



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**CARLOS ALBUQUERQUE DE ARAÚJO**

**ENSINO E AVALIAÇÃO DO GÊNERO DEBATE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
PORTUGUÊS PARA O ENSINO MÉDIO APROVADOS NO PNLD**

**Recife-PE  
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**CARLOS ALBUQUERQUE DE ARAÚJO**

**ENSINO E AVALIAÇÃO DO GÊNERO DEBATE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE  
PORTUGUÊS PARA O ENSINO MÉDIO APROVADOS NO PNLD**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE (área de concentração: Linguística), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras. Orientadora: Profa. Doutora Joice Armani Galli

**Recife-PE  
2016**

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

A663e Araújo, Carlos Albuquerque de  
Ensino e avaliação do gênero debate nos livros didáticos de português para o ensino médio aprovados no PNLD / Carlos Albuquerque de Araújo. – 2016.  
167 f.: il., fig.

Orientadora: Joice Armani Galli.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016.

Inclui referências e anexos.

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Ensino médio. 5. Língua portuguesa. 6. Livros didáticos. 7. Oralidade. 8. Discussões e debates. I. Galli, Joice Armani (Orientadora). II. Título.

**CARLOS ALBUQUERQUE DE ARAÚJO**

**ENSINO E AVALIAÇÃO DO GÊNERO DEBATE NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO MÉDIO APROVADOS  
NO PNLD**

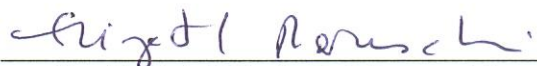
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGUÍSTICA, em 1/3/2016.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**



---

**Prof.ª. Dr.ª. Joice Armani Galli**  
Orientadora – LETRAS - UFPE



---

**Prof.ª. Dr.ª. Elizabeth Marcuschi**  
LETRAS - UFPE



---

**Prof.ª. Dr.ª. Ana Maria Costa de Araujo Lima**  
LETRAS - UFPE

**Recife – PE  
2016**

“Pouco importa que a *faculdade da linguagem* seja um fenômeno *inato*, universal e igual para todos, à moda de um órgão como o coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que *nós fazemos* com esta capacidade”.

Luiz Antônio Marcuschi

A minha mãe e a meu pai, *in memoriam*.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pois acredito que nossa existência pressupõe outra infinitamente superior.

A toda minha família que torceu por mim e me deu muito apoio para que eu chegasse até esta etapa de minha vida. Em especial, agradeço a minha irmã querida, Danda, que acompanhou de perto a realização deste trabalho e, com carinho e paciência, sempre esteve presente, incentivando-me nas horas mais difíceis.

A minha orientadora, Profª. Dra. Joice Armani Galli, pelo acolhimento, disponibilidade de tempo, paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

Meu especial agradecimento aos Professores Doutores Benedito Bezerra, Beth Marcuschi, Karina Falcone, Lívia Suassuna, Nelly Carvalho e Stella Telles, cujas aulas ministradas foram tão importantes para o meu crescimento acadêmico durante o curso e para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amigos, por toda a torcida e palavras de incentivo. Agradeço especialmente: a Nil, pelo suporte técnico e emocional, principalmente na reta final deste trabalho; a Milena, por me escutar e me estimular nos momentos de estresse cognitivo e emocional; a Déa e a Evandro, que me apoiaram sempre; aos amigos da “Turma do Jogo”, pelos momentos de descontração; a Eliz e a San, que sempre torceram por mim e fizeram um esforço para, mesmo a distância, falar comigo e me incentivar.

Aos meus colegas de trabalho na UFPE, em especial a Gilmara, Fátima e Bernadete, que me apoiaram e foram solidárias com a minha luta em ter que conciliar minhas obrigações de trabalho no setor e meus estudos nesse período de curso.

Agradeço aos professores que forneceram os livros didáticos para que eu pudesse executar este estudo.

Meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que de alguma forma doaram um pouco de si para que a conclusão deste trabalho fosse possível.

## RESUMO

Ensino e avaliação do gênero debate nos Livros Didáticos de Português para o Ensino Médio aprovados no PNLD

Carlos Albuquerque de Araújo

Orientadora: Professora Doutora Joice Armani Galli

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Esta pesquisa procura investigar como os Livros Didáticos de Português (LDP) selecionados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2015) tomam o gênero *debate* como objeto de ensino e propõem sua sistemática de avaliação. O presente trabalho buscou, assim: (a) identificar quais coleções de LDP do Ensino Médio, dentre as dez aprovadas pelo PNLD 2015, tomam o *debate* como objeto de ensino; (b) verificar o tratamento dado ao ensino do gênero *debate* pelas coleções de LDP selecionadas; e (c) analisar como são propostos os critérios de avaliação da produção textual do *debate* nesses LDP. Nossa hipótese é que, embora o *debate* tenha adquirido um valor de objeto linguístico a ser ensinado na aula de Língua Portuguesa após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dos critérios de avaliação do PNLD e da divulgação de estudos sobre o trabalho com os gêneros orais formais e públicos, os LDP, em sua maioria, ainda não conseguiram consolidar propostas de ensino e avaliação que favoreçam a aprendizagem das particularidades de produção desse gênero da modalidade oral da língua. Como embasamento teórico para realização desta pesquisa, utilizamos os pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996 e 2009; CELANI, 1998 e 2000, entre outros), dos estudos dos gêneros discursivos/textuais à luz dos pressupostos bakhtinianos que concebem o LDP como um gênero discursivo (BUNZEN & ROJO, 2005; BUNZEN, 2005, entre outros); dos estudos de oralidade e letramento (MARCUSCHI 2008a; SOARES, 1998; ARAÚJO & SILVA, 2013, entre outros); dos estudos que tratam da importância dos gêneros orais em sala de aula (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004, entre outros) e de estudiosos que trabalham com o tema da avaliação da aprendizagem (HAYDT, 2008; LUCKESI, 2008; BURIASCO, 2000, SUASSUNA, 2007a, 2007b, entre outros). Avaliando as coleções de LDP do Ensino Médio, pudemos perceber que, de uma forma geral, o espaço dedicado às propostas de ensino e avaliação do *debate* ainda carece de consistência para orientar melhor os educandos à aprendizagem das práticas sociais de realização desse gênero e de suas particularidades de produção.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Livro Didático de Português; oralidade e letramento; gênero textual debate; avaliação da aprendizagem.



## RÉSUMÉ

L'enseignement et l'évaluation du genre débat dans des Livres Didactiques de Portugais pour l'enseignement secondaire censés au PNLD

Carlos Albuquerque de Araújo

Direction: Professeur Docteur Joice Armani Galli

Résumé du mémoire soumis au Programme d'étude Post-universitaire ès Lettres de l'Université Fédérale de Pernambuco, dans le cadre des exigences nécessaires pour l'obtention du titre de Maître en Lettres.

Cette recherche cherche à analyser comment les Livres Didactiques de Portugais (LDP) sélectionnés dans le Programme National du Livre Didactique (PNLD-2015) prennent le genre *débat* comme objet d'enseignement et proposent leur évaluation systématique. Le but de cette étude était, donc: (a) identifier quelles collections du PNLD de l'école secondaire, parmi les dix approuvées par le PNLD 2015 portent le *débat* comme un objet d'enseignement; (b) vérifier le traitement donné à l'enseignement du genre *débat* par les collections de LDP sélectionnées; et (c) analyser comment sont proposés les critères d'évaluation de la production textuelle du débat dans ces LDP. L'hypothèse est que, bien que le débat aie acquis une valeur d'objet linguistique pour être enseigné dans le cours de la langue portugaise après la publication des Paramètres Curriculaires Nationaux (PCN), les critères d'évaluation du PNLD et la divulgation d'études sur le travail avec les genres oraux formels et publics, us ne sont pas encore suffisantes. Les LDP, dans leur majorité, n'ont pas encore réussi à consolider des propositions d'éducation et d'évaluation qui favorisent l'apprentissage des particularités de la production de ce genre de la forme orale de la langue. Comme une base théorique de cette recherche, nous avons utilisé les hypothèses de la Linguistique Appliquée (MOITA LOPES, 1996; CELANI, 1998 et 2000, et d'autres), des études des genres discursives / textuels à la lumière des hypothèses bakhtiniennes (BUNZEN & ROJO, 2005; BUNZEN, 2005, et d'autres); des études de l'oralité et de l'alphabétisation (MARCUSHI 2008a; SOARES, 1998; ARAUJO & SILVA, 2013, d'autres); des études qui traitent de l'importance des genres oraux en classe (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004; DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004, d'autres) et des chercheurs qui travaillent sur le thème de l'évaluation de l'apprentissage (HAYDT, 2008; LUCKESI, 2008; BURIASCO, 2000, SUASSUNA, 2007a, 2007b, d'autres). À partir de l'évaluation de collections de LDP de l'enseignement secondaire, nous avons réalisé que, d'une façon générale, à l'espace dédié aux propositions d'enseignement et d'évaluation du débat manque encore de cohérence, afin de mieux guider les élèves à l'apprentissage des pratiques sociales de réalisation de ce genre et de ses particularités de production.

**Mots-clés:** Linguistique Appliquée; Livre Didactique de Portugais; oralité et alphabétisation; genre textuel débat; évaluation d'apprentissage.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	11
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	13
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2. LINGUÍSTICA APLICADA: DA INTERDISCIPLINARIDADE À LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR</b> .....	21
2.1. Linguística Aplicada: interdisciplinaridade x transdisciplinaridade .....	21
2.2. Atuação da LA no campo das políticas educacionais .....	27
2.3. Atuação da LA para além de contextos escolares: uma LA de natureza indisciplinar.....	29
<b>3. LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL</b> .....	33
3.1. Trajetória histórica do livro didático em geral .....	33
3.2. Breve histórico do livro didático de Português .....	45
3.3. O LDP como um gênero.....	50
<b>4. ORALIDADE E LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES</b> .....	55
4.1. Oralidade e escrita sob a perspectiva de dois paradigmas linguísticos .....	55
4.2. Relações entre fala e escrita / oralidade e letramento .....	57
<b>5. GÊNEROS TEXTUAIS E SUA INSERÇÃO NA ESCOLA</b> .....	62
5.1. Gêneros textuais: breves considerações teóricas.....	62
5.2. Gêneros textuais/discursivos: por que é pertinente que as escolas promovam sua didatização? 64	
5.3. Gêneros orais e escritos em contextos escolares .....	67
5.4. O gênero debate: aspectos teóricos e sua inserção no espaço escolar.....	70
5.5. O gênero <i>debate</i> como objeto de ensino e sua inserção na escola .....	72
<b>6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	78
6.1. Práticas e concepções de avaliação da aprendizagem .....	78
6.2. Critérios para avaliar o oral.....	82
<b>7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS</b> .....	86
7.1. Caracterização geral da pesquisa.....	86
7.2. Procedimentos de coleta dos dados e apresentação dos primeiros resultados encontrados .....	86
7.3. Procedimentos de descrição e análise dos dados coletados .....	92
<b>8. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS</b> .....	95
8.1. Análise da obra Português: linguagens .....	95
8.1.1. O ensino do gênero <i>debate</i> em Português: linguagens – volume 1 .....	96

8.1.2. O ensino do gênero <i>debate</i> em Português: linguagens – volume 3 .....	108
8.1.3. Análise da sistemática de avaliação da produção textual do <i>debate</i> em Português: linguagens – volumes 1 e 3 .....	116
8.2. Análise da obra Língua Portuguesa: linguagem e interação .....	128
8.2.1. O ensino do gênero <i>debate</i> em Língua portuguesa: linguagem e interação .....	129
8.2.2. Análise da sistemática de avaliação do debate na obra Língua Portuguesa: linguagem e interação .....	138
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>152</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>159</b>

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1: VISÃO PLURI/MULTI/INTERDISCIPLINAR (INTEGRAÇÃO) – P. 25
- FIGURA 2: VISÃO TRANSDISCIPLINAR DE UMA SITUAÇÃO DE PESQUISA – P. 26
- FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO DO CONTÍNUO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA FALA E NA ESCRITA – P. 60
- FIGURA 4 – ESQUEMA DO MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ - P. 69
- FIGURA 5: CONTÍNUO DE RELAÇÕES ENTRE OS GÊNEROS CONVERSA, DISCUSSÃO E DEBATE – P. 71
- FIGURA 6: COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDAS POR COMPONENTE CURRICULAR – P. 88
- FIGURA 7: O DEBATE REGRADO PÚBLICO – P. 96
- FIGURA 8: RETEXTUALIZAÇÃO DE UM DEBATE – P. 98
- FIGURA 9: TEXTO PARA A PRIMEIRA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DO GÊNERO DEBATE – P. 103
- FIGURA 10: PLANEJAMENTO DO DEBATE REGRADO PÚBLICO – P. 105
- FIGURA 11: O DEBATE REGRADO PÚBLICO: ESTRATÉGIAS DE CONTRA-ARGUMENTAÇÃO – P. 109
- FIGURA 12: ESTRATÉGIAS DE CONTRA-ARGUMENTAÇÃO – P. 112
- FIGURA 13: PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL (DEBATE REGRADO PÚBLICO: INTERNET EM DISCUSSÃO) DA SEÇÃO VIVÊNCIAS – P. 114
- FIGURA 14: QUADRO - PLANEJAMENTO DO DEBATE REGRADO PÚBLICO – P. 118
- FIGURA 15: REVISÃO E AVALIAÇÃO – P. 119
- FIGURA 16: PLANEJAMENTO DO DEBATE REGRADO PÚBLICO – PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DE UM DEBATE – P. 121
- FIGURA 17: REVISÃO E AVALIAÇÃO - VOL. 3 – P. 122
- FIGURA 18: LINGUAGEM ORAL – DEBATE (I) – P. 130
- FIGURA 19: LINGUAGEM ORAL – DEBATE (II) – P. 132
- FIGURA 20: LINGUAGEM ORAL – DEBATE (III) – P. 133
- FIGURA 21: TRANSCRIÇÃO DE UM MODELO DE DEBATE – P. 134

FIGURA 22: ARTIGO DE OPINIÃO DE MIRIAN GOLDENBERG – P. 136

FIGURA 23: DEBATE 1 – P. 140

FIGURA 24: DEBATE 2 – P. 141

FIGURA 25: DEBATE 3 – P. 142

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO I - HISTÓRICO DO PNLD – P. 35

QUADRO II - APRESENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PNLD – P. 41

QUADRO III - CRITÉRIOS ADOTADOS PELO MEC PARA AVALIAÇÃO DAS OBRAS DIDÁTICAS PARA O PNLD 2015 – P. 43

QUADRO IV – COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD-2015 QUE (NÃO) TRABALHAM COM O DEBATE DE MANEIRA SISTEMÁTICA – P. 91

QUADRO V – SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS: LINGUAGENS - VOLUMES 1 E 3 – P. 127

QUADRO VI - SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO (VOLUME 1) – P. 145

## INTRODUÇÃO

A oralidade, dentre os objetos de ensino escolhidos pelos Livros Didáticos de Português (LDP), tem suscitado especial atenção e vem sendo fruto de vários estudos, desde quando figurou como tópico de orientações curriculares oficiais há pouco mais de quinze anos. Entretanto, ainda há grande dificuldade de didatização do conhecimento linguístico desenvolvido por esse campo de estudo nos LDP, como bem apontam estudos realizados por Marcuschi (2005), Cavalcante & Melo (2006), Cruz (2012), entre outros. De acordo com esses estudiosos, os autores dos manuais didáticos, por exemplo, ainda apresentam dificuldades no que diz respeito a como e onde situar o estudo da oralidade; além disso, a inclusão de reflexões e dados sobre a língua falada, quando existe nos LDP, demonstra-se, ainda, sem muita profundidade. Tais constatações parecem ser preocupantes, sobretudo, porque devemos considerar a influência que ainda exercem os LDP em sala de aula atualmente.

Para o ensino-aprendizagem da oralidade, assim como para o trabalho com o letramento, é importante que se considere o trabalho com os gêneros textuais. Essa é uma preocupação presente em muitos estudos, incluindo os desenvolvidos por Marcuschi (2008a e 2008b), Dolz, Schneuwly & Noverraz (2004) e Dolz, Schneuwly & Haller (2004), que fundamentam este trabalho. No tocante mais especificamente ao ensino dos gêneros da oralidade, o estudo desenvolvido por Dolz, Schneuwly & Haller, por exemplo, defende fazer-se necessário que se contemple o trabalho com os gêneros formais e públicos, visto que são esses gêneros que permitem tratar fenômenos de textualidade oral em ligação estreita com as situações de comunicação. É o trabalho com esses gêneros também que possibilita perceber os diferentes níveis da atividade linguística, o que torna o ensino-aprendizagem da oralidade mais expressivo. Deste modo, levando em consideração a necessidade de se abordar os gêneros formais e públicos para o trabalho com a oralidade em sala de aula, decidimos lançar um olhar mais particular para a maneira como os LDP, especialmente os LDP de Ensino Médio, propõem o trabalho sistemático com um desses gêneros: o *debate*.

Estudos como os de Bunzen & Máximo (2013) demonstram que, depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, dos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da divulgação de estudos sobre o trabalho com os gêneros orais formais e públicos nos domínios da escola – muitos desses estudos

realizados pelos teóricos da Escola de Genebra –, o *debate* adquiriu um “*status* de **objeto a ensinar**” na aula de Língua Portuguesa (p. 368), chegando a constituir-se como um objeto de ensino dotado de maior autonomia. Tal relevância foi propiciada pelo fato de que trabalhar com o *debate* na escola permite um efetivo tratamento das práticas sociais de uso da fala nesse ambiente, pois o estudo desse gênero contribui para promover uma formação cidadã de crianças e jovens.

Realizar ou participar de *debates*, assim, além de permitir aprimorar a habilidade argumentativa dos educandos – algo bem relevante para quem se encontra em uma etapa da Educação Básica como a do Ensino Médio – configura-se como um evento decisivo, entre outras questões, para ajudar na formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Sendo assim, é relevante atentarmos para a maneira como os LDP de Ensino Médio concretizam o trabalho com esse gênero da oralidade.

Outra atividade que pode contribuir bastante para a formação de cidadãos críticos e conscientes no âmbito da escola é a avaliação. Nos últimos anos, segundo Buriasco (2000), o ato de avaliar vem configurando-se no campo educacional com a preocupação crescente com a qualidade. Nos discursos no campo da Educação, aponta essa autora, a avaliação tem sido chamada a participar da concretização de uma grande multiplicidade de objetivos: respaldar o processo de ensino e aprendizagem, fornecer informações sobre os estudantes, professores e instituições escolares, atuar como respaldo da certificação e dos processos seletivos, nortear a elaboração de políticas educacionais.

Diante de tantas atribuições, defende Buriasco, é imprescindível que a avaliação esteja inserida em uma perspectiva política que promova um questionamento acerca do papel que está exercendo na interpretação dos interesses e contrassensos sociais, em comprometimento constante com a construção da cidadania dos sujeitos. Para alcançar isso, no âmbito da sala de aula, por exemplo, a avaliação não pode se concretizar como uma prática dissociada de todo o processo de ensino-aprendizagem, sob o risco de incorrer em uma prática avaliativa cujo principal objetivo seja avaliar o produto final do que se aprendeu, em lugar de avaliar o processo que foi percorrido para se chegar ao aprendizado. Tal prática que enfoca apenas o produto final pode até preparar os alunos para provas – bem aos moldes da “pedagogia do exame” apontada por Luckesi (2008) –, todavia pode carecer de prepará-los para outros desafios da vida muito mais oportunos para sua formação cidadã. Defendemos que essas



preocupações quanto às particularidades da avaliação devem estar presentes, também, nos LDP.

Ao buscar a justificativa para abordar o ensino e a avaliação do gênero *debate* nos LDP, verificamos que nossas lembranças nos remetem a diferentes fases da formação de nossa trajetória acadêmica, a lembranças que acreditamos sejam compartilhadas por muitos outros sujeitos. Em certa medida, é possível constatar que a construção de nossa relação de afetividade com o LDP vem desde muito cedo. Logo nos primeiros passos de nossa escolarização, não demorou muito para que entrássemos em contato com enunciados construídos para criar, ou mesmo, reforçar esse laço de proximidade e identificação com o LDP.

“O livro didático é meu, é nosso, devemos cuidar bem dele”, “o livro é nosso amigo e nosso companheiro, ele nos ensina muita coisa legal”, “não devemos sujar o livro, temos que encapá-lo e cuidar muito bem dele porque outras crianças também vão utilizá-lo”, foram exemplos de enunciados com os quais, desde muito cedo, nos deparamos na escola ou em casa, até, por meio de campanhas publicitárias. Tais lembranças, certamente, ajudaram a estabelecer essa relação afetiva não apenas com o LDP, mas também com os demais livros didáticos, pela significativa expressão que esse artefato, o livro didático, representa para a educação brasileira.

Podemos admitir, especialmente, que essa relação de afinidade se reforça muito na adolescência, momento em que muitos jovens estudantes de escola pública e em situação econômica menos favorecida, com poucos recursos para adquirir outros livros e sem acesso facilitado a bibliotecas ou à internet, por exemplo, podem entrar em contato, por meio de um LDP, com textos que potencializam seu repertório linguístico. Textos que ampliam sua visão de mundo, melhorando sua relação com o outro – poemas, contos, crônicas, dentre outros tantos textos trazidos pelo LDP. Acrescente-se o fato de que esses são materiais didáticos fornecidos gratuitamente pela escola, o que representa um avanço em termos de políticas públicas.

Passando da perspectiva do alunado para a perspectiva da docência, verifica-se que, no ambiente escolar, em especial nas reuniões pedagógicas do início do ano/semestre letivo e na própria sala de aula, não são raros os momentos em que se constata, por meio do depoimento e atitudes dos professores, que o LDP atua como um delimitador da proposta pedagógica a ser concretizada, ou como ferramenta de apoio na condução das atividades de ensino-

aprendizagem realizadas em sala de aula. Tudo isso sem falar na constatação da atuação do LDP como uma ponte entre a teoria discutida e formulada na academia e os professores. Logo, nas escolas, não é muito difícil perceber o quanto o LDP geralmente pode ser visto com bons olhos, em especial, por sujeitos que o têm como um instrumento que pode auxiliá-los no desafio diário que é exercer sua profissão nessa etapa da educação.

Para além dessa relação afetuosa que, desde cedo, somos levados a estabelecer com o LDP e que nos permite construir uma visão até “romântica” desse artefato cultural, passamos a compreendê-lo como um objeto de grande complexidade, que se consubstancia em um contexto marcado por muitos conflitos de natureza social, política e epistemológica. Como fruto desse contexto, o LDP também passa a refletir esses conflitos, essas lutas, ao longo de suas unidades, capítulos e seções, por meio dos objetos de ensino selecionados por seus autores para ser trabalhados em sala de aula, como bem aponta Bunzen (2005).

Conforme problematizam Batista & Costa Val (2004), conflitos sociais, políticos e epistemológicos são questões inerentes aos processos de construção curricular que, no tocante à veiculação de ideologias, são encarados como o resultado de relações de luta e de força entre diferentes grupos e agentes sociais. No que concerne aos conteúdos legítimos de ensino e às formas legítimas de ensiná-los, esses grupos buscam definir um currículo que atenda mais aos seus interesses e ao de seus pares. De acordo com os autores, esses embates manifestam-se em relação tanto ao processo por meio do qual são selecionados os conteúdos que serão ensinados, quanto em relação à sua transposição didática, isto é, ao modo pelo qual, de fato, os conteúdos podem ser transmissíveis e assimiláveis para os aprendizes.

Estudos como os de Bunzen (2005) demonstram que os reflexos desses conflitos, de uma forma ou de outra, estão presentes também nos livros didáticos que chegam às escolas, pois estes, como objetos culturais que são, apropriam-se das vozes de diversos atores sociais para se constituírem. Ou seja, esse discurso escrito nos livros didáticos reflete apenas uma parte, segundo o autor, do embate de ideias travado, antes mesmo de sua concepção, entre os autores dos livros, as editoras, os documentos oficiais e as orientações resultantes das avaliações das obras didáticas por estudiosos da academia e pelas próprias orientações das contínuas avaliações a que os livros didáticos são submetidos, por meio da publicação do Edital e do Guia Nacional do Livro Didático. É com esses agentes (editoras, instâncias oficiais, academia) que os autores dos LDP, por exemplo, dialogam ao construir esse objeto. E não apenas com tais agentes esse diálogo é estabelecido, mas também com professores e

estudantes que farão uso desse objeto cultural durante o processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Sendo assim, acreditamos que um caminho para compreender e resgatar esses discursos e diálogos, a fim de problematizá-los, seja voltarmos os olhos para questões da didatização dos conteúdos eleitos para ser ensinados pelos LDP. Para tanto, não podemos perder de vista a relação entre os conhecimentos escolares legitimados e as mudanças curriculares propostas pelas instâncias que legislam sobre a educação formal e pelos diversos estudos que tratam do processo de ensino-aprendizagem de língua.

Mediante o quadro exposto, como constitui foco deste trabalho lançar um olhar para o modo como os LDP propõem o ensino do *debate*, um gênero da oralidade, e, como não se pode dissociar o processo de ensino-aprendizagem das práticas avaliativas perpetradas, esta pesquisa propõe-se a investigar como os LDP selecionados no PNLD 2015 tomam o gênero *debate* como objeto de ensino e propõem sua sistemática de avaliação.

Dessa perspectiva, provém o problema a ser discutido neste estudo: como se configura a proposta de ensino e avaliação do gênero *debate* nos LDP, de modo a direcionar os alunos à aprendizagem das especificidades desse gênero da modalidade oral da língua?

Nossa hipótese é que, embora o *debate* tenha adquirido um valor de objeto linguístico a ser ensinado na aula de Língua Portuguesa após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>1</sup>, dos critérios de avaliação do PNLD e da divulgação de estudos sobre o trabalho com os gêneros orais formais e públicos, os LDP, em sua maioria, ainda não conseguiram consolidar propostas de ensino e avaliação que favoreçam a aprendizagem das particularidades de produção desse gênero da modalidade oral da língua.

Tendo como norte tais questões, esta pesquisa tem como objetivos específicos: (a) identificar quais coleções de LDP do Ensino Médio, dentre as dez aprovadas pelo PNLD 2015, tomam o *debate* como objeto de ensino; (b) verificar o tratamento dado ao ensino do gênero *debate* pelas coleções de LDP selecionadas; (c) analisar como são propostos os critérios de avaliação da produção textual do *debate* nesses LDP.

No segundo capítulo desta dissertação, apresentamos os primeiros pressupostos teóricos que norteiam o presente estudo. Fizemos uma breve revisão dos estudos da

---

<sup>1</sup> Os PCN (BRASIL, 1998) foram implementados pelo Ministério da Educação de 1998 a 2002. Hoje, ainda, servem como referência histórica para vários estudos desenvolvidos no campo educacional.

Linguística Aplicada (LA), trazendo ponderações a respeito dessa área das Ciências Sociais e de sua atuação, tanto no campo das políticas educacionais, quanto para além de contextos escolares.

O terceiro capítulo traz considerações sobre o percurso histórico de transformação do livro didático em geral, descrevendo um pouco dessa sua transformação no Brasil. Em seguida, trazemos, também, um breve decurso do LDP mais especificamente e de sua constituição como objeto de investigação sob a ótica de alguns estudiosos da LA. Destacamos, neste capítulo, uma discussão acerca de estudos desenvolvidos por pesquisadores da LA que concebem o LDP como um gênero discursivo, dotado de autoria e estilo.

No quarto capítulo, expomos algumas considerações concernentes às relações entre oralidade e letramento / fala e escrita. O enfoque será dado a estudos realizados sobre o trabalho com a oralidade como objeto de estudo para os estudos linguísticos e como objeto de ensino na escola.

Apresentamos, no quinto capítulo, algumas definições sobre gêneros textuais e considerações acerca do seu ensino. Em seguida, dedicamos um espaço ao estudo do gênero *debate*, objeto de estudo da presente pesquisa, ressaltando alguns aspectos teóricos desse gênero, bem como sua inserção como objeto de ensino na escola.

O sexto capítulo, por sua vez, apresenta alguns estudos sobre avaliação, trazendo considerações sobre os dois grandes paradigmas de avaliação do ensino-aprendizagem: o paradigma tradicional, que abarca os modelos classificatórios e excludentes de avaliação; e o paradigma da avaliação formativa, que se caracteriza, especialmente, pelo seu aspecto de avaliação processual, formativa e democrática. Ainda no sexto capítulo, apresentamos alguns estudos sobre critérios que podem ser considerados para se avaliar gêneros da modalidade oral como o debate.

No sétimo capítulo, explicitamos os procedimentos metodológicos e analíticos adotados para a coleta de dados e para a análise dos dados coletados. O paradigma interpretativista foi o modelo que tivemos como base para concretizar nosso estudo. O tipo de conhecimento produzido sob o prisma de tal paradigma é subjetivo e deve ser compreendido de maneira contextualizada.

O oitavo capítulo contempla a análise, mais detalhada, das obras. Nele, apresentamos a descrição e a verificação do tratamento dado ao ensino do gênero *debate* por cada obra selecionada para a amostragem final e a análise da sistemática de avaliação da produção desse gênero proposta pelos LDP. Avaliando as coleções de LDP do Ensino Médio do PNLD-2015, pudemos perceber que o espaço dedicado às propostas de ensino e avaliação do *debate* ainda carece de consistência para orientar melhor os educandos à aprendizagem das práticas sociais de realização desse gênero e de suas particularidades de produção.

Por fim, no nono capítulo, apresentamos, comparativamente, uma síntese dos resultados obtidos na análise dos LDP e as conclusões a que pudemos chegar com a realização desta investigação. O fato de o gênero *debate* ser encarado como prática avaliativa em um Programa Nacional de Livros Didáticos é algo bastante recente e, infelizmente, ainda pouco pesquisado na produção acadêmica brasileira. Deste modo, é inovadora e deve ser devidamente reconhecida a iniciativa dos autores dos LDP investigados em, de fato, tomar o *debate* como objeto de ensino e, ainda, propor critérios para avaliar a produção textual desse gênero da oralidade.

Desejamos que este estudo possa contribuir para motivar novas pesquisas que enfoquem as particularidades relacionadas à oralidade e à avaliação dos gêneros textuais em livros didáticos, especificamente, e no âmbito da sala de aula, pesquisas que favoreçam o repensar de questões relacionadas ao currículo de ensino de língua. Almejamos, ademais, que nosso estudo possa colaborar para suscitar reflexões nos professores, em especial nos da Educação Básica, auxiliando-os na construção de um olhar mais crítico sobre os LDP, quando da escolha do livro a ser adotado por sua escola, como também, quando do uso desses LDP em suas aulas, para suprir as lacunas que tais materiais possam apresentar.

## 2. LINGUÍSTICA APLICADA: DA INTERDISCIPLINARIDADE À LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR

Neste capítulo, apresentaremos os primeiros pressupostos teóricos que orientaram este estudo. Nele, faremos uma breve revisão dos estudos Linguística Aplicada (LA), trazendo considerações a respeito de sua concretização como uma área das Ciências Sociais. Apresentaremos também algumas discussões sobre atuação da LA, tanto no campo das políticas educacionais, quanto para além de contextos escolares.

### 2.1. Linguística Aplicada: interdisciplinaridade x transdisciplinaridade

Quando surgiu, na década de 40 do século XX, a Linguística Aplicada (LA) era compreendida como uma subárea da Linguística, cuja atividade essencial seria a de aplicar aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, em especial ao de línguas estrangeiras, conhecimentos acerca das línguas produzidos pela Linguística de base mais teórica; uma Linguística que ecoava os postulados derivados de concepções de linguagem originadas na escola estruturalista. Ao final dos anos 80 e início dos anos 90, alguns teóricos buscam dar ênfase ao debate sobre a natureza e o significado do que seria a LA. A ideia que começa a ser defendida é de que a produção de conhecimentos nessa área passa a assumir fronteiras *interdisciplinares* e *transdisciplinares*, deixando de ser uma subárea da Linguística e fundando-se como campo de investigação autônomo (MOITA LOPES, 2009).

Moita Lopes (1996) já defendia, por exemplo, a pertinência da discussão em torno da compreensão de qual seria a natureza das pesquisas desenvolvidas no campo da LA e da Linguística; isso não com o intuito de demarcar os limites entre esses dois campos de investigação, mas, pelo menos, para prestar esclarecimentos a respeito dos modelos de investigação sob os quais estudiosos que desenvolvem pesquisas nessas duas áreas costumam atuar.

Entretanto, como bem frisa Rajagopalan (2014), a emancipação total de áreas acadêmicas de pesquisa e ensino nunca foi nem nunca será uma questão pacífica, afinal de contas, ao se reivindicar a definição de um campo de atuação preciso, muitos interesses extra-acadêmicos, até, podem entrar em jogo. As disciplinas acadêmicas, alerta o autor, têm um

elevado grau de instinto de autopreservação, o que implica fazê-las se posicionar contra qualquer ameaça, seja ela factual seja imaginária, à sua integridade e, em última instância, à sua sobrevivência. Conforme aponta Rajagopalan, portanto, as áreas acadêmicas que começam a se destacar são frequentemente alvos de atritos e disputas políticas não muito éticas de pessoas que almejam minar essas novas áreas; logo:

A LA não podia ser nenhuma exceção à regra. Por um lado, isso freia as legítimas aspirações dos pesquisadores diretamente afetados. Com certeza, porém, denuncia a pobreza das forças mobilizadoras para tais manobras de contenção, na medida em que elas trazem à tona a fragilidade de argumentos mais convincentes a favor de sua própria recusa em aceitar as reivindicações e acenam para o fato de estarem acobertando sinais claros de esgotamento de sua própria posição (RAJAGOPALAN, 2014, p. 10).

Retomemos, agora, as questões levantadas por Moita Lopes (1996, p. 19-23), para desenhar um possível campo de atuação da LA. O referido autor, para responder à indagação: “afinal, o que é LA?”, procurou caracterizar um paradigma de investigação comumente adotado e defendido por renomados pesquisadores da área; tal modelo era o que já vinha sendo também por Moita Lopes adotado, tanto em suas pesquisas quanto em sua atuação na formação de novos pesquisadores. O autor, então, considera que o percurso da pesquisa em LA em que ele e outros pesquisadores vinham se pautando caracteriza-se pelos pontos expostos a seguir:

- a) “Pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais”: uma vez que seu foco busca primordialmente a resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto escolar quanto fora do ambiente escolar, apesar de também poder contribuir para a elaboração de teorias que não requeiram a necessidade de uma aplicação prática imediata, como as da chamada pesquisa básica<sup>2</sup>;
- b) “Pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual”: o pesquisador do campo da LA deve colocar o foco de seus estudos na linguagem produzida em um ambiente de interação entre os usuários da língua. Logo, a análise deve recair sobre a

---

<sup>2</sup> Percebe-se a ressalva de Moita Lopes nesse primeiro ponto, porque é justamente esse um dos pontos em que a LA sofre, ainda hoje, duras críticas – equivocadas em sua maioria – por parte de alguns pesquisadores da área da Linguística que perseguem os ideais de uma ciência pura, por exemplo. A esse respeito, é pertinente citar o que Rajagopalan (2014) enfatiza quando expõe (sobretudo, aludindo à Europa) que, em boa parte “dos países com vasta tradição de ensino superior e pesquisa de ponta, as disciplinas acadêmicas costumam ser mais suscetíveis aos anseios populares, e, portanto, as demandas e os interesses migram de acordo com as exigências do tempo, do momento” (p. 10).

linguagem do ponto de vista do uso/usuário no processo da interação linguística oral e escrita;

- c) “Pesquisa de natureza interdisciplinar e mediadora”: ao traçar seu percurso de investigação, uma das incumbências da LA é mediar entre os pressupostos teóricos advindos de várias disciplinas (Psicologia, Linguística, Educação, entre outras) e o problema de uso da linguagem que se almeja averiguar. A depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser analisado, é possível até que os subsídios teóricos para expor e contextualizar determinada questão possam ser provenientes de disciplinas outras que não a Linguística;
- d) “Pesquisa que envolve formulação teórica”: a LA não apenas opera com conhecimentos teóricos que advêm de outras áreas. Conforme já foi salientado, a LA também elabora seus próprios modelos teóricos, o que a permite contribuir com o avanço da pesquisa dentro e fora de seu campo de produção de conhecimento;
- e) “Pesquisa que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista”: a princípio, assim como outras áreas de investigação das Ciências Sociais, a LA também operou exclusivamente com métodos de pesquisa de teor *positivista*, bem aos moldes do entendimento da produção do conhecimento no campo das Ciências Naturais, sob o controle de variáveis específicas para asseverar a validade das investigações de modo a ser possível a demonstração das relações de causa e efeito por intermédio da aplicação de testes estatísticos. Percebe-se, entretanto, um interesse cada vez maior por estudos de base *interpretativista*, cujo foco recai sobre o processo de uso da linguagem. Este tipo de investigação vem se diferenciando, tanto por ser mais revelador, visto que permite novas descobertas antes não alcançadas pelas pesquisas de cunho positivista, quanto por permitir à LA desenvolver-se em um método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais.

Em síntese, portanto, para Moita Lopes (1996), a LA seria concebida como uma área de investigação aplicada, mediadora, que desenvolve pesquisas de natureza interdisciplinar, que se centra na solução de problemas de uso da linguagem, que focaliza a natureza processual da linguagem, que formula teorias e contribui para o avanço da ciência, e que faz uso de métodos de investigação de natureza *positivista* e *interpretativista*. É importante mencionar, ainda, o fato de o autor destacar que nem todos aqueles que se dedicam à pesquisa em LA, com base no paradigma apresentado em seu estudo, necessariamente, percorrem por



completo todo o percurso descrito por ele; esse paradigma, no entanto, parecia ser o que estava subjacente à grande parte da pesquisa feita em LA até então.

Na visão de Celani (1998), não há dúvida quanto à natureza *multi/pluri/interdisciplinar* da LA, ou seja, estava claro que a LA, no percurso de sua investigação, atuava como articuladora de diversos domínios do saber, em diálogo intenso com diversos campos que, de algum modo, preocupam-se com a linguagem. Diante desse cenário, os linguistas aplicados percebem que estão, frequentemente, indo por caminhos diferentes, muitas vezes, dos percorridos durante o período de sua formação inicial (no geral, o da área de Letras, lembra a autora), pois se dão conta de que necessitam ir à procura de explicações para os fenômenos que pesquisam em outros campos do saber que necessariamente podem não estar ligados ao campo da linguagem em sentido estrito.

Todavia, argumentou Celani, uma nova postura diante das pesquisas e da delimitação da área de atuação da LA começava a tomar forma. Uma postura que podia ser assumida no tocante ao estudo/pesquisa em qualquer domínio do saber e que vinha da filosofia da ciência. Trata-se da postura *transdisciplinar*, que amplia a noção de *multi/pluri/interdisciplinaridade*.

De acordo com Gilbert Durand (1993 *apud* CELANI, 1998, p. 131), em uma abordagem *multi/pluri/interdisciplinar*, disciplinas plurais cooperam no estudo de um objeto, de um campo, de um objetivo, em uma condição de *integração*. A **Figura 1** a seguir foi utilizada para servir de ilustração a essa postura:

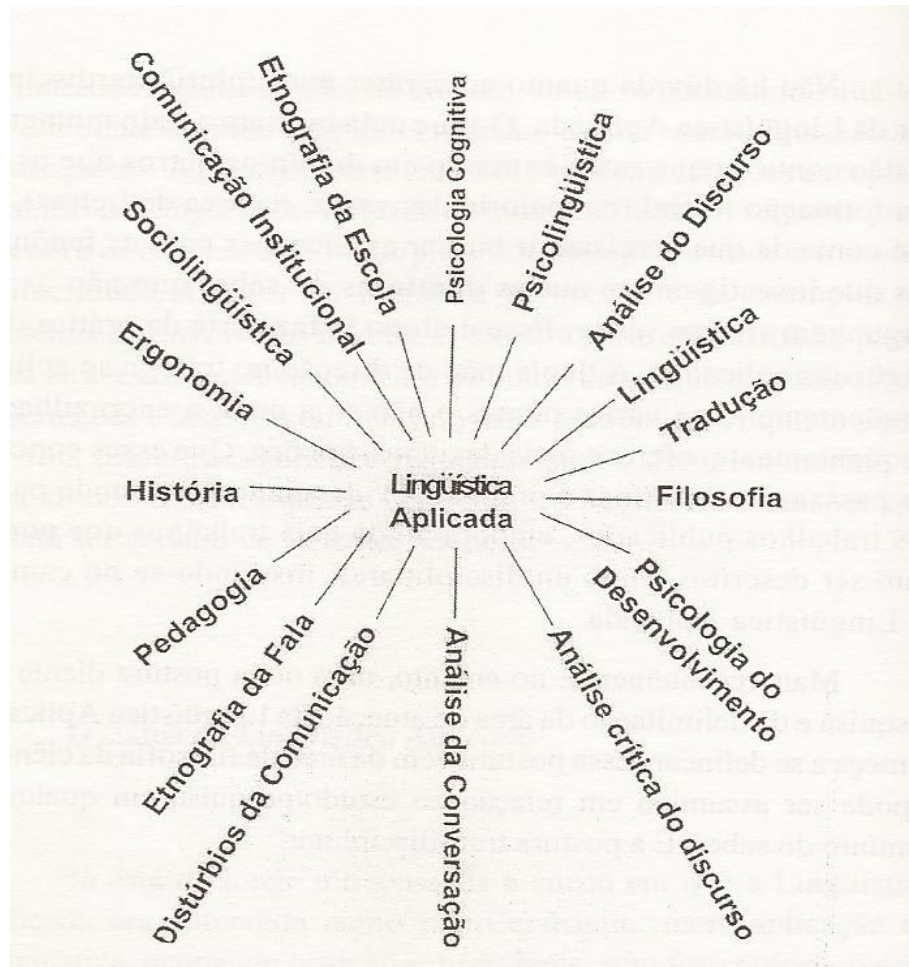


Figura 1: visão pluri/multi/interdisciplinar (integração) – (CELANI, 1998, p. 132)

Por outro lado, uma concepção transdisciplinar, esclarece Celani, busca destacar nessa colaboração de disciplinas um *fio condutor* e, até mesmo, uma filosofia epistemológica, a “filosofia” da descoberta. “A visão transdisciplinar evoca modificações de percepção mais do que mudanças de fundo; mas as novas percepções levarão a modificações de fundo radicais” (p. 132). Transdisciplinaridade, esclarece a autora, envolve mais do que a justaposição de esferas do saber. Envolve a *coexistência* dos saberes em um estado de *interação dinâmica*, algo que não se alcança com a mera justaposição de saberes. E a interação é condição essencial para que haja a transdisciplinaridade. A próxima figura foi usada para ilustrar o conceito de transdisciplinaridade com um exemplo da LA:

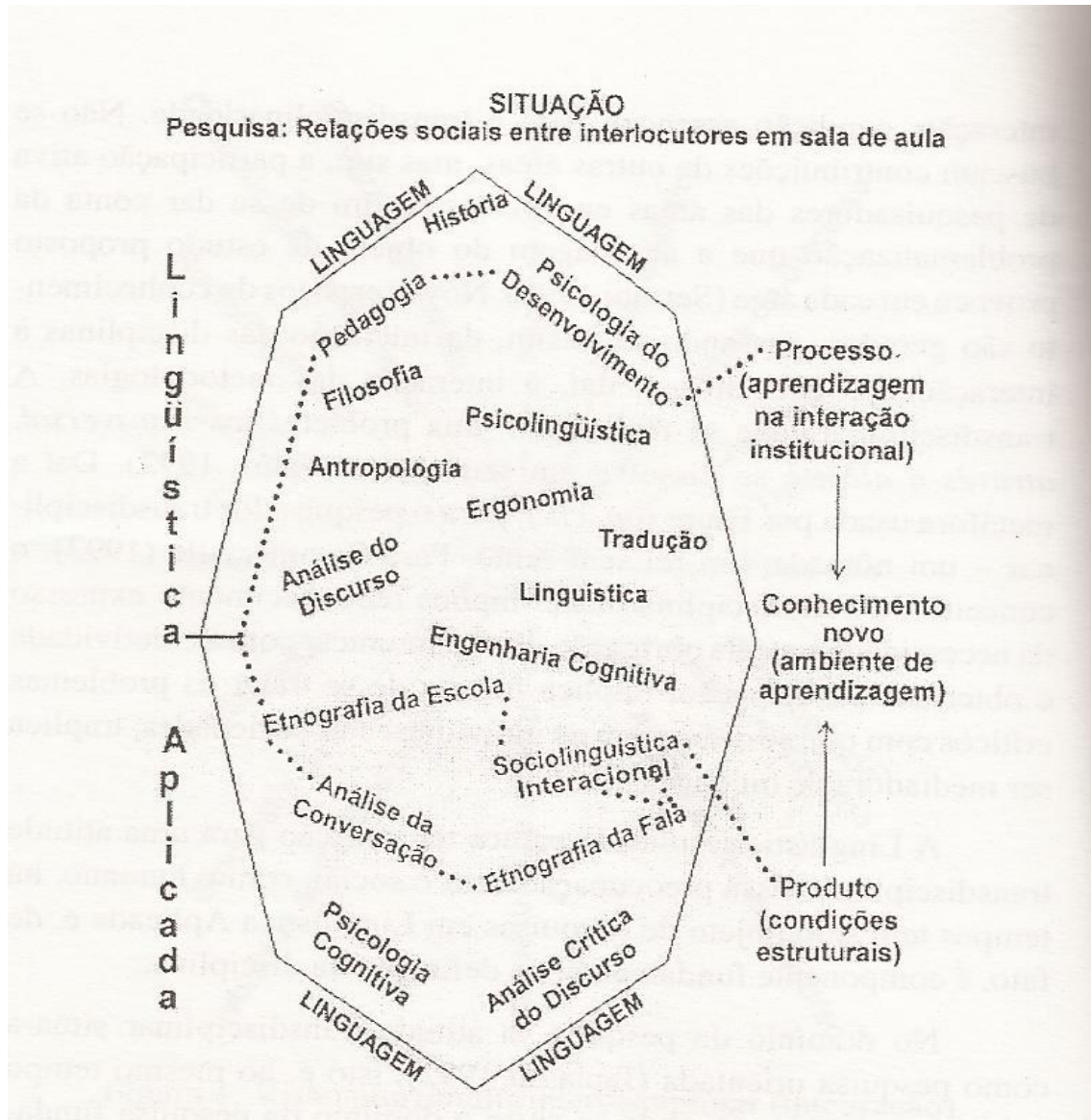


Figura 2: Visão transdisciplinar de uma situação de pesquisa (CELANI, 1998, p. 134)

Assim, não é apenas a contribuição de outras áreas o que se busca, mas a ativa participação dos estudiosos das áreas envolvidas na busca de se compreender as problematizações suscitadas pelo objeto de pesquisa fruto da investigação. Novos espaços de conhecimento são configurados, viabilizando, deste modo, a interação das disciplinas, a interação dos conceitos e, conseqüentemente, a interação das metodologias. O conceito de transdisciplinaridade conduz ao reconhecimento claro da necessidade e mesmo da obrigação de se estabelecer uma comunicação com as questões que envolvem a coletividade, objetivando sua participação; sugere meios de lidar com as dificuldades pelas quais passam os indivíduos e a sociedade; recomenda, logo, ser agente mediador de mudanças. Assim, uma particularidade que comprovaria a vocação da LA para uma atitude transdisciplinar, e que

Celani menciona, seria sua atitude constante de preocupação com o social, com o humano; atitude que, há tempos, ressalta a autora, vem sendo refletida nas pesquisas em LA e, certamente, serviria como componente fundamental para lhe conferir uma identidade (CELANI, 1998).

Em trabalho posterior, Celani (2000) retoma e sintetiza algumas de suas considerações, apontando que a LA, como área do conhecimento,

é vista como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. É mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica (CELANI, 2000, p. 19-20).

## 2.2. Atuação da LA no campo das políticas educacionais

Celani (2000) chama a atenção para o triste e desolador descompasso do Brasil com o mundo quando se trata de considerar a qualidade dos indicadores educacionais no que concerne aos números relativos a analfabetos, iletrados e aos incapazes de dar ou receber uma simples mensagem escrita. Grande parte das crianças que deixa a escola básica hoje sai, denuncia a autora, sem domínio da leitura. Existe, portanto, uma inadequação entre a escola brasileira e a maioria de seu alunado, fato que posiciona o Brasil no *ranking* das nações mais atrasadas do mundo no que se refere à educação elementar. É de interesse da LA, defende Celani, a procura de soluções para esse problema fundamental.

É no ambiente mencionado que, segundo a autora, começam a surgir pesquisas que buscam examinar o impacto de forças sociais, econômicas e políticas na teoria/prática de ensino/aprendizagem de línguas. Essas pesquisas vão suplantando os estudos que até certo tempo, então, estavam mais voltadas para questões de aquisição da linguagem, de metodologia do ensino de línguas ou de descrição linguística. Eram estudos desenvolvidos sem a preocupação em contextualizar social, econômica e/ou politicamente os problemas encontrados, sem ter a preocupação de investigar como as teorias da aprendizagem de línguas

e as práticas pedagógicas, por exemplo, poderiam ter ligação com forças sociopolíticas de influência mais ampla (CELANI, 2000).

No âmbito da política educacional brasileira, Celani (*op. cit.*, p. 22-30) assinala possíveis áreas em que a LA poderia atuar:

- *Ensino/aprendizagem de línguas*

[...] no que se refere à aprendizagem de língua materna, a alfabetização, o letramento, a relação entre linguagem e trabalho, a aquisição e desenvolvimento da linguagem são áreas que dependem diretamente dos avanços da LA para seu desenvolvimento. [...] quanto às línguas estrangeiras, é indiscutível a importância, nos dias atuais, de estar preparado para o convívio internacional. Isto envolve o domínio de pelo menos uma língua estrangeira. Oferecer condições para que todos os indivíduos possam adquirir pelo menos uma base para o desenvolvimento futuro no uso de uma língua estrangeira deve ser preocupação de uma política educacional nacional<sup>3</sup>. [...]

- *Distúrbios da comunicação*

A LA está, ainda, intimamente ligada à área de distúrbios da comunicação, para a qual pesquisas relativas à aquisição e desenvolvimento da linguagem são de importância fundamental. [...]

- *Formação de docentes*

[...] A LA se relaciona diretamente a questões pertinentes a essa área em vários níveis: na graduação, em serviço e na pós-graduação.

- *Práticas pedagógicas*

No nível mais pragmático da prática pedagógica, a contribuição da LA tem história longa, uma vez que foi exatamente nesse nível que primeiro sua influência se fez sentir. Podemos dizer que hoje a contribuição da LA se destaca em, particularmente, três aspectos: interação em sala de aula, produção de programas e de materiais de ensino de línguas e avaliação da aprendizagem.

Esta nossa investigação, portanto, estaria inserida, mais especificamente, no campo das *práticas pedagógicas*. Para Celani (2000), as pesquisas que focalizam essa área são significativas de uma vocação da LA para com a preocupação social, não apenas como forma de resolver problemas, assumindo, por assim dizer, um viés terapêutico, mas, sobretudo,

---

<sup>3</sup> A respeito da importância de se desenvolver políticas públicas que se preocupem em fornecer aos indivíduos condições para conhecerem uma língua estrangeira, seja ela a língua inglesa, espanhola, francesa, alemã, italiana etc., é válido atentar para um estudo desenvolvido por Galli (2011), que defende o ponto de vista de que: “Línguas são relações étnicas e, portanto, são meios para a inclusão e a cidadania, já que o sujeito é por natureza um ser da linguagem, da expressão e, deseja-se, da comunicação e da criação” (p. 33).

como uma tentativa de evitar que os problemas aconteçam. É uma área que lida com questões de extrema importância em nossa sociedade. Temas como a importância ensino-aprendizado de uma língua estrangeira para uma melhor inclusão social e exercício da cidadania, ou questões de alfabetização e letramento em língua materna. Conforme a autora, as questões de letramento em língua materna devem receber especial atenção por parte dos que se preocupam com políticas educacionais, já que tais questões possuem repercussão vital no desenvolvimento da educação e, inclusive, podem auxiliar no desenvolvimento de problemas trazidos por outras disciplinas do currículo.

### 2.3. Atuação da LA para além de contextos escolares: uma LA de natureza indisciplinar

Atualmente, já é perceptível que a LA vem se desvencilhando cada vez mais da “rotulação” de ser apenas uma área de aplicação de modelos teóricos da Linguística ao mesmo tempo em que supera a ideia de que a produção do conhecimento nessa área estaria limitada a objetos que digam respeito, necessariamente, ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Destarte, a LA tem expandido seus horizontes para além do ensino de línguas, da sala de aula e da formação de professores.

De acordo com Rojo (2006), na atualidade, há uma insistência discursiva na temática da solução de problemas contextualizados, com relevância social, atrelados ao uso da linguagem e ao discurso, e na formulação de resultados pertinentes e de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação que pode ser o escolar ou o não escolar. Nessa ótica, a referida autora argumenta que já não se procura mais “aplicar” uma teoria a determinado contexto para comprová-la.

Não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos em determinados contextos, especialmente escolares, à guisa de determinadas teorias emprestadas, como foi feito com os processos (processamentos) em leitura e produção de textos, ou com a interação no espaço da sala de aula enquanto (tipo de) conversação, ou com a *interlíngua* enquanto meio de projeção em língua materna sobre a língua estrangeira. Para Rojo (*op. cit.*), a questão não é tratar de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas que tenham relevância social suficiente para demandarem respostas teóricas que viabilizem “ganhos a

práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida [...]” (ROJO, 2006, p. 258).

Estamos agora problematizando uma LA que atua em uma área de produção de conhecimentos que pretende adotar, como objeto de estudo, práticas sociais que privilegiem a linguagem verbal em uso, dentro de contextos institucionais demarcados, em ambientes públicos ou privados, cujos universos discursivos caracterizam-se por serem os mais variados possíveis. Seria, então, uma forma de produzir conhecimentos de natureza *inter/transdisciplinar* e que tem como objetivo problematizar e compreender questões de linguagem que respondam às necessidades da sociedade contemporânea. Os que corroboram essa posição (MOITA LOPES 2006 e 2009; PENNYCOOK, 2006, entre outros) têm caracterizado essa LA como *indisciplinar* ou *transgressiva*, isto é, uma LA que produz outros modos de pensar e que não ignora as questões relativas ao poder e à ética.

Prontamente, é uma LA que se empenha com a produção de conhecimentos que acarretem benefícios para os seres humanos, orientando-se para compreensão das singularidades, dos eventos e dos sujeitos, os quais, na vida social, sempre, por alguma razão, ficaram à margem do canônico, do instituído. Nos dizeres de Moita Lopes (2009), o que se tem na contemporaneidade é uma LA “que deseja falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (p. 19).

Moita Lopes (2009) apregoa, aludindo a Fabrício (2006), que ela [a LA] é indisciplinar no sentido de que reconhece a necessidade de não se estabelecer como disciplina, tal como a Análise Crítica do Discurso, a Etnografia da Comunicação, a Análise da Conversação, a Sociolinguística Interacional, por exemplo. Para o autor, seria mais coerente compreender a LA como uma área mestiça e nômade, especialmente porque deseja ser ousada em pensar de maneira diferente, de modo a ultrapassar paradigmas consagrados, tidos hoje como inúteis e que carecem de, muitas vezes, ser desaprendidos. Entretanto, é importante atentarmos para o que pondera Fabrício (*op. cit.*) a esse respeito:

O que as novas orientações em LA aqui discutidas propõem não é, em absoluto, o abandono da fecunda teorização ou do rico ferramental analítico e descritivo produzido por essas áreas; ao contrário, nos convidam à utilização desses construtos em contínua experimentação nos jogos de verdade, desconfiando da formação de sistemas explicativos e coesos, desestabilizando conceitos naturalizados e despreendendo-se de consensos tranquilizadores. Para isso, articulam vozes e ações frequentemente inaudíveis na cultura, apoiando-se tanto nas formas de produção do

conhecimento dos que vivem essas práticas como na interface da educação, linguística, sociologia, filosofia, psicologia social, estudos culturais – entre outros campos das ciências sociais (FABRÍCIO, 2006, p. 58).

A LA é também indisciplinar porque reflete um modo de pensar que objetiva atravessar/violar limites ou tentar pensar nesses limites ou para além deles. Essa seria, portanto, uma LA que, talvez, fosse mais bem compreendida como transdisciplinar, conforme argumenta Moita Lopes (2009), no sentido de que objetiva atravessar as fronteiras disciplinares, de modo contínuo e, desse modo, transformando-se. O que temos agora é uma LA, concebida como mais uma área autônoma do campo das Ciências Sociais por muitos, presente em um mundo em que a linguagem tornou-se elemento crucial. Nesta atual realidade, é essencial, ressalta Moita Lopes, pensarmos em outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que deem respostas às práticas sociais que vivenciamos cotidianamente.

Esclarecida a importância da atuação da LA para além de contextos escolares, cabe salientar que não se deseja, com isso, diminuir a sua relevância para tratar de questões concernentes à formação de uma política educacional brasileira, muito pelo contrário. Ratificamos os dizeres de Gonçalves *et al.* (2014) a seguir, que discorrem sobre o papel do linguista aplicado na área da LA:

Enquanto linguistas aplicados, comprometemo-nos com a produção do conhecimento científico em resposta às demandas sociais, ou seja, na LA, construímos uma ciência que não se limita à elaboração e ao fortalecimento de suas próprias teorias, mas se configura a partir do diálogo com inúmeras vozes sociais (GONÇALVES *et al.*, 2014, p. 13).

Desta forma, que possam vir essas vozes dos mais múltiplos lugares, sejam elas advindas dos locais mais periféricos e suburbanos, sejam provenientes dos tribunais jurídicos e das demais instâncias do Estado, ou, ainda, do campo educacional, desde seu nível mais básico ao nível das instituições de ensino superior, com seus programas de pós-doutoramento. No próximo capítulo, será possível perceber alguns dos referidos diálogos que a LA estabelece com algumas dessas muitas vozes sociais, quando trouxermos estudos teóricos de linguistas aplicados que problematizam a relevância dos livros didáticos para o atual cenário educacional brasileiro, bem como as transformações históricas pelas quais tais materiais precisaram passar ao longo de sua história, aqui no Brasil. Essas transformações fizeram-se necessárias para atender às novas demandas sociais que os livros didáticos passaram a ter a necessidade de responder. Portanto, a voz que esses teóricos da LA buscam ouvir é a que



emana, por exemplo, das salas de aula das escolas públicas brasileiras principalmente, que é o local de onde, certamente, advêm muitas vozes sociais que precisam ser ouvidas.

### 3. LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Este capítulo trará observações sobre o percurso histórico de transformação do livro didático no Brasil, apresentando, primeiramente, algumas considerações acerca dessa sua transformação de maneira mais geral. Em seguida, abordaremos estudos que focalizam as mudanças ocorridas mais especificamente com o Livro Didático de Português, mostrando, entre outras questões, sua constituição como objeto de investigação sob a ótica de alguns estudiosos da LA que o concebem como um gênero discursivo.

#### 3.1. Trajetória histórica do livro didático em geral

O protagonismo do livro didático no campo da organização de políticas públicas, bem como seu papel de destaque no espaço escolar não data da atualidade. Esse quadro, na verdade, vem-se configurando como fruto de transformações históricas que impulsionaram mudanças substanciais, ao longo do tempo, tanto no tocante ao modo como o livro didático é utilizado, atualmente, em sala de aula, quanto no que diz respeito à maneira como ele é elaborado pelos autores de livro didático das várias disciplinas e, posteriormente, distribuído às escolas pelas instâncias incumbidas de tal ação. Fato é que o percurso histórico do livro didático no Brasil passa por diversas fases descritas em trabalhos de diferentes autores que se ocuparam de problematizar questões caras aos livros didáticos em geral e a toda uma política econômica e mercadológica que os envolve.

Sobre esse percurso histórico, Gatti Jr. (2012) expôs que, no Brasil, até a década de 1920, havia muitos livros didáticos nas escolas brasileiras que eram de autores estrangeiros. Eram livros editados e impressos no exterior, especialmente, em países como França e Portugal. É pertinente frisar, no entanto, que essa observação de Gatti Jr. não se estende aos livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa, pois já se fazia uso, nessa época, para o ensino de língua materna, da Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, cuja 1ª edição é de 1895 (assunto que será abordado na próxima seção deste capítulo, quando dissertaremos acerca do percurso histórico específico do LDP).

Por sua vez, a escola, no período apontado por Gatti Jr. (2012), também se configurava como sendo um espaço restrito a poucos: um *locus* de ensino, ao qual tinham acesso quase

que exclusivamente os filhos das pessoas mais abastadas da sociedade da época. Essa situação começa a modificar-se já a partir da década de 1930, época, ao mesmo tempo, em que se tornam mais frequentes as publicações de livros didáticos escritos por autores brasileiros. É por esse tempo, por exemplo, que o compêndio nacional (livro didático) passa a ser produzido em razão do encarecimento dos livros importados, conforme lembra Freitag *et. al* (1989).

Gatti Jr. (2012) destaca algumas questões importantes para a compreensão das condições de produção dos livros didáticos entre as décadas de 1930 a 1960 em comparação às condições de produção dos livros didáticos que chegam às escolas na atualidade. Segundo o autor, o período entre as décadas 30 a 60 caracterizou-se, no que concerne aos manuais escolares, por obras que:

- Permaneciam longo período no mercado, sofrendo poucas alterações;
- Possuíam autores provenientes de lugares tidos como de alta cultura, como o colégio Pedro II;
- Eram publicadas por poucas editoras que, muitas vezes, não o [*sic*] tinham como mercadoria principal;
- Não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante as faixas etárias para as quais se destinavam. (GATTI JR., 2012, p. 382)

Foi a década de 1970 que assinalou, conforme Gatti Jr., a transição aos livros didáticos da atualidade, visto que todas as características supramencionadas foram sendo, aos poucos, transformadas e adaptadas a um novo panorama escolar que surgia naquela ocasião. Passávamos, portanto, por uma ampla democratização do ensino que, no caso do contexto brasileiro, ganhava contornos de massificação à proporção que estava ocorrendo um intenso ingresso, no ambiente escolar, de novos sujeitos, provenientes das classes sociais economicamente menos privilegiadas da zona urbana e também da zona rural. Nesse processo, ressalta Gatti Jr., ocorreram mudanças na escola e na sociedade brasileira que se refletiram também na lógica de produção dos textos escolares, os quais vieram a se tornar livros didáticos, com um papel central no universo escolar e nos planos governamentais de desenvolvimento socioeconômico da nação, sobretudo a partir do período que se inicia com o Golpe de 1964, quando é imposto o regime ditatorial no Brasil.

Estudos como os realizados por Carmagnani (1999) salientam a força reguladora do Estado na promoção de mudanças nos materiais didáticos ao longo de sua história, sobretudo nesse período do Estado de exceção. Carmagnani chama a atenção para o fato de que, historicamente, muitas mudanças nos livros didáticos foram resultado de certa imposição de

decretos, leis e medidas estabelecidas pelas instâncias governamentais. A consequência disso foi o fato de que tais modificações nem sempre buscaram acatar as necessidades de uma escola que se almejava popular já a partir de 1930. Eram alterações, portanto, impostas e raramente conquistadas ou negociadas.

É possível perceber essa força do Estado como regulador da mediação entre a elaboração dos livros didáticos e sua consequente distribuição no ambiente escolar, quando atentamos para o panorama ilustrado a seguir sobre o histórico do PNLD no Brasil, cujos dados foram obtidos no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):

### QUADRO I - HISTÓRICO DO PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. Veja abaixo o histórico do Programa:

1929 - O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL).

1938 - Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

1945 - Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º.

1966 - Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.

1970 - A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL).

1971 - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

1976 - Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático.

1983 - Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

1985 - Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

[...]

1996 - É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios

previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.  
[...]

Fonte de onde os dados foram retirados: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 20/08/2015.

De fato, como podemos observar, é marcante e decisiva a atuação do Estado no tocante ao desenvolvimento do percurso histórico do livro didático no Brasil: o que se configurava, inicialmente, na década de 1930, mais como uma política de controle de gastos, dado o contexto histórico da época marcado, como já foi salientado, pelos altos custos dos livros didáticos importados, adquiriu contornos de censura prévia na década de 1960.

Carmagnani (1999) destacou, por exemplo, que os resultados do acordo estabelecido em 1966 entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (*Usaid*) foram desastrosos e acabaram servindo para denunciar o controle americano sobre os vários níveis de ensino da escola brasileira da época. Muitos dos livros didáticos produzidos nessa época tratavam-se, segundo a autora, de traduções para o português, e os que eram produzidos no Brasil submetiam-se ao crivo do controle rígido da censura dos conteúdos neles veiculados.

A partir de 1996, quando se inicia o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, com a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série, nas disciplinas de Ciências, Matemática, Estudos Sociais e Língua Portuguesa, os livros passaram a ser avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Tal atitude do MEC contribuiu para consolidar o distanciamento dos gestos de censura praticados quando da época do período ditatorial. Porém, para Souza (1999), outros “gestos de censura” ainda foram praticados nessa época.

Baseando-se em considerações tecidas por analistas da área de ciências exatas/biológicas e ciências humanas, a autora argumenta que a iniciativa do MEC para avaliar e classificar os livros didáticos não deveria ser vista, necessariamente, como um “ato perverso” de controle como os praticados anteriormente, todavia não deixava de ser, em seu entendimento, um gesto de censura, com efeitos didático-pedagógicos.

Segundo Souza (*op. cit.*), nesse período, os critérios do MEC para avaliação dos livros didáticos incluíam (I) *Critérios eliminatórios* e (II) *Critérios de classificação*. A ênfase dos

*critérios eliminatórios* estava na correção de conceitos, informações básicas. Já havia também a preocupação em eliminar elementos que levassem à discriminação religiosa, racial e social. Os *critérios de classificação* voltavam-se, por sua vez, para aspectos visuais (ilustrações, desenhos, elementos gráficos etc.) dos livros do aluno e do professor. Para a autora, a palavra-chave do texto sobre os *critérios eliminatórios* dos livros didáticos era “correção”.

Para avaliar os livros didáticos, segue expondo Souza (*op. cit.*), o MEC decidiu, então, convidar especialistas da academia, com vasta experiência docente para decidir sobre os rumos do livro didático no Brasil. A incumbência da elaboração de critérios para avaliação dos livros didáticos caberia, assim, a esse grupo de especialistas. A autora, então, critica a atitude do MEC de apenas convocar especialistas da academia como meio para legitimar o processo de avaliação dos livros didáticos, excluindo, dessa forma, professores do ensino básico, os quais – não se pode negar – também podem apresentar larga experiência docente, mesmo que de outra natureza. Sintetizando a crítica da autora, podemos apontar as seguintes observações tecidas:

Caberia ao MEC identificar os erros porquanto o professor não seria capaz de identificá-los e corrigi-los nos livros: os analistas do MEC parecem supor que o professor tem o livro didático como limite e única fonte de referência para sua própria formação (enquanto agente responsável pela transmissão de conhecimentos produzidos em determinada disciplina), tornando-se, portanto, incapacitado para adotar uma postura crítica em relação ao material didático com o qual está lidando em sua prática de sala de aula (SOUZA, 1999, p. 62).

Pela política “bem intencionada” de censura positiva, estabelece-se uma forma ideológica (de aparente naturalidade) da destituição da autoridade do professor, de sua condição de sujeito social capaz de produzir sentidos, de interpretar [...]. O governo diagnostica um problema no sistema educacional, convoca especialistas para opinar e apresentar soluções. Os especialistas concluem que se deve formar bem o professor e avaliar o livro didático, limpando-o de suas impurezas e abolindo-o se necessário. Assim, encontrar um bom livro didático pode assegurar a boa formação do professor e do aluno (SOUZA, *op. cit.*, p. 63).

Trata-se, portanto, de uma série de críticas acerca de qual seria o lugar que ocuparia o professor e o aluno nesse contexto de “limpeza”, de moralização dos defeitos dos livros didáticos e de quais seriam as implicações disso para a prática pedagógica. Na ótica de Souza, então, com tais atitudes, o MEC estaria reforçando uma concepção de livro didático enquanto fonte primeira de verdade, do saber a ser transmitido na instância escolar e provocando um reducionismo de uma concepção de ensino e do fazer pedagógico.

Ainda acerca de tais questões, Coracini (1999a) reforça que se a escola e, por meio dela, o livro didático parecem contribuir para a manutenção de uma dada ideologia que busca padronizar o que, por natureza, é heterogêneo, cheio de conflitos, complexo – o sujeito, o discurso, a aprendizagem –, não é culpa de alguém, mas sim, de todo um contexto histórico e social. E essa realidade apenas poderia ser enfrentada com “pequenas revoluções diárias” (FOUCAULT, 1979, *apud* CORACINI, 1999a), em que a principal arma para combatê-la seria o fato de compreender que a realidade é sempre multifacetada e mutável, e que não há verdades absolutas, apenas várias interpretações. Por esse prisma, ninguém, então, seria detentor da verdade, mas sempre atuaria como o porta-voz de uma interpretação possível (NAFFAH NETO, 1988, *apud* CORACINI, 1999a).

Portanto, não sendo culpa de alguém, mas sim, de todo um contexto sócio-histórico, conforme a própria Coracini pondera, é importante contextualizar que as críticas feitas por Souza (1999), direcionadas ao PNLD e, conseqüentemente, aos livros didáticos, são realizadas focando um momento histórico em que o País estava sob o comando de ideias que se pautaram em uma ótica capitalista e neoliberal, em que preponderava, entre outras questões, uma ideologia positivista que, por sua vez, apregou uma concepção de ensino voltada para fins utilitários, preocupada em atender às exigências de um mercado produtivo, o qual visava, sobretudo, à rentabilidade. Nesse cenário, busca-se uma lógica que demanda homogeneização, obediência, uniformidade à prática pedagógica, já que, sob uma ótica capitalista, positivista e desenvolvimentista, as relações sociais precisam de certo controle para atender aos objetivos de um mercado. Nesse contexto, é comum que os sujeitos, que constituem e são constituídos por determinado momento histórico e sociopolítico, reflitam a época em que estão inseridos, e o reflexo desses momentos também podem ser percebidos nos artefatos que esses sujeitos produzem (livros didáticos, editais do PNLD etc.) para agir sociodiscursivamente.

Relativizando melhor essas críticas e voltando seu olhar, mais especificamente, para os LDP, Rangel (2015) argumenta que, passado o período inicial de políticas federais voltadas para a avaliação periódica e obrigatória dos livros didáticos propostos para a rede pública de ensino, já a partir de 2000, dois posicionamentos, aparentemente contraditórios entre si, têm aparecido com frequência entre os educadores e pesquisadores que se debruçam sobre o tema.

Há os posicionamentos que corroboram as ideias apresentadas em estudos que apontamos anteriormente, como os de Souza (1999), por exemplo, que consideram os livros

didáticos questionáveis, tanto do ponto de vista da ideologia que possam propagar, quanto em razão de sua pouca – ou nenhuma – adequação às atuais necessidades de ensino-aprendizagem. Em síntese, de acordo com Rangel (*op. cit.*) as principais ressalvas de tal visão recaem sobre as incumbências delegadas ao livro didático na prática docente, tidas como limitadoras da autonomia do professor e coibidoras de iniciativas originais, porquanto padronizam e enrijecem as propostas didáticas, vistas como predominantemente prescritivas.

Outro posicionamento apontado por Rangel (2015) e presente nos trabalhos de Dionísio & Bezerra ([2001] 2005), Costa Val & Marcuschi, B. (2005), no entanto, constata que os livros didáticos que têm sido submetidos à avaliação contínua do PNLD apresentam melhorias significativas. São estudos, ressalta Rangel, em que as análises presentes neles buscam indicar em que eixos ou aspectos do ensino as mudanças ocorridas foram pertinentes e consistentes, ora apontando orientações para aperfeiçoar os aspectos e as práticas analisados, “ora indicando estratégias e manejos capazes de otimizar os recursos em jogo” (p. 17).

Rangel destaca, então, que, as conclusões desses estudos indicam que, mesmo passíveis de homogeneizar e perpetuar práticas e propostas didáticas, os livros didáticos aprovados no PNLD e disponibilizados para a escolha dos docentes apresentam relativa diversidade de abordagem de conteúdos e de metodologias, por exemplo. Esse fato nos leva a compreender os livros didáticos como materiais que podem oferecer um leque de possibilidades aos professores e às escolas, desde que se atente, apropriadamente, para essa diversidade apontada pelo autor.

Ademais, pelo nível em que se encontra o processo de avaliação das coleções, atualmente, reforça Rangel, são raros os livros didáticos que, por exemplo, de tão diretivos, assumam um viés de “tutores” da prática docente, uma vez que:

Boa parte das coleções propõe projetos, nos quais a intervenção, as escolhas, e o planejamento do professor são pressupostos. Além disso, algumas delas admitem ou mesmo convocam explicitamente diferentes “formas de usar”, devidamente discutidas e orientadas no Manual do Professor [...]. Quanto ao docente pressuposto, na maioria dos casos, assemelha-se mais à figura do parceiro que à do executor acrítico de uma proposta previamente elaborada (RANGEL, 2015, p. 24).



Ainda sobre o fato de os livros didáticos serem apontados como possíveis limitadores da autonomia docente, Rangel nos chama a atenção para estudos como os de Silva (2005), que revelam que os manuais didáticos disponibilizados pelo PNLD são utilizados, na verdade, de maneira bastante flexível e diversificada. Isso evidenciaria, portanto, o protagonismo exercido pelos próprios mestres em relação ao uso de determinado livro didático em sala de aula; até porque, em última instância, quem decidiria sobre a seleção, ou não, determinado conteúdo de ensino, bem como sobre a melhor forma de ensiná-lo seria o professor, que é o sujeito que melhor sabe das necessidades e expectativas de seu alunado.

Logo, não seria sensato ou suficiente querer encontrar culpados e, de repente, deixar transparecer um discurso que pregue, de modo generalizado, a total nocividade do livro didático ao ponto de cogitar-se, até, aboli-lo da sala de aula. Pelo menos, não esse livro didático que se constitui como um artefato de nossa cultura, fruto da história de nossa sociedade, um instrumento que pode permitir a professores, por exemplo, o melhor desempenho de seu fazer profissional, um viabilizador de práticas de **letramentos** e de **oralidade**. Por tais atributos, entendemos que não seria salutar, para o processo de ensino-aprendizagem, adotar atitudes extremas e condenar, por completo, o livro didático, uma vez que, assim o fazendo, poderíamos estar abrindo mão de um objeto que tantas possibilidades pode oferecer.

No mais, a ausência do livro didático em sala de aula, atualmente, poderia, talvez, acarretar mais prejuízos do que benefícios, dadas as limitações decorrentes das condições estruturais e materiais de grande parte das escolas públicas. Tais condições, somadas a uma formação inicial e/ou continuada deficitária a que os professores possam ser submetidos, reforçam a necessidade de existir materiais didáticos de qualidade e que possam ser fornecidos gratuitamente pelas instâncias governamentais, via um processo de avaliação oficial como o PNLD, por exemplo. Esse Programa, então, é passível de ser tomado, juntamente com os livros didáticos por ele avaliados, como “efeito” da organização e do funcionamento de nossas redes, e não como sua “causa” (RANGEL, 2015, p. 27). Ou seja, não seriam o Programa e os livros didáticos os responsáveis por reforçar práticas nocivas no ambiente escolar são as condições da realidade de ensino-aprendizagem vigentes nas escolas que implicam a necessidade de existir um PNLD e livros didáticos da forma como são concebidos por muitos atualmente: como manuais que veiculam um currículo, auxiliam no planejamento do ensino e amparam o trabalho docente em sala de aula.

Diante do cenário delineado, é pertinente, então, voltarmos os olhos para o PNLD, mais uma vez, e buscarmos perceber que o Programa, apesar de imperfeições e limitações que possa apresentar, veio aperfeiçoando-se com o passar dos anos e, com isso, já se podem perceber avanços.

Para fins de verificação dessa mudança histórica pela qual passou e vem passando o PNLD e como forma de perceber que alguns passos importantes foram dados, e que esses não podem deixar de ser salientados, também, assim como o fizeram Rangel (2015), entre outros autores, é interessante observar o quadro abaixo, que traz, resumidamente, uma breve apresentação dos objetivos e do alcance do Programa na atualidade:

## QUADRO II - APRESENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PNLD

### **Apresentação**

O Programa tem por objetivo prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas. São reutilizáveis os seguintes componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Os consumíveis são: Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Inglês, Espanhol, Filosofia e Sociologia. Um edital especifica todos os critérios para inscrição das obras. Os títulos inscritos pelas editoras são avaliados pelo MEC, que elabora o Guia do Livro Didático, composto das resenhas de cada obra aprovada, que é disponibilizado às escolas participantes pelo FNDE.

Cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no referido Guia, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico. Para garantir o atendimento a todos os alunos, são distribuídas também versões acessíveis (áudio, Braille e MecDaisy) dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD. O MecDaisy trata-se de uma ferramenta tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível. Possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado e apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos.

### **Funcionamento**

A execução do PNLD ensino fundamental (regular) e do PNLD ensino médio (regular e EJA) segue os passos abaixo:

1. **Adesão** - As escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejem participar dos programas de material didático deverão manifestar este interesse mediante adesão formal, observados os prazos, normas, obrigações e procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação. O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez. Os beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos precisam solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do(s) programa(s). A adesão deve ser atualizada sempre até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida.
2. **Editais** - Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União e disponibilizados no portal do FNDE na internet.
3. **Inscrição das editoras** – Os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.
4. **Triagem/Avaliação** - Para constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital, é realizada uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Os

- livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.
5. **Guia do livro** - O FNDE disponibiliza o guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas.
  6. **Escolha** - Os livros didáticos passam por um processo democrático de escolha, com base no guia de livros didáticos. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola.
  7. **Pedido** - A formalização da escolha dos livros didáticos é feita via internet. De posse de senha previamente enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha on-line, em aplicativo específico para este fim, disponível na página do FNDE.
  8. **Aquisição** - Após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras. A aquisição é realizada por inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, tendo em vista que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.
  9. **Produção** - Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa as quantidades de livros a serem produzidos e as localidades de entrega para as editoras. Assim, inicia-se o processo de produção, que tem supervisão dos técnicos do FNDE.
  10. **Análise de qualidade física** - O Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo responsável pela coleta de amostras e pela análise das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.
  11. **Distribuição** - A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas. Essa etapa do PNLD conta com o acompanhamento de técnicos do FNDE e das secretarias estaduais de educação.
  12. **Recebimento** - Os livros chegam às escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. Nas zonas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação, que devem efetivar a entrega dos livros.

Fonte de onde os dados foram retirados: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>> e <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em 23/08/2015.

Diferentemente do que ocorria entre os anos de 1930 a 1960, quando os livros didáticos permaneciam um longo período nas escolas e sofriam, por conta disso, poucas alterações, hoje o período de adoção deles na escola é de três anos; após esse período, eles passam por uma nova avaliação. Ainda que, para muitos, esse possa ser um período relativamente curto para possibilitar aos professores a consolidação das propostas pedagógicas dos livros didáticos, dada a rapidez com que os livros são trocados, a atitude do MEC de substituir esses materiais trienalmente pode ser encarada como positiva. Sobretudo, se levarmos em consideração o fato de estarmos hoje imersos na “Era do Hipertexto” (XAVIER, 2009), ou seja, vivendo em uma época em que os saberes sistematizados se encontram em constante transformação e podem ser acessados pelos sujeitos com a rapidez de um simples clique, em muitos contextos socioculturais. Logo, espera-se que os livros didáticos, igualmente, acompanhem essas mudanças, para que sempre estejam abertos a

veicular esses novos conhecimentos; do contrário, podem correr o risco de ficarem desatualizados rapidamente.

Como podemos perceber, também, o alcance do PNLD, na atualidade, abrange todos os níveis da Educação Básica brasileira. A única exceção dá-se para os alunos da educação infantil. A decisão de adotar ou não o livro didático, dentre os selecionados pelo Guia, cabe unicamente às escolas, sob responsabilidade de seu corpo docente e diretores. Estes, por sua vez, ao optarem por aderir ao Programa, podem decidir pelo livro mais bem condizente com as propostas de seu projeto político-pedagógico. Contudo, é importante ponderar que, em termos práticos, infelizmente, essa ainda é uma realidade um pouco distante de ser plenamente alcançada por boa parte das escolas brasileiras.

No tocante aos critérios ultimamente adotados pelo MEC para fins de avaliação das obras, vejamos os voltados para a análise dos manuais do Ensino Médio<sup>4</sup>. De acordo com o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2015, são abrangidos, entre outros, os seguintes aspectos para proceder à análise dos livros didáticos:

**QUADRO III - CRITÉRIOS ADOTADOS PELO MEC PARA AVALIAÇÃO DAS OBRAS DIDÁTICAS PARA O PNLD-2015**

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO**

Considerando-se as características e as demandas do ensino médio, foram definidos critérios que representam o padrão de qualidade para as obras didáticas. Nesse sentido, a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2015 se fará por meio da articulação entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada área e componente curricular, requisitos indispensáveis de qualidade didático-pedagógica.

**CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS**

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2015, submetidas à avaliação, são os seguintes:

- (1) respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
- (2) observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- (4) respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
- (5) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- (6) observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
- (8) pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.

A não observância de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em proposta incompatível com os objetivos estabelecidos para o ensino médio, o que justificará, ipso facto, sua exclusão do PNLD 2015.

Tendo em vista a preservação da unidade e a articulação didático-pedagógica, será excluída toda a obra que, ao ser apresentada em forma de coleção, tiver um ou mais volumes excluídos no presente processo de avaliação.

2.1.1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio.

<sup>4</sup> Optamos por expor critérios desse nível de ensino porque é a etapa da educação em que se situam as obras analisadas em nosso estudo.

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

(1) Constituição da República Federativa do Brasil.

(2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 11.525/2007:

Lei nº 10.639/2003 – “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Lei nº 11.645/2008 – “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Lei nº 11.525/2007 – “Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.”

(3) Estatuto da Criança e do Adolescente.

(4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

(5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004, o Parecer CNE/CP nº 14, de 06/06/2012 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004:

Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000 - Trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos.

Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Parecer CNE/CP nº 14 de 06/06/2012- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).

Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[...]

Fonte: Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLDD 2015 (pp. 39-40). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em 27/08/2015.

É possível constatar que os critérios de avaliação comuns a todas as áreas são baseados em instrumentos legais, legitimamente validados pelo Estado democrático de direito, cujos objetivos prezam pelo respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio. Isto é, nada ocorre de maneira arbitrária ou imposta por um Estado ditador, por exemplo. Respeitam-se os princípios constitucionais de cidadania e do convívio social republicano.

Respeito aos direitos dos cidadãos menores de dezoito anos (legitimados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA), respeito às relações étnico-raciais, à memória da história e da cultura afro-brasileira e africana e respeito ao meio ambiente são princípios asseverados legalmente e que deverão ser difundidos e respeitados pelas obras didáticas. Caso essas obras não se adaptem devidamente para atender a esses direitos, poderão ser eliminadas do processo de seleção. Após, portanto, esse panorama nacional mais geral sobre o livro didático, passaremos a tratar, a seguir, de problematizações concernentes aos LDP mais particularmente.

### 3.2. Breve histórico do livro didático de Português

Costa Val & Marcuschi, B. (2005) afirmam que o LDP atualmente, além de integrar a cultura escolar brasileira, seguramente ocupa um lugar de destaque na definição de políticas públicas em educação. Por isso, as autoras ratificam a função relevante desempenhada pelo livro, seja na “delimitação da proposta pedagógica a ser vivenciada em sala de aula, seja como material de apoio à condução das atividades de ensino-aprendizagem” (p. 08), ou, ainda, como “suporte” (exclusivo ou adicional) disponível de textos de leitura para docentes e alunos. As funções apontadas por Costa Val & Marcuschi, B. demonstram a importância e multiplicidade de funções que podem ser delegadas, hoje, ao LDP; no entanto, ao lançarmos um olhar sobre as transformações históricas pelas quais esses materiais didáticos passaram, verificaremos que muitas mudanças aconteceram até se chegar ao nível de protagonismo delineado pelas autoras.

A trajetória histórica do LDP, igualmente, não foi alheia às mudanças sociais, históricas, políticas, entre outras, pelas quais passou nossa sociedade desde a edição dos primeiros livros didáticos escritos por autores brasileiros até os dias de hoje. Como um artefato de nossa cultura, o LDP certamente sofreu influência do meio em que foi concebido e, conseqüentemente, provocou mudanças também nos espaços em que, predominantemente, operou suas ações, a saber: no âmbito das práticas pedagógicas, mais especificamente, nas relações de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A Lei nº 8.529 (Lei Orgânica do Ensino Primário), de janeiro de 1946, que asseverava, entre outras questões, o ensino gratuito e obrigatório às crianças de sete a doze anos de idade, dentre os conteúdos a serem trabalhados, apresentava a disciplina *Leitura, linguagem oral e escrita*<sup>5</sup>. Tratava-se, portanto, no tocante ao ensino de língua materna, da junção de uma proposta pedagógica que enfatizava a oralidade, a leitura, a escrita e os conteúdos gramaticais. Já no ensino secundário, embora a disciplina curricular já fosse denominada *Português*, o ensino com base na individualidade e na autonomia da tradicional *Gramática, Retórica e Poética* conservou-se até os anos 1940 do século XX (LEITE & BARBOSA, 2014). Nessa conjuntura, destaca Soares (2004), manteve-se a independência da publicação de dois diferentes manuais – as gramáticas e as coletâneas de textos, sendo estas direcionadas aos estudos retóricos e poéticos.

---

<sup>5</sup> O conteúdo dessa Lei está disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 04/05/2015.

No que tange aos materiais escolares selecionados para uso nas escolas, além das tradicionais cartilhas e livros de leitura utilizados nas séries iniciais, havia, em geral, para as séries mais avançadas, a utilização de coletâneas de textos (seleta, antologia) de autores do cânone literário (português ou brasileiro), de gramáticas e de manuais de Retórica e Poética. A elaboração desses materiais ficava a cargo de estudiosos autodidatas da língua e da literatura, de concreta formação humanística e que, além de se dedicarem ao ensino, paralelamente, exerciam outras atividades profissionais – eram médicos, advogados, engenheiros, profissionais liberais, entre outras ocupações (SOARES, 2001 *apud* BUNZEN & ROJO, 2005).

Em síntese, eram materiais didáticos que se limitavam a expor, no geral, textos gramaticais e literários, escritos por autores consagrados, o que comprovava, de acordo com Soares (2004), que a concepção de professor que se tinha na época era a de um profissional a quem bastava o manual didático fornecer-lhe um “bom” texto que ele, o professor, seria capaz de comentar esse texto, problematizá-lo, analisá-lo, e, sobre ele, propor questões e exercícios aos alunos.

Desde o início do século XX até os anos 50, essa foi a principal realidade de ensino-aprendizagem que se configurou nas aulas de Português no Brasil e que pode ser muito bem sintetizada abaixo pelas palavras de Clare:

O ensino destinava-se a uma elite que valorizava a gramática normativa calcada na norma padrão. As camadas populares não tinham acesso à escola, pois as vagas eram escassas. Ora, esses alunos de uma classe privilegiada já chegavam à escola com um domínio razoável do dialeto de prestígio, a norma padrão culta, e seus professores eram teórica e didaticamente preparados com excelência. À escola, cabia o ensino da gramática normativa. Textos literários compunham antologias, através das quais se desenvolviam nos educandos as habilidades de leitura e escrita. Além disso, a leitura tinha início, nessa época, em casa, no seio da família. Liam-se os contos de Andersen e dos Irmãos Grimm; as fábulas de Esopo e La Fontaine; as histórias de Monteiro Lobato no Sítio do Pica-Pau Amarelo; os livros da Condessa de Ségur e da Sr.<sup>a</sup> Leandro Dupré, entre outros (CLARE, 2002, s/p).

Entre os anos 1950 e 1960, de acordo com Bunzen & Rojo (2005), as escolas “deixam” de fazer uso de uma gramática e de uma antologia de textos de maneira separada, passando a reunir em um só gênero os conteúdos gramaticais e os textos literários. A gramática aparece na primeira metade do manual; na segunda metade, dá-se lugar a uma

antologia – isso nos anos 50. Nos anos 60, por sua vez, predominou o uso de uma gramática com textos integrados: o texto era utilizado como base para se estudar a gramática.

Entretanto, de acordo com Clare (2002), a realidade exposta até então começa a se modificar, mais exatamente por conta das novas condições sociopolíticas impostas a partir de 1964, com a implantação da ditadura militar no Brasil, ocasião em que se passa a buscar o desenvolvimento do capitalismo, por meio da expansão industrial. Como consequência da necessidade de ampliar os recursos humanos em função do modelo político e econômico que começava a vigorar, estimulou-se, cada vez mais, o acesso das camadas mais populares à escolarização. Essa nova conjuntura, conseqüentemente, promoveu mudanças no perfil do corpo discente e docente que chegava às escolas, bem como promoveu acentuadas modificações nas funções dos próprios professores em sala de aula como também nos materiais didáticos.

Conforme Clare (*op. cit.*), os alunos que chegavam às escolas primárias municipais não eram mais os filhos das camadas mais privilegiadas da população. Paulatinamente, o aspecto elitista da escola pública esvaía-se e sua clientela passava a ser composta pelas camadas populares da sociedade. Estabeleceu-se o critério da “carência” para o ingresso nas escolas públicas. Conseqüentemente, o professor passou a apresentar uma nova preocupação: a multiplicidade de dialetos e letramentos de seus alunos, cujo perfil cultural diferenciava-se do perfil dos alunos de outrora. Já esse docente de agora, cuja condição sociocultural, econômica e profissional diferia da de professores das décadas anteriores (beletristas, advindos das classes média e alta da sociedade), transformava-se em um profissional que começava a ver perecer o prestígio social que antes possuía sua profissão.

Diante dessa conjuntura, os materiais de apoio para o ensino da língua materna sofreram, também, mudanças e passaram a prestar um auxílio maior ao professor na concretização das suas aulas. Como bem aponta Batista (2003), esse novo tipo de material propôs-se a condicionar, orientar e tornar mais fáceis as práticas dos novos tipos de professores. Havia, pois, a preocupação de apresentar aos docentes os conteúdos curriculares, as atividades didáticas e os modos de lidar metodologicamente com esses conteúdos; buscou-se, então, a organização e distribuição do material didático mediante sua adequação ao tempo escolar.

Clare (2002) ressalta que as gramáticas tradicionais que, até então, eram alvos de ensino davam lugar a outras, que, para facilitar a aprendizagem, passavam a ensinar através da



ilustração. As antologias, por sua vez, foram desaparecendo. Para substituí-las, surgiam livros didáticos, mais sedutores em sua forma, repletos de cores e recursos gráficos. Seu conteúdo, porém, deixava a desejar. A interpretação de textos não era mais produzida pelo professor junto a seus pupilos. As perguntas sobre o texto passaram a vir elaboradas nos livros e, muitas vezes, demandavam respostas óbvias, elementares e que esvaziavam qualquer tentativa de refletir de modo mais complexo sobre algum fato. Surgiu, nessa época também, o livro do professor (mais especificamente na década de 70), com as respostas às questões formuladas, como um meio de antecipar e suprir as defasagens de conhecimento que os docentes ingressantes no Magistério pudessem apresentar – desenha-se, assim, uma concepção de ensino de cunho:

Utilitário, com a língua voltada para a oralidade e, dessa forma, adequada à nova clientela que assola as escolas. Cada vez mais, o ensino torna-se menos normativo e, portanto, menos rigoroso, em relação aos padrões cultos da língua. Ensinar gramática passou a ser coisa ultrapassada. [...]. Dava-se ênfase, então, apenas a textos jornalísticos e publicitários, praticamente ignorando-se os literários. Havia, ainda, destaque para textos não-verbais, charges e histórias em quadrinhos. Não são um mal, certamente, mas não devem ser a exclusividade (CLARE, 2002, s/n).

Pautada em uma época ávida pela expansão industrial, em que a mídia e a comunicação de massa estavam em plena expansão aqui no Brasil, conforme pontuam Bunzen & Rojo (2005), toda a realidade educacional apontada anteriormente por Clare, entre outros autores, é legitimada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. Essa Lei estabelece que as instituições escolares deem especial atenção ao estudo da língua nacional, concebendo, portanto, a língua portuguesa “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Em virtude disso, nas escolas, a disciplina Língua Portuguesa passa a denominar-se Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau [1ª a 4ª série] e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa nas séries finais do 1º grau [5ª a 8ª] (CLARE 2002, BUNZEN & ROJO, 2005, LEITE & BARBOSA, 2014). E permanece dessa forma nomeada até meados da década de 80 do século XX, quando volta a afastar-se das denominações relativas à perspectiva comunicacional de língua e passa a figurar, mais uma vez, como Língua Portuguesa nos currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme apontam Leite & Barbosa (2014).

Bunzen & Rojo (2005) sintetizam todo esse quadro que se perpetuou, sobretudo, entre as décadas de 1960 a 1980, apontando os seguintes aspectos perante a reconfiguração dos objetivos da disciplina e dos novos perfis de discentes e professores: diminuição do

beletrismo do ensino de Português; constituição de um ensino mais em consonância com a realidade empírica dos educandos, que enfatiza, por isso, o trabalho com gêneros que circulam na comunicação de massa e nas mídias; criação, em substituição às antologias e gramáticas, de um novo material didático de apoio à prática docente que interfere na autonomia do professor. E, a respeito de tal modelo de LDP, proveniente dessas condições sociopolíticas de emergência, surgidas no período informado anteriormente, os autores concluem que:

É, pois, dirigindo-se a um professor apreciado como mal formado, sem tempo para preparação e correção de atividades escolares, devido a sua grande sobrecarga de trabalho, determinada pelo aviltamento da profissão, e que fica pouco tempo em cada escola, que o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas, até porque, muitas vezes, ele permanece mais tempo nas escolas que os próprios professores. Os autores de livros didáticos e os editores passam, portanto, a ser atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 80).

As condições emergenciais de surgimento deste novo modelo de LDP conduziram-no a uma crise repetidamente denunciada em muitas pesquisas desenvolvidas na década de 80 e no início dos anos 90. Segundo Bunzen & Rojo (*op. cit.*), a má qualidade dos livros didáticos desse período, muitos considerados ruins pelo fato de veicularem preconceitos, posturas ideológicas tendenciosas, equívocos metodológicos e apresentarem erros de ordem conceitual – razões que, segundo esses autores, motivaram um descrédito generalizado desses materiais na época –, foi decisiva para que o MEC promovesse a inclusão, a partir de 1996, da avaliação pedagógica dos livros didáticos no PNLD, que já mencionamos neste estudo.

Portanto, entendemos que a implementação da avaliação pedagógica do PNLD foi benéfica para que, hoje, por exemplo, tenha-se um maior cuidado com essas questões apontadas pelos autores supramencionados. Além disso, compreendemos que, com a implantação da avaliação pedagógica dos livros didáticos pelo PNLD do MEC, conforme já foi apontado anteriormente (RANGEL, 2015), possibilitou-se uma maior diversificação desses materiais didáticos para atender a demandas mais plurais de um território como o brasileiro, de realidades socioculturais tão peculiares e distintas.

Esses fatores que impulsionaram uma reconfiguração no modelo de livros didáticos em geral foram decisivos, entendemos, para a constituição, por exemplo, de um LDP que pode ser concebido, inclusive, como um objeto complexo, multifacetado, um gênero, reflexo de mudanças históricas impulsionadas por fatores externos.

Essa nova visão de livro didático, que será mais detalhada no próximo tópico deste estudo, concebe-o como um gênero do discurso, dotado de *unidade discursiva, autoria e estilo*. Tal unidade discursiva ocorreria, através de *fluxos* e alinhamento do *discurso autoral*, que seria responsável *pela articulação de textos em gêneros diversos* e que esse processo, logo, indicaria “muito mais a produção de enunciados em um *gênero do discurso* do que um conjunto de textos num *suporte*, sem um alinhamento específico, sem estilo e sem autoria” (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 86).

### 3.3. O LDP como um gênero

A problemática epistemológica que envolve a concepção de livro didático como um suporte ou como um gênero tem suscitado discussões importantes, que contribuem para compreender melhor a natureza deste objeto. Conforme pudemos observar, através do percurso histórico que apresentamos, o livro didático tem despertado assaz interesse dos teóricos, devido ao valor que este artefato adquiriu, ao longo de sua história, no contexto educacional brasileiro.

Marcuschi (2008b) define suporte como: “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (p. 174). Esse teórico da Linguística adota, pessoalmente, uma visão de livro didático como suporte. Contudo, alertando para a incerteza que, às vezes, experimentamos ao tentar determinar o início e o final de um texto, enquanto entidade empírica, reconhece a dificuldade de enquadramento, nessa noção, de um material como o livro didático, que, para esse autor, contém textos dos mais diversos gêneros:

Suponhamos o caso de um *livro didático* como gênero. Logo ocorre a dúvida de se de fato temos aí um gênero ou um suporte muito específico. Pois o livro didático contém textos dos mais variados gêneros, tais como: *contos, poemas, tirinhas de jornal, notícias jornalísticas, adivinhas, atas, cartas pessoais* etc., sem contar com os gêneros como o *sumário, expediente da editora, ficha catalográfica, exercícios, bibliografia* e outros (MARCUSCHI, 2008b, p. 170).

Por outro lado, estudos como os de Bunzen (2005) e Bunzen & Rojo (2005) questionam essa visão de LDP como um suporte, como um *locus* para abarcar textos, como um objeto dotado de propriedades sincrônicas fixas, lançando um olhar para as contínuas

transformações pelas quais esse material passou, ao longo dos anos, e, ao mesmo tempo, baseando-se nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre *intercalação* de gêneros.

Ao direcionar seu olhar para o percurso histórico do LDP, Bunzen (2005), por exemplo, defende a ideia de que a origem da configuração mais recente do LDP provém de uma confluência de três outros gêneros do discurso, a saber: a *antologia*, a *gramática* e a *aula*. Para esse autor, nesse novo formato de LDP, a gramática e a coletânea de textos fundem-se com um conjunto de instrumentos de normalização das atividades e com explicações de cunho didático, realizadas, agora, pelos autores dos LDP. As transformações pelas quais o LDP passou, então, estariam fortemente relacionadas com a própria dinamicidade das relações humanas.

Além de nos chamar a atenção a respeito da importância de olharmos para o percurso histórico de construção do LDP, para que compreendamos melhor essa visão que o concebe como um gênero discursivo, Bunzen (2005) defende o seguinte: se ao operarmos com a língua, tanto na sua modalidade oral quanto escrita, fazemos uso de formas mais ou menos consagradas de interação verbal, visto que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo” (BAKHTIN, [1952-1953/1979], p. 301, *apud* BUNZEN, 2005, p. 131), os autores de livros didáticos e outros agentes empenhados em sua elaboração produzem, do mesmo modo, enunciados em um gênero discursivo. Esse gênero abarca, por sua vez, “temas” (os objetos de ensino), “expectativa interlocutiva específica” (docentes e discentes das escolas públicas e privadas, os editores, os avaliadores do PNLD) e um “estilo didático” que lhe é próprio.

Por tal ótica, postula Bunzen (*op. cit.*), em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, o LDP pode ser compreendido como um enunciado em um gênero discursivo, que está, de maneira intrínseca, “relacionado às esferas de produção e circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (p. 131). Deste modo, no momento em que os autores e editores de LDP selecionam ou negociam determinados objetos de ensino (os *temas*) e organizam um livro didático, com seus capítulos e unidades didáticas, a fim de ensiná-los, eles estão, para Bunzen, articulando um enunciado em um gênero discursivo. A função social desse gênero seria, portanto, re(a)presentar para cada docentes e discentes de determinada época o que se configura como, oficialmente, reconhecido ou autorizado como forma de compreensão sobre a língua e sobre as formas de ensino-aprendizagem. O autor salienta ainda a importância de lembrar que certos objetos de

ensino (e não outros) são eleitos e dispostos, em uma determinada progressão, considerando-se, especialmente, a *avaliação apreciativa (expectativa interlocutiva)* dos autores e editores em relação aos seus interactantes e ao próprio ensino de língua portuguesa para dado nível de ensino.

Fazendo alusão às ideias de Bakhtin ([1979] 2010) sobre a noção de *estilo* nos gêneros, que preconiza que cada esfera da atividade sociocomunicativa humana (científica, religiosa, familiar etc.) conhece seus gêneros, aos quais se relacionam determinados estilos, Bunzen & Rojo (2005) vão considerar o estilo dos gêneros que circulam no ambiente escolar. A esse respeito, tais linguistas aplicados argumentam que, em se tratando da esfera escolar, pedagógica, didática, o estilo dos gêneros que circulam nesse ambiente está relacionado aos projetos discursivos concretizados no enunciado. Uma das características efetivas deste projeto seria “a finalidade didática de ensinar, instruir, conduzir (educar vem de *ducere*), o que justifica que os gêneros da didatização – a aula, o LD – apresentem uma presença significativa de ordens, instruções, explicações, exposições” (p. 90). Sendo assim, para os autores:

Claro está que, na realização do projeto discursivo particular do acontecimento do enunciado, a apreciação valorativa do locutor/autor sobre os interlocutores (no caso do LDP, o alunado, os docentes, os editores, os avaliadores do Ministério) vai determinar uma maneira específica de dispor e de construir um estilo didático, por meio de discursos injuntivos, explicativos, expositivos [...]. Assim, no LDP, verifica-se que diferentes apreciações sobre *o que* ensinar em língua materna e sobre *como* ensinar língua materna terão impacto nos *temas* (objetos de ensino, discursos de outrem) selecionados para compor o livro, em sua *forma composicional* (divisão em unidades/capítulos e seções; intercalação de gêneros; por exemplo) e em seu estilo didático (mais transmissivo, dedutivo; ou indutivo, construtivo; mais informativo ou injuntivo) (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 90-91).

Segundo Mortimer (2002), uma metodologia construtivista procura estimular a curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os demais interlocutores. No construtivismo, propõe-se que o aluno participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem, por meio da experimentação, da pesquisa em grupo. Incentiva-se, então, a dúvida, o questionamento para que o aluno desenvolva paulatinamente seu raciocínio. Os educandos, a partir de sua ação sobre os objetos, vão estabelecendo as propriedades destes e construindo sua significação no mundo e, por consequência, assimilando as significações do ambiente social em que estão inseridos. Assim:

A aprendizagem se dá através do ativo envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento; as ideias prévias dos estudantes desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, já que essa só é possível a partir do que o aluno já conhece (MORTIMER, 2000, p. 36).

Em uma metodologia de base tradicional, por sua vez, o ensino pauta-se nos moldes de uma concepção de educação bancária, explicitada por Freire (2005), na qual o professor é o narrador e os alunos são os ouvintes. O professor é o sujeito ativo e autônomo, que transmite os conhecimentos para que os alunos, passivamente, assimilem as informações transmitidas. Por essa concepção, portanto, cabe ao professor narrar/expor o conteúdo, e ao aluno fixar, memorizar, repetir, sem construir criticidade e sem perceber o que o conteúdo transmitido realmente significa.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

Tendo como base os pressupostos apontados, seria importante atentar para a questão dos projetos discursivos revelados nos enunciados dos LDP, a fim de percebermos melhor o estilo didático de determinada obra ao propor o ensino do gênero *debate* e sua consequente avaliação. Seria interessante verificar como as obras, por exemplo, alinham-se a uma metodologia didática mais construtivista ou mais tradicional, atentando para formulações enunciativas reveladas na condução dos conteúdos sobre o ensino do gênero *debate*.

No que concerne a sua *forma composicional*, tal como no gênero discursivo *romance*, seria inerente também ao LDP: *o fenômeno da intercalação de textos em gêneros diversos*, descrito por Bakhtin (1929-1963; 1934-1935 *apud* BUNZEN & ROJO, 2005, p. 88). Assim, ao olharmos detalhadamente para o LDP, perceberemos que ele também pode ser analisado como um gênero discursivo constituído por outros *gêneros intercalados*. Ou seja, o LDP pode trazer para seu interior outros gêneros, outras vozes, bem como outros estilos. Essas vozes do discurso de *outrem* podem ser introduzidas na composição do LDP de maneira intencional ou não:

Em outras palavras: estamos diante de uma discussão sobre a re(a)apresentação, declarada ou não, do discurso de *outrem*, que, mais ainda no discurso didático, deve ser vista como um procedimento normal. Por esta razão, podemos compreender os textos em gêneros diversos presentes no LDP como uma forma de *discurso reportado* típica do gênero, ou seja, é uma forma específica de apreensão didática do discurso de *outrem*, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros. Fato que nos faz compreender a própria estrutura composicional desse gênero do discurso

como multimodal/imbricada/ múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades (BUNZEN & ROJO, 2005, p. 89).

O que os autores que defendem a visão de LDP como um gênero discursivo vêm nos chamar a atenção é para o fato de que, ao enxergarmos o LDP como um gênero, estamos ampliando as possibilidades de análise desse material. Se um suporte não possui *autoria, estilo, vozes*, conforme argumentam Bunzen (2005) e Bunzen & Rojo (2005), logo ele não é suficiente – acreditamos – para dar conta de toda a complexidade que envolve a produção de textos. É importante salientar que essa concepção que vê o livro didático como um gênero já encontra ecos em muitos outros estudos, elaborados, boa parte deles, no campo da LA (Cf. BUNZEN, 2014).

Uma vez que pretendemos tratar, especificamente, da questão da didatização de um gênero textual pelos LDP, acreditamos que seja apropriado atentarmos para essa concepção de LDP como um gênero. Tal concepção permite realçar aspectos históricos importantes de transformação dos LDP que podem ser levados em consideração ao buscarmos entender, por exemplo, o porquê da escolha ou não pela didatização dos conhecimentos de um gênero como o *debate*, um gênero da oralidade, ou, então, compreendermos melhor as razões pelas quais os autores dos LDP possam não ter consolidado, ainda, propostas de ensino e avaliação que melhor municiem os alunos para compreender as particularidades desse gênero da modalidade oral da língua.

Outra questão que permite ser observada ao atentarmos para os pressupostos teóricos que defendem a ideia do LDP como um gênero discursivo é a possibilidade de lançar um olhar para o modo como os autores dos LDP, ao propor a didatização de um gênero como o *debate*, transparecem “as vozes” dos vários teóricos que se debruçaram sobre o estudo da utilização desse gênero para fins pedagógicos. Seria interessante perceber, por exemplo, como os autores apresentam a adoção de pressupostos dos vários teóricos que realizaram estudos sobre as questões referentes ao processo de didatização dos gêneros da modalidade oral da língua. Aspectos como esses serão abordados nos próximos capítulos desta dissertação, em que passaremos a problematizar, entre outras questões, assuntos específicos relacionados ao processo de didatização dos gêneros textuais no ambiente escolar.

## 4. ORALIDADE E LETRAMENTO: CONCEITOS E RELAÇÕES

Neste quarto capítulo, faremos uma explanação dos estudos sobre oralidade e letramento. Traremos, então, algumas considerações sobre as relações entre oralidade e letramento / fala e escrita, com enfoque em estudos realizados sobre o trabalho com a oralidade como objeto de estudo para os estudos linguísticos e como objeto de ensino na escola.

### 4.1. Oralidade e escrita sob a perspectiva de dois paradigmas linguísticos

Saussure ([1975]2006, p. 15) postulou que: “é o ponto de vista que cria o objeto”. Por tal afirmação, o fundador da Linguística Moderna evidencia que a construção de um dado objeto de pesquisa dar-se-á segundo a visão de quem está analisando tal objeto. Isso implica dizer que um mesmo objeto, caso seja estudado a partir de pontos de vista diferentes, revelar-se-á como múltiplo.

Repercutindo o axioma saussuriano, Araújo *et. al* (2013) preconizam que a *oralidade* configura-se como um objeto plural à luz dos estudos linguísticos, pois tem sido atravessada por olhares diferentes. Esses olhares advêm, especificamente, de dois grandes paradigmas, marcos de referência dos estudos linguísticos, considerados, assim, por Araújo *et. al* (*op. cit.*). Apesar de diferentes em seus objetivos e perspectivas, tais paradigmas, defendem os autores, devem ser compreendidos de maneira integrada e sistêmica, porquanto ambos trouxeram contribuições relevantes para a compreensão que hoje se tem da oralidade como objeto de estudo, tanto na Linguística quanto na LA.

Em seu *Curso de Linguística Geral*, Saussure, ao tomar como ponto de vista o sistema, definiu a *langue* [Língua] (realidade social, sistematizada) como objeto de investigação, excluindo a *parole* [fala] (realidade individual, não sistematizada) de seu arcabouço de estudos. Assim, Saussure direciona seu foco para a investigação da escrita da língua em sua manifestação sincrônica, separando-a da fala; esta considerada incidental e que escaparia a qualquer regra. A decisão tomada pelo linguista suíço foi determinante para fundar uma *linguística da Língua*, o primeiro paradigma.



Colocando-se em uma posição diferente e crítica à de Saussure, embora refletindo também a máxima de que o ponto de vista cria o objeto, aproximadamente na mesma época de publicação do *Curso de Linguística Geral*, Bakhtin ([1929]1992) lançou os fundamentos para o estabelecimento do segundo paradigma, o dos *usos da Linguagem*. Tal paradigma preconiza uma Linguística que, além de analisar o regular, abarca também o incerto, o mutável, o local, o histórico e todos os demais aspectos de variação desconsiderados no outro paradigma.

Araújo *et. al* (2013) afirmam que Saussure, ao excluir a fala como objeto de estudo da Linguística, instigou a investigação do elemento excluído e, conseqüentemente, possibilitou a definição ou constituição do objeto de outra Linguística – a que surge a partir dos anos 1960, mais voltada para os usos da Linguagem e suas variações, para o que os sujeitos fazem com essas variações e para os usos da modalidade falada da língua, período que tem sido chamado de “a virada linguística” ou “virada linguístico-pragmática”.

Refletindo os postulados determinados por Saussure, porém tendo a fala como objeto de pesquisa, a Fonética e a Fonologia, por exemplo, surgem como disciplinas para analisar a fala (*parole*) enquanto aparato físico, que resulta do uso do aparelho fonador humano. Tais disciplinas vão entender esse novo objeto de um ponto de vista particular. A Fonética volta-se para a descrição articulatória dos sons da fala, ao passo que a Fonologia se direciona para o estudo desses mesmos sons no que tange à diferença de significado que eles produzem quando inseridos numa cadeia fônica de determinada língua. Entre as grandes contribuições desses estudos hoje em dia está, por exemplo, a oferta de instrumentos para que o docente trate problemas de ordem fono-ortográfica; entre estes, o da interferência da fala na grafia e do apagamento gráfico de traços de pronúncia átona, entre outras questões, evidenciadas em estudos como os de Cagliari (1995).

Diferenciando-se da concepção de língua definida nos pressupostos de Saussure, os postulados de Bakhtin ([1979]2010), que influenciaram e influenciam até hoje os estudos a partir do período da “virada linguística”, defendem o seguinte:

A língua materna – em sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, i.e., os gêneros do discurso chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estritamente vinculadas.

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, [1979]2010, p. 282).

Diante de tais considerações de Bakhtin, podemos perceber que a oralidade assume fundamental importância como repertório linguístico. É por meio dela também que os enunciados se manifestam, seja no ambiente familiar, seja em outros que demandam a interação frente a frente, ou mesmo a distância, dos interactantes e que exigem a resposta do enunciatário, para quem o enunciado foi direcionado. É a linguagem em funcionamento que interessa; não mais, como na perspectiva saussuriana, ela pode ser encarada como um sistema abstrato. Essa é a visão de língua(gem) que repercute nos estudos linguísticos a partir da década de 1960 e que tem força até hoje, com os estudos que levam em consideração os sujeitos e as situações de uso efetivo da linguagem, como bem destacam Araújo *et. al* (2013).

#### 4.2. Relações entre fala e escrita / oralidade e letramento

Para Marcuschi (2008a), já não é mais possível atentar de modo satisfatório para as semelhanças e diferenças entre *fala* e *escrita* (contraponto formal das práticas de *oralidade* e *letramento*) sem levar em consideração a concretização de seus usos em nosso cotidiano. Logo, seria praticamente impossível abordar as relações entre essas duas modalidades de uso da língua, fixando-se unicamente no código. Ter consciência dessas peculiaridades, continua o autor, reflete mais do que uma mudança de ponto de vista, traduz a construção de um novo objeto de análise e uma nova visão de língua e de texto – agora concebidos como um *conjunto de práticas sociais*. Ao centrar-se no código, portanto, compreenderíamos a fala (modo de produção textual-discursiva para fins de comunicação na modalidade oral da língua) como algo oposto à escrita (forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos, caracterizada por sua composição gráfica), e a escrita como cognitivamente superior à fala. Desta forma, não se enxergariam nelas duas modalidades de uso da língua que se complementam, conforme defende Marcuschi.

Lima & Beserra (2012) ressaltam que muitos desses estudos sobre a língua falada que se fundavam no código procuravam, essencialmente, apontar as características dessa modalidade, para distingui-la da modalidade escrita. Foram estudos que adquiriam tal viés, pois se centravam exclusivamente no código – como Marcuschi (2008a) havia enfatizado –,

por isso apresentavam a fala e a escrita como modalidades linguísticas dicotômicas. Segundo tais autoras, esses primeiros estudos sistemáticos da língua falada resultavam, muitas vezes, na divulgação de quadros ou tabelas em que se opunham sempre Fala x Escrita, por meio de informações do tipo: a fala é descontextualizada, não planejada, informal, não possui regras, é fragmentada e ocorre com a presença do locutor; a escrita, por sua vez, é contextualizada, planejada, formal, apresenta regras, não é fragmentada e ocorre sem a presença do interlocutor.

Aos poucos, com a intensificação dos estudos sobre o tema em questão e, por consequência, com o desenvolvimento de pressupostos teóricos bem mais aprofundados e adequadamente embasados, os pesquisadores foram tomando ciência da inadequação dessa abordagem que, muitas vezes, atribuía à fala, em comparação à escrita, características que a estigmatizavam. Logo, uma vez que se tratava de uma aceção que punha fala e escrita em dois polos estanques, como se essas duas modalidades não se implicassem de maneira mútua, como se o funcionamento de uma não estabelecesse relação com o da outra, tal aceção não era adequada para que fosse possível a compreensão e percepção dessas atividades como *práticas sociais* (LIMA & BESERRA, 2012, p. 59).

A mudança para a perspectiva apontada consubstanciou-se, então, a partir de 1980 e opunha-se aos pressupostos desenvolvidos durante as três décadas anteriores, quando se enxergava a relação oralidade e letramento como oposta, delegando à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se reconhecendo nelas duas práticas sociais. A visão que prepondera hoje em dia é a de que oralidade e letramento podem e devem ser concebidas como “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2008a, p. 16). Assim, podemos entender como oralidade o conjunto de práticas sociais de uso da língua para fins de comunicação, que se concretiza por meio de gêneros textuais operados na realidade sonora.

Já como *letramento*, poderíamos compreender o conjunto de práticas sociais (eventos comunicativos) de uso da língua em que são vivenciadas as mais variadas práticas da escrita. Estas podem ir desde as mais simples, como identificar os valores das cédulas para comprar algo na feira, por exemplo, até as mais complexas, como desenvolver uma tese de doutorado na área de Física Nuclear ou na área de Linguística (MARCUSCHI, *op. cit.*; SOARES, 1998).

As considerações a seguir sintetizariam as características distintivas entre duas dimensões de relações no tratamento da língua falada e língua escrita: a) as práticas sociais – oralidade e letramento – e b) as modalidades de uso da língua – fala e escrita –, apontadas anteriormente:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária [...], ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país.

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (MARCUSCHI, 2008a, p. 25-26).

Como podemos constatar, a fala estaria relacionada a aspectos fisiológicos, já que o ser humano dispõe de mecanismos corporais (aparelho fonador) responsáveis pela difusão de sons, que, por sua vez, foram convencionados socialmente para possibilitar a comunicação. Logo, qualquer sujeito sem impedimentos de ordem fisiológica estaria apto a falar, porém essa capacidade não adentraria, espontaneamente, no campo da comunicação oral, já que é necessário ao sujeito não só o aparato físico da fala, mas também um reconhecimento de atividades interacionais indispensáveis à sua comunicação; ou seja, para ser bem-sucedido no ato da comunicação, o sujeito precisaria compreender as *práticas sociais* de uso da língua, acordadas no contexto em que tal sujeito encontra-se inserido sócio-historicamente (CRUZ, 2012).

Essas práticas convencionadas socialmente dizem respeito aos gêneros textuais, que pertencem às duas modalidades de uso língua – a fala e a escrita. Estas, por sua vez, apresentam diferenças que se concretizam “dentro de um contínuo tipológico das práticas sociais de produção de textos” e, não, em uma relação dicotômica de dois polos em oposição, conforme Marcuschi (2008a, p. 41) demonstra no esquema a seguir, que esse autor denomina de *representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita*:

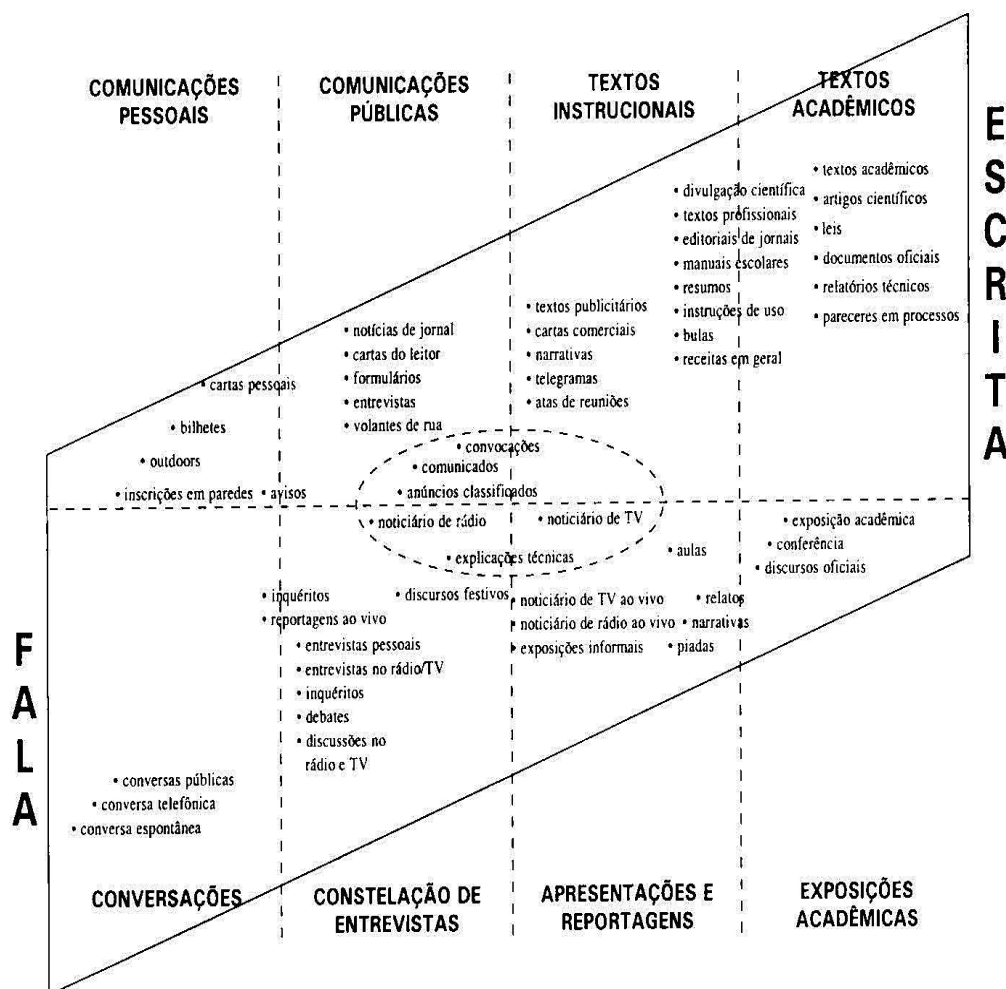


Figura 3 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2008a, p. 41).

Na presente representação, podemos verificar que há uma série de textos produzidos em variados domínios e que remetem a situações de interação múltiplas, tanto na modalidade oral quanto escrita da língua. Dependendo do contexto situacional em que esses textos sejam

produzidos, eles aproximam-se ou se distanciam mais um do outro em termos de forma e conteúdo. Por exemplo, uma *exposição acadêmica* (gênero da oralidade) tem mais semelhanças com um *artigo científico* (gênero da escrita) do que com uma *conversa espontânea*.

Em síntese, o que defende Marcuschi (2008a) é que os textos estão situados em um *continuum de variações*, dentro do mesmo sistema linguístico. Os sentidos e as concernentes formas de organização linguística desses textos consubstanciam-se no uso da língua como atividade situada social e historicamente. As mudanças que os textos de uma modalidade ou de outra sofrem são operadas, em igual medida, tanto na fala como na escrita e estão a serviço de um contexto, que, por sua vez, define a maneira de funcionamento linguístico. Após essas breves explanações dos estudos sobre oralidade e letramento, passaremos, a seguir, a tratar do estudo dos gêneros textuais, que são os artefatos culturais que permeiam essas duas práticas sociais de uso da língua, particularmente no espaço da escola.

## 5. GÊNEROS TEXTUAIS E SUA INSERÇÃO NA ESCOLA

Apresentaremos, neste capítulo, algumas definições sobre gêneros textuais e considerações acerca do seu ensino. Em seguida, haverá um espaço destinado ao estudo do gênero *debate*, objeto do presente trabalho, ressaltando alguns aspectos teóricos desse gênero, bem como sua inserção como objeto de ensino na escola.

### 5.1. Gêneros textuais: breves considerações teóricas

O estudo dos gêneros textuais não é algo novo. Particularmente, no Ocidente, esse estudo já data de pelo menos vinte e cinco séculos, ao se levar em conta que a observação sistemática dos gêneros teve início com Platão, firmando-se com Aristóteles (estudo dos gêneros literários), passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade. Na Antiguidade clássica, por exemplo, os gêneros eram divididos em épicos, líricos e dramáticos e essa classificação serviria de enquadre para as produções artísticas da época. Dessas classificações, algumas subdivisões foram realizadas, que culminaram com a extinção da busca pelo enquadre de tais produções artísticas, quando surgiram as críticas advindas do Romantismo em relação à estética clássica. Hoje o que se tem, na verdade, é uma nova visão sobre mesmo tema (MARCUSCHI, 2008b).

Quanto à noção de gênero textual, temos como base o que Marcuschi (2007 e 2008b) considera como sendo os textos materializados que se fazem presentes na nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas determinadas por conteúdos, propriedades funcionais, objetivos enunciativos, composição característica e estilos concretamente efetivados na convergência de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Segundo Marcuschi (2008b), cada gênero textual tem um propósito muito claro que o determina e confere-lhe uma esfera de circulação. Todos os gêneros possuem uma forma e uma função, assim como um estilo e um conteúdo, no entanto sua determinação ocorrerá basicamente pela sua função e não pela sua forma. Os gêneros são construtos textuais escritos ou orais bastante estáveis e são situados histórica e socialmente; porém, não se caracterizam como modelos estanques nem como estruturas rígidas, imutáveis, mas como textos dinâmicos, cujos limites e demarcação vêm a ser fluidos. Os gêneros diferenciam-se dos tipos textuais, uma vez que estes se caracterizam pela natureza linguística de sua composição, englobando aspectos

lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. A narração, a descrição, a argumentação, a exposição, a injunção são, basicamente, a referência quando se fala em tipos textuais dentro dessa vertente teórica.

Mikhail Bakhtin, por meio de sua obra *Estética da criação verbal*, publicada, no Brasil, no ano de 1979, de certo modo, estabeleceu o conceito atual de gênero textual. As ideias desse filósofo da linguagem sobre a noção de gênero teorizavam o seguinte:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas sejam multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização elabora seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, [1979]2010, p. 261-262).

Cruz (2012) salienta que essa definição de Bakhtin é utilizada com extrema recorrência pelos estudiosos que almejam, hoje, desenvolver um trabalho com os conceitos de gênero. Todavia, o que Bakhtin nomeia *gênero do discurso*, explica Cruz, alguns teóricos chamam de *gênero textual*. Certamente, o que estaria em curso nessa situação seriam as noções de *discurso* e *texto*, que atualmente devem ser concebidas como noções complementares, em oposição a uma visão que entendia o *discurso* como uma soma de texto e contexto de produção, e o *texto* como sendo o discurso menos as condições de produção. A esse respeito, vale salientar que Marcuschi (2008b), igualmente, postula que “não é interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo” (p. 81).

A Linguística Textual hoje, por exemplo, já concebe o texto como a unidade entre o produto da comunicação e o entorno situacional do evento comunicativo em que os sujeitos interagem, conforme podemos compreender dos pressupostos teóricos de Koch (2006), para quem o texto não mais pode ser visto como um produto acabado, e sim, como resultado parcial de nossa atividade comunicativa. Uma atividade que compreende processos, operações



e estratégias que têm lugar na mente humana, mas que são consubstanciados em situações concretas de interação social. Depois desses breves esclarecimentos sobre o conceito dos gêneros textuais/discursivos (adotaremos aqui ambos como sinônimos), passaremos a tratar, na próxima seção da importância de se considerar o trabalho com os gêneros no ambiente escolar.

## 5.2. Gêneros textuais/discursivos: por que é pertinente que as escolas promovam sua didatização?

Abreu (2011) chama a atenção para o fato de o mundo, atualmente, ser permeado por linguagens que se inter-relacionam e se complementam, concretizando-se em diferentes formas de expressão, tais como: os quadrinhos, a publicidade, a informática, a literatura, a pintura, o cinema, entre tantas outras. Diante de tal quadro, prossegue ponderando a autora, o uso adequado e eficiente da diversidade de formas de expressão linguística é cada vez mais imperativo. A escola, portanto, deve estar apta a preparar os alunos para essa diversidade de linguagens. Uma vez que os gêneros textuais são os textos materializados que se fazem presentes na nossa vida diária e é por meio deles que interagimos cotidianamente, é relevante que a escola tenha a preocupação de ensiná-los, pois a escola deve ser vista como o local, por excelência, de formalização de conhecimentos que contribuam para aperfeiçoar nossas competências linguístico-discursivas.

Sobre essa importância de se contemplar os estudos da linguagem e, conseqüentemente, dos gêneros textuais na escola, Moita Lopes & Rojo (2004 *apud* ROJO, 2008) afirmam que:

A compreensão de que vivemos em um **mundo multissemiótico** (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos orais/escritos e hipertextos) e de que é necessário entender tal mundo, para que seja possível fazer escolhas entre os discursos que se apresentam, tem transformado a educação linguística em peça fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania [...]. É preciso, então, trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas **sociedades densamente semiotizadas** em que vivemos. São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer **escolhas éticas** entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais. Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos

que queiramos deixar grande parte da população no mundo do face-a-face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social (Moita Lopes & Rojo, 2004, p. 43-46 *apud* ROJO, 2008, p. 91).

Trabalhar com as questões da linguagem na escola, portanto, significa dar conta das necessidades da vida, da formação para a cidadania e para o mercado de trabalho, em uma sociedade globalizada e de intensa circulação de comunicação e informação. Para tanto, é imprescindível que não se percam de vista questões que envolvam a ética plural e democrática, a fim de propiciar o fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças dos sujeitos. Para que isso se concretize melhor, “são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas diárias plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam” (ROJO, 2008, p. 91-92). No entanto, visões distorcidas do fenômeno linguístico, muitas delas advindas do contexto da sala de aula, perpetuaram (e ainda perpetuam) práticas que pouco contribuíram para tornar os sujeitos proficientes ao usar a língua.

A respeito dessas distorções do fenômeno linguístico, Antunes (2009) argumenta, por exemplo, que houve períodos em que se chegou a acreditar, até, que os textos eram apenas aqueles escritos, ou aqueles literários, ou aqueles de maior extensão. Outra distorção apontada pela autora diz respeito à ênfase que foi dada ao estudo, não do **texto**, mas, sim, da **frase**. Esta que, por muito tempo, ocupou o lugar “de objeto de estudo e de análise da língua na escola” (p. 50). Essas distorções começaram a ocorrer logo após o período da já referida “virada linguística” ou “virada linguístico-pragmática”.

Discorre Antunes (2009) que, com os desdobramentos da *virada linguística* ou *virada linguístico-pragmática*, a Linguística foi conduzida até o domínio mais vasto da língua como forma de atuação social e prática de interação dialógica, e, a partir daí, até a *textualidade*. *Textualidade*, segundo a referida autora, refere-se à condição que as línguas têm de somente operarem sob a forma de textos, bem como às propriedades que um conjunto de vocábulos deve apresentar para poder funcionar do ponto de vista comunicativo; ou seja, em termos de contribuição para a tessitura textual (para sua textualização), para melhor possibilitar a construção do texto e de seu sentido.

Após, então, a virada linguístico-pragmática, alcançaram-se, segundo Antunes (2009), dois consensos: o de que o uso da linguagem é uma maneira de agir socialmente, de interagir

com os demais sujeitos, e o de que essas formas de interação só podem ser consubstanciadas através de textos. Assim, ganha força a ideia de que o estudo das línguas seria mais consistente e profícuo caso o texto fosse eleito como o ponto de referência. Não é difícil encontrar os motivos para a pertinência de tal proposta, afinal, em seus diversos desdobramentos *cognitivos, pragmáticos, discursivos e linguísticos*, o texto, postula Antunes:

Envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como *eixo o texto*, em todos esses e outros desdobramentos (ANTUNES, 2009, p. 51-52).

De acordo com essa autora, no entanto, com o objetivo de “ensinar línguas com base no texto”, “a partir do texto”, “através do texto”, “de forma contextualizada”, algumas práticas julgavam estar em conformidade com as novas perspectivas, simplesmente pelo fato de proporem a retirada de palavras e frases dos textos para servirem aos mesmos tipos de análise antes feitos. Eram mantidos, deste modo, os mesmos pressupostos teóricos de outrora. A diferença é que, agora, não se escolhiam frases e palavras aleatoriamente, mas retiravam-nas de um dado fragmento textual para servirem de “pretexto” para se fazer exercícios de correção gramatical ou de reconhecimento e classificação de estruturas morfossintáticas da língua. Não se percebeu, portanto, que é preciso ultrapassar os aspectos imanentes da língua, isto é, atravessar aquilo que é designadamente linguístico e interno ao seu sistema de regras; é imprescindível ir além e alcançar os elementos que condicionam esses aspectos linguísticos, para, com isso,

chegar ao âmbito das práticas sociais e, daí, ao nível das práticas discursivas, domínios em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde esses domínios, é que se podem perceber os modos de construção dos textos concretos, aqueles historicamente reais e situados no tempo e no espaço (ANTUNES, 2009, p. 53).

Antunes (2009), desta forma, destaca que foi importante a contribuição dos estudos sobre os gêneros textuais no sentido de desestabilizar um pouco essas práticas tradicionais que não dimensionavam, adequadamente, o trabalho com as potencialidades do texto no ambiente das salas de aula. “Fica evidente: o que se tem denominado de ‘gêneros de texto’ abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem” (p. 54).

Um estudo desenvolvido por Bunzen (2004) critica a ideia que se formou de que o ensino dos gêneros na escola trata-se de um “modismo”. Explicando três diferentes abordagens do conceito de gênero e de sua didatização – a abordagem dos estudos das Escolas de Sidney, Genebra e da Nova Retórica –, o autor argumenta que, nessas três diferentes abordagens, o conceito de gênero é sempre usado para desestruturar práticas de ensino tidas como problemáticas ou tradicionais (como as práticas tradicionais destacadas por Antunes, 2009).

“Revozeando” os estudos de gênero bakhtinianos, Bunzen (*op. cit.*) defende que os gêneros atuam como uma *força centrífuga* que trarão para dentro da escola, que é o local da padronização, da *força centrípeta*, “não mais o homogêneo, mas o plurilinguismo, ou seja, o heterogêneo” (p. 19). Tem-se início, a partir de então, segundo o autor, uma luta de forças e de ideologias, que, muitas vezes, é desconsiderada. E, como não entendemos o ensino dos gêneros um modismo, passaremos a tratar dele mais detalhadamente nas próximas seções deste capítulo.

### 5.3. Gêneros orais e escritos em contextos escolares

Marcuschi (2005) sugere que consideremos o trabalho com a oralidade na sala de aula, uma vez que nossas competências linguísticas também são avaliadas, em muitas situações, na modalidade oral. O autor reforça que a preocupação com a oralidade deve ser também compartilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua, até porque a fala, em relação à escrita, é uma atividade muito mais central no cotidiano da maioria das pessoas. Todavia, as instâncias escolares dão à fala, na relação com a escrita, uma importância quase que inversa à sua centralidade. Nessa perspectiva, o autor defende que um trabalho relevante com oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem muito menos propor que o aluno simplesmente “converse com seu colega” a respeito de determinado tema. É necessário identificar, refletir e utilizar a grande riqueza e variedade dos usos da língua na sua modalidade mais praticada diariamente pela maioria das pessoas.

Corroborando as ideias de Marcuschi (2005), Lima & Beserra (2012) argumentam que a escola deve ter a preocupação de preparar os alunos para as situações de uso formal do discurso oral. Fora do ambiente escolar, em situações reais de uso oral mais formal da língua, salientam a autoras, não serão muitos os momentos em que os alunos terão a oportunidade de

fazer seus discursos serem ouvidos. Assim, quando tais oportunidades acontecerem, é essencial que os educandos possam estar melhor preparados para encarar o desafio que é o ato de falar em público.

Adicionalmente às situações de ensino-aprendizagem, é dentro do ambiente escolar que os alunos se deparam com as primeiras situações propícias para encarar o desafio de operar discursivamente por meio de gêneros orais públicos. Como exemplo dessas situações, Lima & Beserra citam aqueles momentos de interrupção das aulas quando os alunos que participam dos grêmios escolares, nas escolas de Ensino Médio, surgem para dar informes e fazer convites. De fato, são situações em que percebemos, muitas vezes, o alto grau de ansiedade dos alunos do grêmio, ocasionado pela situação de ter que falar em público. Isso sem mencionar aqueles alunos que deixam, até, de participar dos grêmios, não pela falta de ideias, mas pelo temor de verbalizar seus pensamentos.

Para o ensino do oral na escola, defendem Dolz, Schneuwly & Haller (2004), impõe-se necessariamente a escolha de gêneros textuais como objeto de trabalho, em especial os gêneros formais e públicos. São os gêneros que permitem: trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, perceber os diferentes níveis da atividade linguística e tornar o ensino mais expressivo. Para esses autores, a ação de falar concretiza-se com a ajuda de um gênero textual, que é um megainstrumento para as ações de linguagem. Aprender a falar, logo, é apropriar-se desses megainstrumentos para interagir em situações comunicativas diferentes, ou seja, é apoderar-se dos gêneros textuais.

Em busca de viabilizar a melhor forma de promover o ensino dos gêneros textuais, muitos estudiosos elaboraram propostas de *Sequências Didáticas* (doravante SD) para propor a sistematização do ensino dos gêneros. Extraída do trabalho de Araújo & Silva (2015), na citação a seguir, expomos uma síntese de uma dessas propostas de SD:

#### **A proposta de Bronckart**

1. **Construir um modelo didático** - possível a partir da seleção de um gênero em particular, adaptado aos alunos e à situação escolar. Esse modelo selecionado e trabalhado em sala relaciona-se a três grandes categorias de objetivos de ensino: a. **análise das atividades discursivas** - apreensão de um determinado gênero adaptado a uma situação de comunicação, considerando a estrutura específica que compõe o gênero selecionado, os produtores e suas intenções comunicativas etc.; b. **operação com as sequências típicas** - verificação de como as sequências (narrativa, descritiva,...) compõem a coerência global de base textual; e c. **utilização adequada dos mecanismos linguísticos** - estudo e análise dos aspectos sintéticos, morfológicos e lexicais que asseguram a organização textual,

através dos mecanismos de coesão e de coerência. Resumindo, trata-se de uma atividade de produção que evoca as capacidades discursivas, tipológicas e as linguístico-textuais; 2. **Identificar cada uma das capacidades adquiridas** - observação de como o aluno opera com os três aspectos mencionados anteriormente; 3. **Elaborar e conduzir atividades de produção** - etapa de construção dos módulos de sequência didática, propriamente, que possibilitará a produção efetiva de um gênero com base nas condições de reflexão oferecidas nas etapas anteriores: escolha do gênero, da situação, dos objetivos etc.; 4. **Avaliar e conduzir as novas capacidades de produção** - etapa de reconstrução textual, em que se analisam os avanços em relação ao gênero proposto e sugerem-se as mesmas atividades com outros gêneros, similares ou não (ARAÚJO E SILVA, 2015, p. 21-22).

Tal proposta diz respeito ao modelo de SD sugerido por Bronckart (2000 *apud* ARAÚJO & SILVA, 2015), que se baseia em uma concepção psicológica vygotskiana e em uma visão bakhtiniana de língua e/ou linguagem. Para esse autor, os textos devem ser concebidos como um objeto legítimo de estudo, e a análise de seus níveis de organização possibilita trabalhar a maior parte dos problemas relacionados à língua. Logo, trabalhar com os gêneros na escola demonstra ser uma estratégia didática relevante, porque os gêneros, para esse estudioso, são instrumentos de adaptação e atuação na vida social e comunicativa, ou seja, os gêneros são, para Bronckart, instrumentos dos quais os sujeitos podem se apoderar para interagir melhor discursivamente nas mais variadas situações comunicativas do cotidiano.

Ampliando o modelo de SD de Bronckart para o ensino dos gêneros, o modelo sugerido por Dolz, Schneuwly & Noverraz (2004) estende-se, também, ao ensino dos gêneros textuais da oralidade. Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades escolares organizadas, de modo sistemático, em torno de um gênero da **oralidade** ou da **escrita**. A proposta desses autores parte da noção de que é possível e aconselhável promover o ensino de gêneros textuais formais e públicos tanto da oralidade quanto da escrita. Esse ensino pode ocorrer de maneira ordenada. Assim, os autores sugerem uma estrutura de base de uma SD que eles apresentam pelo seguinte esquema:

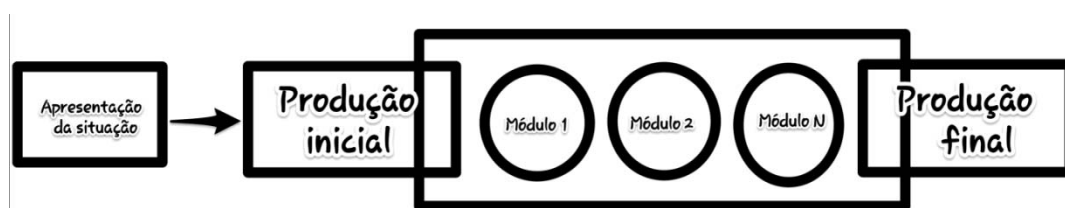


Figura 4 – Esquema do modelo de sequência didática de Dolz, Schneuwly & Noverraz (2004, p. 98)

O esquema, então, prevê: a *apresentação da situação*, na qual é descrita a tarefa que os alunos deverão realizar; a *produção inicial*, em que os alunos tentam elaborar um primeiro exemplar oral ou escrito do gênero para ser avaliado, de modo formativo, pelo professor; a realização de módulos, que podem ser de números variados e têm como foco treinar as particularidades de produção do gênero visando, enfim, à *produção final* do texto, quando será feita uma avaliação somativa dos conhecimentos que os alunos construíram acerca do gênero escolhido. Depois dessas considerações mais gerais sobre o ensino dos gêneros na escola, na próxima seção, discorreremos acerca do gênero textual oral formal e público objeto de estudo deste trabalho: o gênero *debate*.

#### 5.4. O gênero debate: aspectos teóricos e sua inserção no espaço escolar

Segundo Pereira (2015), no quadro dos estudos linguísticos, as primeiras investigações sobre as peculiaridades do gênero *debate* comparavam-no à *discussão* e à *conversa*. Foram problematizações desenvolvidas por pesquisadores da área denominada de Análise da Conversação, entre as décadas de 1970 e 1980 (ver Garcia, 1980; Kerbrat-Orecchioni, 1990). No geral, esses estudos caracterizam o *debate* como sendo uma discussão mais organizada, menos informal, cujo propósito é confrontar opiniões sobre determinado tema. Em comparação à *conversa* e à *discussão*, o *debate* distingue-se por ocorrer dentro de um cenário previamente determinado.

Na conceituação do *debate*, Garcia (1980) recorre a alguns critérios para diferenciá-lo da *conversa* e da *discussão*. Entre os critérios assinalados pela autora, encontram-se: a natureza do local; a disposição dos participantes; o propósito da interação; e os graus de formalidade. No que diz respeito à presença dos critérios relacionados, a *conversa* parece ser o gênero de maior maleabilidade quanto à sua organização. Assim, a *conversa* seria uma interação verbal de caráter pessoal, que ocorre espontaneamente a respeito de um tema qualquer.

A *discussão*, por sua vez, visa a um convencimento do interlocutor, isto é, a interação ocorre com o intuito de modificar opiniões – não necessariamente isso teria que acontecer na *conversa espontânea*; trocam-se argumentos sobre um assunto específico e de certa relevância. Já o *debate*, entre os três tipos de interação verbal que foram apresentados, parece ser o que possui características mais estáveis, com tendência a uma manutenção temática e que objetiva sempre a uma ação de convendo, de acordo com Garcia. É característico do

debate, portanto, buscar-se manter uma relativa estabilidade e controle dos acontecimentos, algo que não se exige obrigatoriamente dos outros dois gêneros. Esse controle pode ser verificado quanto à necessidade de estabelecer-se, no *debate*, um tempo de duração e uma melhor organização dos turnos de fala dos interlocutores. Há, também, a presença do público, que demarca a organização especial dos participantes. Esses aspectos distintivos apresentados pelo *debate*, em relação aos outros dois gêneros, contribuem para que ele seja concebido como um gênero formal e da esfera pública.

Buscando apontar melhor as particularidades da *conversa*, da *discussão* e do *debate*, Pereira & Silva (2013) assinalam um importante aspecto a ser considerado: a *concepção discursiva* desses gêneros (MARCUSCHI, 2008a). Pereira & Silva postulam que, apesar de os três gêneros mencionados concretizarem-se em ambiente de produção sonoro, somente a *conversa* possuiria maior tendência a uma concepção discursiva oral. A *discussão* ocuparia uma disposição intermediária no *continuum* fala e escrita. O *debate*, por seu turno, aproximaria-se mais de uma concepção discursiva escrita. O esquema a seguir, proposto por Pereira & Silva (*op. cit.*), representaria as relações entre os gêneros *conversa*, *discussão* e *debate*:

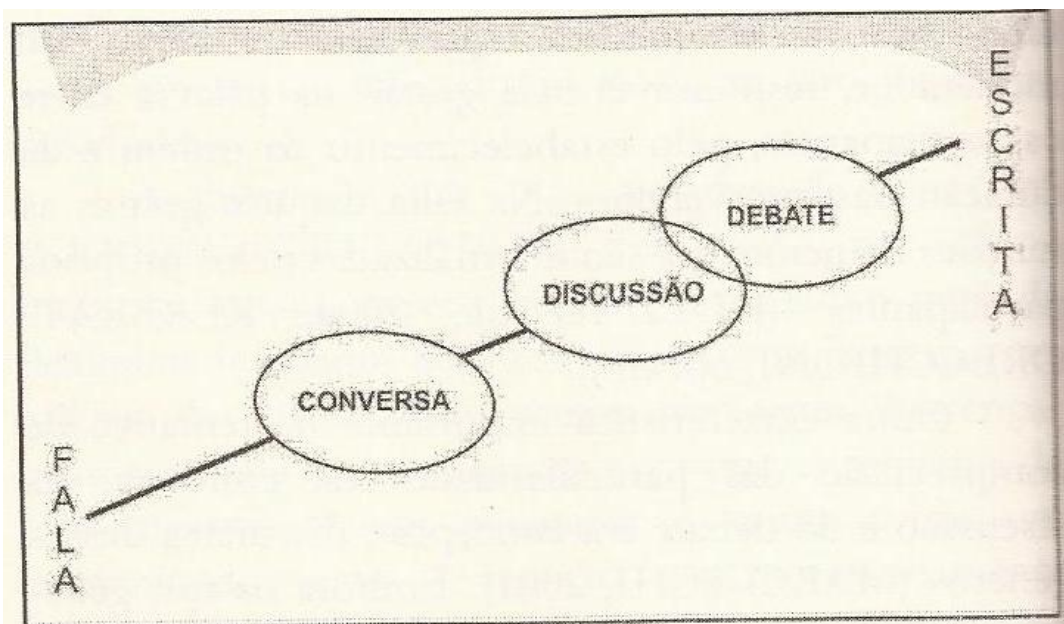


Figura 5: Contínuo de relações entre os gêneros *conversa*, *discussão* e *debate* (PEREIRA & SILVA, 2013, p. 168).

A representação sugerida pelos autores, adaptada do gráfico “Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita”, presente em Marcuschi (2008a, p. 41) e que ilustramos na **Figura 3** desta dissertação, concebe que os gêneros *conversa*, *discussão* e



*debate* concretizam-se em um contínuo fala-escrita. Pereira & Silva (2013) apontam duas relações não excludentes entre os gêneros referidos: a primeira refere-se à probabilidade de identificar propriedades “*relativamente estáveis*”, que permitem representar os três gêneros em balões distintos; a segunda, por sua vez, diz respeito às características semelhantes, ou mesmo compartilhadas, entre os gêneros *discussão* e *debate*, que causam a relação de proximidade e, até, de interseção entre os balões.

Vale ressaltar que, como bem apontam Pereira & Silva, de acordo com os pressupostos teóricos de Dolz, Schneuwly & Pietro (2004), em boa parte das práticas sociais em que o gênero *debate* realiza-se, há geralmente a presença da escrita. Refletindo a respeito dessa atuação da escrita de modo integrado ao *debate*, os teóricos tecem as seguintes ponderações:

Observando certos debates, refletindo sobre nossa própria maneira de funcionar nos debates, mas também, de maneira mais geral, em muitas outras formas de oral público, demo-nos conta de que nelas “o escrito” intervinha, frequentemente, de maneiras diversas: no debate, por exemplo, há os dados estatísticos que são exibidos no momento oportuno, os documentos que permitem que nos preparemos, as palavras-chave inscritas em algumas fichas que servem para não esquecermos este ou aquele aspecto da controvérsia ou ainda as notas que, enquanto os outros falam, são garantidas para prepararmos as respostas [...] (DOLZ, SCHNEUWLY & PIETRO, 2004, p. 265).

Como se verifica pelos aspectos acima ressaltados, anteriormente à realização do *debate*, existem documentos que podem ser consultados, que possibilitam a preparação para o evento. Esses documentos serão responsáveis pelo fornecimento dos dados estatísticos, das palavras-chave para municiar, antecipadamente, os debatedores, o que não impede, porém, de esses materiais escritos, porventura, constituírem-se como fontes de consulta ao longo do *debate*, juntamente com os rabiscos e anotações para a preparação das respostas às argumentações apresentadas pelos demais debatedores.

### 5.5. O gênero *debate* como objeto de ensino e sua inserção na escola

É comum, no Brasil, termos contato com debates transmitidos pela televisão ou internet. Em geral, esses debates acontecem em momentos que antecedem eleições municipais, estaduais e federais. Existem também os debates esportivos e debates ocorridos

em programas de entrevista, em que ocorrem disputas verbais entre oponentes que divergem acerca de determinada questão polêmica, como a redução da maioria penal, o aborto, o casamento homoafetivo, entre outros temas que, ultimamente, vêm ganhando bastante destaque na mídia televisiva e nas redes sociais como um todo. O tipo de evento comunicativo descrito é caracterizado por Dolz, Schneuwly & Pietro (2004) como o “protótipo” do gênero, isto é, esse é o evento que nos fornece uma espécie de modelo que possibilita ter uma definição do que é um *debate*. É, portanto, um modelo em que um sujeito busca identificar lacunas na fala do adversário que permitam a esse sujeito desarmar seu oponente e eleger como certa uma opinião em detrimento de outra; ou seja, visa-se a um triunfo – a qualquer preço, muitas vezes, diga-se de passagem.

Todavia, Dolz, Schneuwly & Pietro (2004) ressaltam que, para fins pedagógicos, a escola não deve tomar essa forma de debate como o modelo principal a ser ensinado aos alunos, ainda que deva, de uma ou de outra forma, levar em conta tais particularidades e tirar vantagem disso em prol do ensino do gênero. No trabalho com o *debate* em sala de aula, os autores da conhecida Escola de Genebra de estudo dos gêneros textuais propõem que o ensino do gênero privilegie uma variante desse protótipo – uma espécie de *debate* “regrado”. Essa variante deve se concentrar mais na construção, em conjunto, de um ponto de vista sobre determinado tema do que nas dimensões polêmicas do gênero *debate*. Vejamos abaixo alguns esclarecimentos tecidos por Dolz & Schneuwly (2014) acerca dessa variante escolar do gênero:

Um debate público trata sempre de uma *questão polêmica* e envolve vários participantes que exprimem suas opiniões ou posições tentando mudar as dos outros e ajustar as suas para, idealmente, *construir uma resposta comum* sobre a questão inicial. Chamamos o debate de “regrado” quando um moderador conduz e estrutura o debate, colocando em evidência a posição dos diferentes debatedores, facilitando a troca de opiniões entre eles, tentando eventualmente arbitrar os conflitos e conciliar as opiniões contrárias. Desse ponto de vista, o moderador contribui para possibilitar a construção conjunta de uma resposta comum. Em um debate público, o moderador não faz o papel apenas de mediador entre os participantes, mas também (e, às vezes, sobretudo) entre os participantes e o auditório (DOLZ & SCHNEUWLY, [1998] 2014, p. 166). [Tradução livre nossa].<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Un débat public porte toujours sur une *question controversée* et fait intervenir plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres tout en ajustant les leurs, en vue, idéalement, de *construire une réponse commune* à la question initiale. On l’appelle *régulé* quand un modérateur gère et structure le déroulement en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant éventuellement d’arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées. De ce point de vue, le modérateur contribue à rendre possible la construction conjointe d’une réponse commune. Dans un débat public, le modérateur ne joue toutefois pas seulement un rôle de médiateur entre les

Logo, na visão desses autores, o *debate* deve ser abordado na escola como um evento que propicie a construção interativa de opiniões, de conhecimentos, de ações. Ou seja, o gênero deve ser compreendido como um momento para que ocorra o desenvolvimento coletivo e democrático do saber dos educandos.

Bunzen & Máximo (2013), em artigo que discutiu o processo complexo de escolha dos objetos de ensino para LDP dos anos finais do Ensino Fundamental aprovadas no PNLD-2011, apontam que, depois da publicação dos PCN, dos critérios de avaliação do PNLD e da divulgação de estudos sobre o trabalho com os gêneros orais formais e públicos no ambiente escolar (DOLZ, SCHNEUWLY & PIETRO, 2004; RIBEIRO, 2009), o *debate* adquiriu um *status* de objeto a ser ensinado na aula de língua materna, chegando a constituir-se, de fato, como um objeto *autônomo*.

Bunzen e Máximo reforçam que a escolha desse gênero se justifica pela possibilidade de um efetivo trabalho escolar com a oralidade, objetivando promover uma formação cidadã de crianças e jovens. Por meio dessa formação, esses educandos devem ser preparados para situações orais comunicativas formais, levando-se em consideração que, nas sociedades que adotam a democracia como forma de governo, muitas decisões são amadurecidas e tomadas tendo como respaldo debates realizados pelos seus cidadãos. Os autores salientam, ainda, que as pesquisas têm evidenciado a relevância do trabalho com o *debate* na escola, tanto no sentido de potencializar o desenvolvimento de um conjunto de aptidões linguísticas, caras à disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, como no sentido de construir conhecimentos concernentes a disciplinas diferentes.

Para Dolz, Schneuwly & Pietro (2004), que descrevem metodologicamente uma forma de transpor didaticamente o *debate público* para a sala de aula, a ideia de se trabalhar em torno desse gênero e das capacidades argumentativas dos alunos na escola surgiu a partir das seguintes motivações:

- o debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta;

- esse gênero pertence claramente às formas orais da comunicação (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc.;
- o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade);
- além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar (DOLZ, SCHNEUWLY & PIETRO, 2004, p. 248-249).

É importante destacar, no entanto, que esses autores delineiam melhor o que consideram como o tipo de *debate* a ser eleito como objeto de ensino na escola, dentre a variada gama de tipologias que permeiam as práticas sociais de realização desse gênero textual fora do domínio escolar. Deste modo, como já salientamos anteriormente, interessa a esses autores a escolha de formas de debates que privilegiem mais a construção conjunta de um ponto de vista sobre um assunto do que formas que fomentem dimensões polêmicas. Trata-se, como pontua Gomes-Santos (2009), de uma escolha que permite evitar o foco em uma dimensão bastante recorrente do gênero *debate* quando este é produzido, por exemplo, no campo da *política*: a dimensão, denominada pelo autor, *panfletária*, e que se materializa em estratégias de convencimento que fazem uso, entre outras questões, da má-fé, do falso testemunho, ou da agressão verbal direta. Basta nos lembrarmos das discussões acaloradas ocorridas entre os debatedores candidatos à presidência do Brasil nas eleições de 2014.

Dolz, Schneuwly & Pietro (2004), então, definem três formas de *debate* que julgam ser úteis de se trabalhar em sala de aula: *o debate de opinião de fundo controverso*, *o debate deliberativo* e *o debate para resolução de problemas*. Vejamos uma síntese das características desses três tipos de *debate* a seguir, conforme Dolz, Schneuwly & Pietro (*op. cit.*, p. 250):

#### **Debate de opinião de fundo controverso:**

Diz respeito a crenças e opiniões, não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria [...]. Por meio das confrontações e dos deslocamentos de sentido que permite e suscita, o debate representa aqui um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mas também de forjar uma opinião ou de transformá-la.

#### **Debate deliberativo:**

O debate deliberativo, no qual a argumentação visa a tomada de decisão, é necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos; aqui também, diante da necessidade de ação, o debate – concebido, entre outros aspectos, como explicitação e negociação dos motivos de cada um – pode permitir traçar soluções originais, que integram soluções anteriormente opostas [...].

### **Debate para resolução de problemas:**

A oposição inicial aqui é da ordem dos saberes, dos conhecimentos, ou, antes, dos não-saberes ou dos saberes parciais: uma solução existe, mas ela não é concebida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante. A proposta escolar é de aumentar as capacidades dos alunos para gerir a busca de soluções, formulando as suas e escutando as dos outros, a fim de tirar partido do conjunto dos saberes distribuídos no grupo de debatedores [...].

Para Dolz, Schneuwly & Pietro, logo, seja qual for o tipo a ser produzido, o *debate* configura-se como um local de construção interativa, que atua como um motor do desenvolvimento *coletivo* e *democrático*. E nisso estava uma consistente justificativa da importância que os autores tinham conferido ao *debate*, afinal, para Dolz, Schneuwly & Pietro (2004), o *debate*, que possui importante papel em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se imperativo na escola atual, na qual fazem parte das metas prioritárias as capacidades dos alunos para “defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta” (p. 248).

Realizar ou participar de debates, logo, além de permitir aprimorar a habilidade argumentativa dos alunos – algo bastante pertinente para quem se encontra em uma etapa da educação como o Ensino Médio – configura-se como um evento importante, entre outras questões, para ajudar na formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel em sociedade. Van Dijk (2012) chama a atenção para o fato de vivermos hoje em uma sociedade em que há determinados grupos (políticos, jornalistas, escritores, professores, advogados, burocratas, entre outros) que possuem acesso especial ao discurso público e que, por conta disso, controlam quem pode ou não (e em que medida) ter acesso às várias formas de escrita e fala. São grupos que impõem uma falsa ideia de que os que não possuem poder não têm, conseqüentemente, “nada para dizer”; não têm literalmente com quem falar, ou, mesmo, necessitam silenciar, quando pessoas mais poderosas falam – como é o caso, salienta Van Dijk, das crianças, dos prisioneiros, dos réus e (em certas culturas) das mulheres, cidadãos a quem o direito à fala é limitado pela ação dos que possuem mais poder.

Diante do cenário ilustrado, propiciar a prática de debates no âmbito da escola seria uma maneira de promover reflexões sobre questões como as levantadas pelo estudo de Van Dijk, entre outros aspectos. A escola não deve se furtar à sua tarefa de formar cidadãos mais “poderosos” discursivamente e cientes da importância que possuem suas vozes. Acreditamos, portanto, que o trabalho com o gênero *debate* deve estar presente em sala de aula, por estarmos tratando de um gênero capaz de estimular a capacidade argumentativa dos alunos e proporcionar o desenvolvimento do senso crítico desses educandos.

Sabe-se que a avaliação pode ser concebida como uma atividade discursiva e que colabora também para a formação de cidadãos críticos. Acreditamos, deste modo, que seja pertinente que o tema da avaliação possa estar presente em estudos preocupados com a atuação das questões linguístico-discursivas em prol do desenvolvimento da cidadania dos discentes. Assim, uma vez que entendemos a avaliação como mais uma maneira de contribuir com a formação para a cidadania, no capítulo a seguir, abordaremos questões relacionadas ao ato de avaliar.

## 6. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este capítulo apresentará estudos sobre avaliação no contexto educacional, trazendo considerações a respeito dos dois grandes paradigmas de avaliação do ensino-aprendizagem: o paradigma tradicional, que engloba os modelos classificatórios e excludentes de avaliação; e o paradigma da avaliação formativa, que se caracteriza, especialmente, pelo seu aspecto de avaliação processual, formativa e democrática. Apresentaremos também, neste capítulo, pressupostos teóricos sobre alguns critérios que podem ser considerados para se avaliar gêneros da modalidade oral da língua como o *debate*.

### 6.1. Práticas e concepções de avaliação da aprendizagem

De acordo com Chueiri (2008), como prática escolar, a avaliação não se consubstancia como uma atividade neutra ou puramente técnica, ou seja, não ocorre à revelia de um determinado conceito ou ideologia; ela é, antes, atravessada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, que se traduz em uma prática pedagógica; não se constitui como uma finalidade em si mesma, uma vez que dá suporte a um conjunto de ações que visam construir resultados previamente estipulados. Ainda de acordo com essa autora, no contexto escolar, a avaliação, como prática sistematizada e organizada, ocorre de acordo com objetivos escolares implícitos ou explícitos; estes, por sua vez, podem refletir valores e normas sociais. Nessa perspectiva, a avaliação escolar pode atuar, pontua Chueiri, como mantenedora de realidades sociais, ou como uma facilitadora de transformação dessas realidades.

A respeito do exposto acima, é importante lançar um olhar sobre o que Sousa (1997) denuncia, quando chama a atenção para o fato de a avaliação vir sendo utilizada como:

Parte de uma ação política que visa a discriminar, através do processo educativo, aqueles que a sociedade já mantém discriminados socioeconômica e culturalmente. A crença liberal no esforço e no mérito pessoal como responsáveis pelo sucesso do aluno em um processo educativo tem utilizado a avaliação como um instrumento de legitimação da seletividade da educação e conferido ao ensino e às escolas um papel subsidiário diante do fracasso do aluno (SOUSA, 1997, p. 146).

Levando-se em conta o que ressalta Sousa (*op. cit.*), vê-se que a avaliação, de fato, pode configurar-se como uma prática que perpetua uma realidade social permeada por

desigualdades. Espera-se dela, justamente, o contrário: que aja de modo a transformar e ajudar a superar as desigualdades existentes, visto que é imprescindível que as práticas avaliativas na escola se distanciem de ações políticas que possam opor-se ao modelo de escola inclusiva que tanto se almeja alcançar atualmente.

Luckesi (2008) argumenta que o nosso exercício pedagógico na escola é atravessado muito mais por uma “pedagogia do exame” do que por uma prática pedagógica que privilegie o ensino-aprendizagem. Dentro dessa pedagogia do exame, o “medo nos levará a estudar” (p. 19). O foco desta ótica de avaliação é a busca por promover os alunos, prepará-los para os diversos testes. Os alunos já iniciam o ano interessados em saber se serão aprovados ou não no final do ano letivo, quando deveriam, na verdade, estar mais preocupados com as oportunidades de aprendizagem que poderão vivenciar.

Buriasco (2000) argumenta que ecoa, ainda, em boa parte das escolas, uma política de *avaliação do rendimento escolar* (avaliação do “produto” final), que se pauta na dicotomia aprovação x reprovação, ao passo que o que deveria ser praticado na escola seria o que a autora chama de *avaliação da aprendizagem*; esta última, sim, para a estudiosa, pautar-se-ia na avaliação do processo e atuaria como um dos meios para subsidiar a retomada da própria aprendizagem.

No panorama atual, portanto, em que o binômio aprovação x reprovação, no geral, ainda se faz presente, ressalta Buriasco, não existe espaço para a prática de uma avaliação que ajude na identificação e superação de percalços que venham a existir durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo essa autora, os instrumentos de avaliação utilizados constituem-se, em sua maioria, de provas escritas, aplicadas geralmente no final de uma unidade do conteúdo, já prestes a iniciar-se a unidade seguinte – o que se evidenciaria como um momento um tanto tardio para que os resultados obtidos nas avaliações pudessem nortear ações em busca da identificação e superação das dificuldades apresentadas, tanto por parte do aluno quanto por parte do docente.

Igualmente, no panorama atual exposto por Buriasco, por exemplo, dificilmente haverá espaço para a realização de uma *avaliação diagnóstica*. Isto é, não haverá espaço para propiciar uma avaliação que vise, basicamente, “informar o professor sobre o nível de conhecimentos e habilidades de seus alunos, antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem, para determinar o quanto progrediram depois de um certo tempo” (HAYDT, 2008, p. 20); uma avaliação que propicie averiguar o que o aluno já sabe para, a partir disso,



“levar a ação pedagógica a um bom termo, considerando as metas previamente estabelecidas pelo professor” (RIOLFI [*et al.*], 2008, p.196).

Contudo, não é de agora que tanto instrumentos de avaliação tradicionais – como as provas escritas – quanto práticas de cunho tradicional – como as percebidas em algumas descritas anteriormente – fazem-se presentes ao se focar o tema da avaliação no contexto escolar. Suassuna (2007a) apresenta, numa perspectiva histórica, os dois grandes paradigmas de avaliação, tidos igualmente assim, por muitos estudiosos do tema: o paradigma tradicional, que abarca os modelos classificatórios e excludentes de avaliação, caracterizados pela *classificação*, pelo *controle*, pela *competição* e pela *meritocracia*; e o que se pode considerar atualmente como sendo o paradigma emergente – o paradigma da avaliação formativa –, que se caracteriza, especialmente, pelo seu aspecto *processual*, *formativo* e *democrático*.

O paradigma tradicional, ressalta Suassuna, é denominado dessa forma porque foi constituído como uma tradição que teve início nas primeiras décadas do século XX. De cunho acentuadamente positivista, a avaliação, nas três primeiras décadas de tal século, era sinônimo de medida e centrava-se no aluno. Aos poucos, foram sendo acrescentados novos elementos, realçando-se novas ideologias e novos fundamentos, até os anos 90 do mesmo século, quando o objetivo da avaliação passa a ser não mais identificar e solucionar problemas, mas, antes, garantir a formação de quadros e perfis demandados pelo mercado de trabalho, numa nova fase do capitalismo, na qual a exigência do mercado é: baixar o custo de produtividade e aumentar a rentabilidade e a qualidade. Sendo assim, cabe à escola dotar os alunos de “competências e habilidades compatíveis com as novas funções estabelecidas no mercado produtivo” (SUASSUNA, 2007a, p. 31).

No paradigma emergente, por sua vez, a avaliação é vista por Suassuna, entre outros estudiosos, não apenas como uma questão técnica ou metodológica e como algo que classifica e mede competências, mas sim, acentuadamente, como:

Um empreendimento ético e político; *ético*, pois permite decidir sobre quais seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações; *político*, pois deve ampliar os enfoques e os procedimentos que levem ao debate amplo, à negociação e à instauração de relações intersubjetivas que fazem das instituições educacionais espaços de aprendizagem, formação e produção de conhecimentos, valores e subjetividades (SUASSUNA, 2007a, p. 38).

Sob essa nova ótica, argumenta a autora, a avaliação é concebida como uma atividade discursiva, como um processo, como uma experiência histórica e coletiva, de caráter formativo, permitindo, por exemplo, que o aluno desenvolva sua autonomia, visto que contribui para que aprimore sua capacidade de *auto-organização*, *autoavaliação* e *autorregulação*. A avaliação, pois, concretiza-se em uma sociedade historicamente determinada, a partir de condições reais e precisa abarcar o processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas que levem em consideração as particularidades de objetos diversos; isto é, não apenas o aluno deve ser avaliado, mas também a ótica da avaliação deve voltar-se para o docente, para a gestão, para a escola e para o próprio sistema de ensino.

No tocante aos instrumentos de avaliação (testes, provas, tarefas, atividades, exercícios etc.), Suassuna (2007b) revela que estes estariam atrelados aos dois grandes paradigmas apontados em seu estudo; assim, da seguinte forma os instrumentos de avaliação seriam concebidos em relação à ótica classificatória (tradicional) e à ótica formativa:

Se fizermos uma relação entre a função dos instrumentos de avaliação no quadro de uma avaliação classificatória e no quadro de uma avaliação formativa, veremos que, na primeira, o objetivo é apenas verificar ou comprovar a aprendizagem, para o que basta, muitas vezes, a repetição, pelo aluno, de um conceito anteriormente apresentado a ele pelo professor; na segunda, em contrapartida, a tarefa ou instrumento teria a função de mobilizar experiências e saberes prévios, acionar estratégias cognitivas, estimular a reflexão, o questionamento, o cotejo de conhecimentos (SUASSUNA, 2007b, p.113).

Para Suassuna (2007b), a importância de perceber essas duas concepções de instrumentos de avaliação é eficaz para que o professor busque, durante o processo avaliativo, elaborar um tipo de pergunta que permita aos alunos efetivamente: pensarem criticamente e de modo instigante; mobilizarem conhecimentos prévios; saírem de sua zona de conforto, devido a certo desequilíbrio cognitivo, necessário à aprendizagem dos educandos, que essas perguntas poderão estimular. Depois de tomadas essas medidas, o terreno estará mais propício para que ocorra a acomodação do novo conhecimento e, finalmente, para que se consubstancie a ampliação da aprendizagem.

Corroborando os pressupostos levantados por Suassuna, Ferreira & Leal (2007) ressaltam que a função da escola, em uma visão estritamente classificatória de avaliação, é “ensinar” e avaliar se os discentes conseguiram aprender. O baixo rendimento dos alunos, portanto, levaria necessariamente à reprovação escolar desse aluno. Logo, o estudante seria o

responsável por sua reprovação, ou porque ele não estaria com a “maturidade suficiente” para avançar, ou porque ele teria “problemas para aprender”, ou porque ele “não teria estudado o suficiente”. Vê-se que, de fato, apenas o aprendiz é avaliado nessa concepção de avaliação.

Em uma ótica formativa de avaliação, por outro lado, a função da escola é ensinar viabilizando, por intermédio de estratégias diversas, oportunidades de aprendizagem, e avaliando se tais estratégias estão, de fato, sendo adequadas. Adotando-se tal perspectiva de avaliação, portanto, seria possível distanciar-se mais ainda do quadro que Antunes (2006) ilustra a seguir:

Em geral, a avaliação tem ficado na escola a cargo do professor. Sobre ele, cai a exclusividade da tarefa de apreciar os resultados de sua atividade de ensino. Por isso mesmo, é ele quem decide o objeto da avaliação, ou seja, o que entra como matéria da avaliação; é ele quem decide sobre a forma que terá o instrumento de avaliação e, na esteira dessas decisões, como distribuir os valores a cada item avaliado. Nesse contexto, o aluno apenas "sofre a ação" de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz. Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem (ANTUNES, 2006, p. 163).

A referida autora defende que, em uma perspectiva de aprendizagem como processo pessoal, em que um sujeito constrói um conhecimento sobre dado objeto, quem aprende não pode estar ausente do processo, nem pode ser um simples espectador de sua avaliação. “Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender” (p. 164).

## 6.2. Critérios para avaliar o oral

Levando-se em consideração o que se expôs até agora quanto à necessidade de se contemplar o ensino da oralidade no âmbito escolar, cabe a nós agora indagar: o que, especificamente, deve ser foco de ensino ao se trabalhar com os gêneros orais na escola? Conseqüentemente, temos também que perguntar: o que pode ser fruto de uma avaliação sistemática para acompanhar o processo de desenvolvimento da competência oral dos alunos, objetivando o aprendizado contínuo e o conseqüente domínio de determinado gênero da oralidade?

Marcuschi (2005) argumenta que a **variação** seria um aspecto de extrema relevância a ser considerado no estudo da fala. É pertinente mostrar que a língua falada varia, e que a noção de uma língua-padrão uniforme não tem respaldo empírico, já que se trata apenas de uma noção teórica. Destarte, conceitos como “norma”, “padrão”, “dialeto”, “variante”, “sotaque”, “registro”, “estilo”, “gíria” podem vir a ser centrais no ensino de língua e auxiliar na formação da consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica (MARCUSCHI, *op. cit.*, p. 24).

Seria igualmente importante, ao se estudar variação, ter-se em mente que o estudo da fala é uma oportunidade singular para debater assuntos como o preconceito e a discriminação linguística e as formas de disseminação dos mesmos. Somando-se a isso, seria uma tarefa relevante verificar em que sentido a língua poder vir a ser um mecanismo de controle social e reprodução de arquétipos de poder e dominação, os quais se encontram implícitos em discursos da vida diária, em virtude das íntimas, complexas e atestadas relações que os usos linguísticos e os discursos estabelecem com as estruturas sociais e com as “elites simbólicas” (MARCUSCHI, 2005; VAN DIJK, 2012)<sup>7</sup>.

Outro aspecto relevante para o estudo da fala, apontado por Marcuschi (2005), seria analisar os **níveis de uso da língua**, como também suas formas de concretização, desde o mais coloquial ao mais formal, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita da língua. Nessa direção, seria interessante diferenciar as várias maneiras de se dirigir ao interlocutor, tendo em vista algumas particularidades que este possa apresentar, a saber: idade, profissão, sexo, papel na sociedade, classe econômica a que pertence, entre outros fatores. Neste âmbito, Marcuschi chama a atenção também para aspectos relacionados à **polidez, ao tratamento interpessoal, às relações interculturais**, que podem ser foco de observação da produção linguística dentro mesmo da sala de aula.

Frisando que é importante não transformar os estudos da fala em uma espécie de conteúdo autônomo no ensino de língua, Marcuschi (2008a) ressalta a importância de **perceber a fala integradamente e na sua relação com a escrita**; nessa perspectiva, esse renomado estudioso defende que:

---

<sup>7</sup>As “elites simbólicas” são identificadas por Van Dijk (2012) como sendo os políticos, jornalistas, escritores, professores, advogados, burocratas e todos os demais que possuem acesso especial ao discurso público, ou os diretores empresariais, como, por exemplo, os donos de impérios midiáticos, que, de modo indireto, controlam o acesso a esse discurso e que, por isso, são os que devem ser definidos como poderosos, de acordo com esse critério.

Oralidade e escrita são práticas de uso da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2008a, p. 17).

Deste modo, percebe-se que, para Marcuschi, é trabalhando com as relações entre uma e outra que poderemos perceber que os aspectos ligados a elas são menos determinados pela modalidade, e mais, pelos gêneros textuais em que elas se realizam; logo, mais do que atentar para as diferenças entre fala e escrita, seria importante observar as relações existentes entre elas, de modo a compreender seus usos em suas diferentes práticas sociais, mediadas pelos instrumentos usados para interagir linguisticamente: os gêneros.

Cavalcante & Melo (2007), entre outros estudiosos, reforçam que, mais do que o estudo da variação dialetal e de registro, para se estudar a fala devem ser consideradas questões atinentes a situações comunicativas, estratégias organizacionais e de interação típicas de cada gênero, processos de compreensão etc. Dolz, Schneuwly & Haller (2004) salientam que é buscando articular todos esses aspectos que a oralidade deve ser elevada à condição de objeto de ensino.

Pensando nas situações comunicativas e estratégias organizacionais, Cavalcante & Melo listam, baseadas principalmente nos estudos de Doz, Schneuwly & Haller (2004) e Marcuschi (2005), alguns critérios que devem ser foco de preocupação num trabalho com os gêneros orais.

Um primeiro conjunto desses critérios refere-se aos aspectos de natureza **extralinguística** da produção oral em dada situação comunicativa; são eles: *grau de publicidade, grau de intimidade dos participantes, grau de participação emocional, proximidade física dos parceiros da comunicação, grau de cooperação, grau de espontaneidade e fixação temática.*

Um segundo grupo diz respeito a aspectos de natureza **paralinguística** (*qualidade da voz [aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada], elocução e pausas, risos/suspiros/choro/irritação*) e **cinésica**, que são os movimentos corporais comunicativamente significativos (*atitudes corporais [postura variada: ereta, inclinada etc.]*),

*gestos [mexer com as mãos, gestos ritualizados como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.], trocas de olhares, mímicas faciais).*

E um terceiro grupo corresponde a aspectos de caráter **linguístico-discursivo** propriamente, a saber: *marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, correções, hesitações, digressões, expressões formulaicas, expressões prontas, atos de fala/ estratégias de polidez positiva e negativa.*

Por fim, é importante frisar que Cavalcante & Melo (*op. cit.*) defendem que, além do trabalho com a variação dialetal e de registros, que são as questões mais presentes no ensino da oralidade em sala de aula uma perspectiva bem-sucedida de trabalho com o oral seria “focalizar estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero textual”. Isso porque, de acordo com as autoras, do ponto de vista da avaliação: “o aluno competente é aquele que, ao analisar um gênero oral, consegue perceber e relacionar aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística atuando conjuntamente na construção de significações” (p. 92).

Nos próximos capítulos desta dissertação, verificaremos como ecoam essas “vozes”, dos diversos teóricos referenciados neste estudo, no processo de didatização de um gênero da modalidade oral da língua como o *debate*. Será interessante perceber como os autores dos LDP, ao proporem estratégias metodológicas de ensino e de avaliação desse gênero, refletem tais teorias dentro do objeto complexo em que se transformou o livro didático na atualidade.

## 7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

Neste capítulo, serão expostos os procedimentos metodológicos e analíticos adotados para a concretização desta pesquisa. Primeiramente, discorreremos sucintamente acerca da caracterização de nossa pesquisa. Em seguida, apontaremos os procedimentos de coleta de dados e pré-análise das coleções. Por último, explicitaremos os procedimentos de tratamento e análise dos dados coletados.

### 7.1. Caracterização geral da pesquisa

Nosso estudo tem como base o paradigma interpretativista. O tipo de conhecimento produzido sob a égide de tal paradigma é subjetivo e deve ser compreendido de maneira contextualizada. Trata-se, pois, de uma pesquisa realizada dentro de um paradigma que tem como função essencial a possibilidade de encontrar os sentidos dados à realidade pelos sujeitos, e não tentar controlar essa realidade, o que seria preocupação típica do paradigma positivista. A pesquisa realizada é do tipo bibliográfica, que visa a explicar um problema tendo como base os conhecimentos disponíveis pelas teorias encontradas em materiais escritos. É uma pesquisa de natureza aplicada, pois se caracteriza por seu interesse prático, ou seja, visa a que os resultados sejam aplicados ou utilizados na solução de problemas do cotidiano. O método de pesquisa utilizado foi o qualitativo, que trabalha com o universo dos significados, tendo como base pesquisas de cunho interpretativista (LIBERALI et LIBERALI, 2011; MARCONI & LACATOS, 2013).

### 7.2. Procedimentos de coleta dos dados e apresentação dos primeiros resultados encontrados

Para ter acesso às coleções de LDP do Ensino Médio, fizemos visita às escolas públicas, a fim de recolher os livros didáticos para começar a compor o *corpus* de nossa pesquisa. Tivemos acesso às obras por meio de empréstimos solicitados junto aos professores de escolas do Ensino Médio, da rede estadual do estado de Pernambuco. Os professores dispunham dos livros em seu acervo pessoal, fruto do material de divulgação distribuído pelas editoras na ocasião da escolha dos LDP.

A **Figura 6**, a seguir, expõe um quadro com a ordem das coleções mais distribuídas da disciplina de Língua Portuguesa. São apresentados dados numéricos, informando a quantidade total de cada volume (um volume correspondente a cada Ano do Ensino Médio) distribuído por coleção, tanto de livros dos alunos (L), quanto de manuais do professor (M), entre outros dados:



FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD  
PNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular  
Português

	Código	Título	Tipo	Qtde. Páginas	Cad. Típicos	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	939.687	2.313.339
	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	12.398	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	727.379	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	10.289	
	27614C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	614.355	
2ª	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	633.557	1.548.498
	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	8.371	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	485.693	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	6.966	
	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	407.640	
3ª	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	M	496	32	6.271	822.319
	27611C0101	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	385.572	
	27611C0101	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	4.466	
	27611C0102	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	257.807	
	27611C0102	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	3.688	
4ª	27611C0103	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	217.480	693.452
	27611C0103	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	3.306	
	27578C0101	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 1	L	360	23,5	279.087	
	27578C0101	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 1	M	432	28	3.801	
	27578C0102	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 2	L	352	23	220.169	
5ª	27578C0102	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 2	M	424	27,5	3.245	677.698
	27578C0103	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 3	L	368	24	184.228	
	27578C0103	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 3	M	440	28,5	2.922	
	27615C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	392	25,5	277.827	
	27615C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	504	32,5	3.539	
6ª	27615C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	352	23	210.102	631.835
	27615C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	464	30	2.869	
	27615C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	384	25	180.785	
	27615C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	496	32	2.576	
	27633C0101	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 1	L	400	26	256.730	
7ª	27633C0101	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 1	M	512	33	3.368	297.447
	27633C0102	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 2	L	392	25,5	199.540	
	27633C0102	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 2	M	504	32,5	2.784	
	27633C0103	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 3	L	400	26	166.926	
	27633C0103	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 3	M	512	33	2.487	
8ª	27577C0101	LÍNGUA PORTUGUESA	L	392	25,5	119.793	232.643
	27577C0101	LÍNGUA PORTUGUESA	M	504	32,5	1.676	
	27577C0102	LÍNGUA PORTUGUESA	L	368	24	94.331	
	27577C0102	LÍNGUA PORTUGUESA	M	472	30,5	1.442	
	27577C0103	LÍNGUA PORTUGUESA	L	384	25	78.906	
9ª	27577C0103	LÍNGUA PORTUGUESA	M	480	31	1.299	203.332
	27640C0101	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 1	L	336	22	93.232	
	27640C0101	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 1	M	392	25,5	1.304	
	27640C0102	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 2	L	320	21	74.052	
	27640C0102	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 2	M	384	25	1.133	
10ª	27640C0103	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 3	L	336	22	61.910	147.640
	27640C0103	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 3	M	400	26	1.012	
	27613C0101	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 1º ANO	L	256	17	82.668	
	27613C0101	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 1º ANO	M	320	21	1.121	
	27613C0102	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 2º ANO	L	240	16	64.404	
10ª	27613C0102	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 2º ANO	M	304	20	951	147.640
	27613C0103	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	L	248	16,5	53.340	
	27613C0103	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	M	320	21	848	
	27616C0101	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 1	L	400	26	60.110	
	27616C0101	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 1	M	512	33	824	
10ª	27616C0102	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 2	L	400	26	45.997	147.640
	27616C0102	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 2	M	512	33	687	
	27616C0103	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 3	L	400	26	39.398	
	27616C0103	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 3	M	512	33	629	

Figura 6: Coleções mais distribuídas por componente curricular – Fonte: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Último acesso em: 20/06/2015.

Das dez coleções aprovadas pelo PNLD-2015, só não tivemos acesso a duas delas: **Novas Palavras**, da Editora FTD, 2ª mais bem distribuída nacionalmente, e **Vozes do Mundo – literatura, língua e produção de texto**, da Editora Saraiva, coleção menos distribuída nacionalmente, dentre as 10 (dez) aprovadas. O acesso à informação a respeito da ordem das coleções mais bem distribuídas nacionalmente foi obtido junto ao banco de dados oficiais do MEC, cujas informações podem ser acessadas, gratuitamente, via internet.

Como não tivemos acesso a essas coleções, recorremos às análises das resenhas do Guia de Livros Didáticos do MEC<sup>8</sup> (BRASIL, 2014), para verificar dados que sinalizassem para o trabalho sistemático do gênero *debate* por essas coleções. Observamos as resenhas descritivas, direcionando nossas observações para os tópicos que abordavam descrições do eixo de ensino *oralidade*. A seguir, vejamos alguns dados encontrados referentes às duas obras:

#### **NOVAS PALAVRAS, Editora FTD:**

Presente nos três blocos de cada volume da coleção, o tratamento dado à **oralidade** se faz através da proposta de discussões, debates livres, apresentações orais, debates interdisciplinares, debates regrados, encenações teatrais, leituras de poemas, contações de história. Em termos gerais, no entanto, poucas orientações são dadas ao aluno no que diz respeito à construção de tais gêneros (BRASIL, 2014, p. 44)

O eixo da **oralidade** perpassa os três blocos da coleção, na seção “E Mais...”, que propõe aos alunos diversificados gêneros orais. Entretanto, o trabalho com gêneros orais, propriamente ditos, é insuficiente e rarefeito. Apesar da frequente indicação de debates e discussões, com base nos temas proporcionados pelos textos e tópicos de estudo de cada capítulo, os estudantes em geral não são orientados quanto à organização e ao funcionamento desses gêneros e quanto à escolha do registro de linguagem adequado para as diferentes situações de interlocução proposta [...] (BRASIL, 2014, pág. 49).

#### **VOZES DO MUNDO, Editora Saraiva:**

As propostas com a **oralidade** são consistentes e exploram gêneros como a entrevista, a comunicação oral, a exposição oral, o debate e debate deliberativo, sempre considerando a situação comunicativa. (BRASIL, 2014, p. 65).

A exploração da **oralidade** pode favorecer o desenvolvimento da linguagem do aluno, embora apresente poucas propostas de produção dessa modalidade. Assim como ocorre com o ensino da produção escrita, no trabalho com o

---

<sup>8</sup>O Guia com as resenhas das obras de Língua Portuguesa para o Ensino Médio está disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9009:pnld-2015-portugues>>. Último acesso: 10/04/2015.

texto oral toma-se um gênero como objeto de ensino e, no final do estudo, apresenta-se a proposta de produção (BRASIL, 2014, p. 68).

Pela descrição do Guia, na coleção **Novas Palavras**, o tratamento dado à oralidade é feito através de propostas de *discussões*, *debates livres*, *debates regrados*, *apresentações orais*, entre outros gêneros. Não fica claro, no entanto, se o *debate* é, de fato, objeto de ensino na obra, apresentando propostas de preparação, produção e avaliação das particularidades desse gênero da oralidade, ou, simplesmente, se é utilizado como uma estratégia metodológica para exposição de conteúdos diversos (PEREIRA & SILVA, 2013).

De acordo com o Guia, a coleção **Vozes do Mundo: literatura, língua e produção de texto**, por sua vez, apresenta propostas consistentes de trabalho com a oralidade, explorando gêneros variados dessa modalidade da língua, entre eles o *debate* e o *debate deliberativo*, levando sempre em consideração a situação de comunicação. O *debate deliberativo*, de acordo com Dolz, Schneuwly & Pietro (2004), visa à tomada de decisão sobre determinado assunto. Não se especifica qual é o outro tipo de debate que a coleção de LDP propõe.

De posse das oito coleções de LDP, começamos a folheá-las, realizando uma leitura atenta dos seus sumários, bem como do conteúdo ensinado nas coleções ao longo de suas unidades, capítulos e seções, almejando identificar em que momento era proposto o trabalho com o gênero *debate*. Finalizada essa busca, identificamos 05 (cinco) coleções que tomavam o *debate* como objeto de ensino. As 03 (três) coleções restantes não indicavam, nem no sumário nem ao longo de suas unidades, capítulos e seções, informações de trabalho sistemático com esse gênero. No quadro, a seguir, apresentamos esses dados encontrados nesta primeira etapa da pesquisa:

QUADRO IV – COLEÇÕES APROVADAS NO PNLD-2015 QUE (NÃO) TRABALHAM COM O DEBATE DE MANEIRA SISTEMÁTICA

TÍTULO DA COLEÇÃO	VOLUME EM QUE O ENSINO DO DEBATE É CONTEMPLADO (X)			TIPO DE DEBATE PROPOSTO PELA COLEÇÃO
	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3	
1. PORTUGUÊS: LINGUAGENS	X		X	*Debate regrado (público)
2. PORTUGUÊS: CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO				
3. LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO	X			*Debate regrado
4. PORTUGUÊS: LINGUAGENS EM CONEXÃO	X		X	*Debate regrado *Debate de solução de problemas
5. SER PROTAGONISTA (LÍNGUA PORTUGUESA)		X		*Debate regrado
6. VIVA PORTUGUÊS				
7. LÍNGUA PORTUGUESA		X		*Debate regrado
8. PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA				

Consideramos como LDP que trabalhava sistematicamente com o *debate* aquele que, de fato, propusesse: a) **procedimentos metodológicos para preparar os alunos para a produção do gênero**; b) **propostas de produção textual do debate**; c) **critérios para a**

**avaliação das particularidades de produção desse gênero.** De acordo, então, com esses critérios, das 08 (oito) coleções que verificamos, as que não realizam um trabalho sistemático com o gênero *debate* são: **Português: contexto, interlocução e sentido** da Editora Moderna, 3ª mais bem distribuída nacionalmente, e **Português: língua e cultura**, da Base Editorial, 9ª mais bem distribuída nacionalmente, das oito a que tivemos acesso.

Sendo assim, das oito coleções de LDP aprovadas pelo PNLD-2015 e que verificamos nessa etapa de coleta de dados, o *debate* é tomado como objeto de ensino, conforme afirmamos anteriormente, em 05 (cinco) delas. Nelas, os autores apresentam: propostas para a produção de debates, orientações para a produção desses gêneros e critérios para a avaliação de suas particularidades de produção.

Como a quantidade de dados gerada foi bastante significativa, tivemos que fazer um recorte para poder analisar mais detalhadamente as coleções. Desta forma, decidimos utilizar um critério quantiquantitativo – **coleções mais bem distribuídas nacionalmente e que tomassem o debate como objeto de ensino** – para selecionar as obras que fariam parte do *corpus* final deste estudo. Deste modo, decidimos analisar, nessa segunda etapa da pesquisa, os LDP da coleção: I) *Português: linguagens* (volumes 1 e 3), de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; e II) *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (volume 1), de Carlos Emílio Faraco, Francisco Marto de Moura e José Hamilton Maruxo Júnior. Tais coleções são as duas primeiras mais bem distribuídas nacionalmente que tomam o gênero *debate* como objeto de ensino, conforme os critérios apontados neste trabalho.

Assim, excluímos de nosso *corpus* final as coleções **Português: linguagens em conexão**, de Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling; **Ser Protagonista: Língua Portuguesa**, organizada pelas Edições SM; e **Língua Portuguesa**, de Roberta Hernandez e Vima Lia Martin. A exclusão dessas obras deu-se por considerarmos suficiente para o que o presente estudo propunha, além de estar plenamente justificada sua seleção.

### 7.3. Procedimentos de descrição e análise dos dados coletados

Para verificar o tratamento dado ao ensino do gênero *debate* pelas coleções restantes, procuramos verificar como os autores encaminhavam didaticamente o trabalho com o gênero *debate* em seus manuais. Baseando-nos em pressupostos teóricos apontados neste nosso estudo, tecemos considerações acerca das estratégias didáticas que os autores utilizavam para

ensinar as características do *debate* (refletindo as “vozes” dos vários teóricos), de modo a direcionar os discentes para as práticas sociais de realização desse gênero. Para isso, observamos: **a) o espaço dedicado ao ensino desse gênero na obra; b) o modelo de sequência didática proposto para o ensino do *debate* pelos LDP e c) o estilo didático que os autores demonstravam ao propor o ensino das particularidades desse gênero.**

Já para analisar como era proposta a sistemática de avaliação da produção textual do *debate* nos LDP, respaldando-nos, igualmente, nos pressupostos teóricos utilizados para a realização deste estudo e nos primeiros dados coletados na primeira etapa da pesquisa juntamente com os demais LDP, elaboramos uma ficha, que continha um “questionamento básico” e um conjunto de “descritores”, elencados a seguir, que utilizamos para nos auxiliar a investigar mais detalhadamente as obras didáticas de nossa amostragem final. A ficha elaborada foi a seguinte:

**LEVANTAMENTO DE DADOS PARA VERIFICAÇÃO DA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DO GÊNERO *DEBATE***

**TÍTULO DA OBRA:**  
**AUTOR(ES):**

Questionamento básico:	Título da obra:	INDICAÇÃO DO NÚMERO DAS PÁGINAS
<i>Como ocorre a sistemática de avaliação da produção textual do gênero debate nos LDP e de que modo ela remete os alunos à aprendizagem das particularidades de realização desse gênero?</i>		
<b>Descritores – o LDP:</b>	<b>Sim (S) /Não (N)</b>	
a) Realiza uma avaliação diagnóstica acerca do gênero a ser produzido?		
b) Atribui também aos alunos a incumbência de avaliar o desempenho oral dos demais colegas de sala de aula durante ou após a realização do gênero?		
c) Contemplam ou sugerem uma etapa de reelaboração/refacção do gênero, observando os critérios de avaliação antes elencados?		
d) Propõe que o debate seja realizado ou visto fora do ambiente de sala de aula, de modo a possibilitar que outros membros da comunidade escolar apreciem-no e avaliem-no?		
e) Orienta a avaliar questões relacionadas ao registro linguístico adequado à situação de produção do gênero oral (questões de variação linguística; níveis de uso da língua, do nível mais coloquial ao mais formal)?		

f)	Direciona para a avaliação do uso da fala integradamente e na sua relação com a escrita?		
g)	Conduz à avaliação de aspectos extralinguísticos dos interlocutores envolvidos na produção do gênero (questões de ordem atitudinal; se os participantes se respeitam mutuamente; se o moderador interrompe a fala dos participantes quando necessário; se chama a atenção dos ouvintes ou dos debatedores ao julgar conveniente; se o moderador controla o tempo de fala dos debatedores; disposição física do espaço; grau de intimidade entre os participantes do debate e os ouvintes etc.)?		
h)	Norteia para avaliar aspectos de natureza paralinguística (qualidade da voz, elocução e pausas, risos/suspiros/bocejos/irritação) e/ou cinésica (atitudes corporais [postura variada: ereta, inclinada], gestos [mexer com as mãos, gestos ritualizados como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.], trocas de olhares, expressões faciais)?		
i)	Orienta para avaliar o uso de estratégias linguístico-discursivas que sejam necessárias à produção do gênero (tais como: uso de marcadores conversacionais; uso de repetições e paráfrases; uso de retomadas; de expressões formulaicas; de expressões prontas; de recursos apropriados de coesão e articulação de ideias; de estratégias de progressão temática; de seleção lexical adequada; do grau de informatividade apropriado)?		

Elaborador: ALBUQUERQUE, Carlos (2016). *Ensino e avaliação do gênero debate nos livros didáticos de Português aprovados no PNL D*. Dissertação de mestrado. mimeo. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE.

Assim, para elaborar os descritores de **A a D**, baseamo-nos nos pressupostos de Haydt (2008), Riolfi *et. al* (2008), Antunes (2006), Suassuna (2007a e 2007b), Ferreira & Leal (2007) entre outros estudos, bem como nos dados obtidos na primeira etapa de análise dos LDP. Já os descritores de **E a I** foram pensados tendo como embasamento os estudos de Marcuschi (2005, 2008a, 2008b), Melo & Cavalcante (2007), Dolz, Schneuwly & Haller (2004), entre outros, e também os dados obtidos com a análise dos LDP na primeira etapa da pesquisa. À proporção que íamos identificando que descritores de dada obra estavam ou não sendo contemplados, indicávamos, na ficha, a numeração das páginas que traziam o que considerávamos como a passagem textual em que os autores do LDP cumpriam o atendimento a determinado descritor elaborado.

Então, mediante tais levantamentos, partimos para a interpretação e análises dos dados coletados. Retornávamos aos livros didáticos para constatação das informações, à medida que dissertávamos, analiticamente, a respeito de como as obras respondiam positiva ou negativamente a cada descritor formulado, para, com isso, encontrar possíveis respostas para nosso questionamento básico. A seguir, apresentaremos as análises e os resultados dos dados obtidos.

## 8. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS

Neste capítulo, verificaremos o tratamento dado ao ensino do gênero *debate* e faremos a análise dos critérios de avaliação desse gênero propostos pelas obras *Português: linguagens* e *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, que compõem nossa amostra final. Consideramos as estratégias didáticas que os autores utilizavam para transpor didaticamente as particularidades do gênero *debate*, observando o espaço dedicado ao ensino do gênero, o modelo de sequência didática proposto para seu ensino pelos LDP e o estilo didático que os autores evidenciavam ao propor o ensino de aspectos atinentes a esse gênero da oralidade. Analisamos também como se dava a sistemática de avaliação da produção textual do gênero *debate* presente nos LDP e de que modo ela remetia os alunos à aprendizagem das especificidades de realização desse gênero.

### 8.1. Análise da obra Português: linguagens

Um dos destaques dessa obra é a ênfase que Cereja & Magalhães (2013) conferem aos conteúdos literários, que são bastante explorados na coleção. É como se a Literatura servisse para conduzir os demais objetos de ensino a serem explorados pela obra. Trata-se de uma coleção que se organiza, portanto, por conteúdos literários, dispostos cronologicamente ao longo de quatro unidades nos três volumes. De acordo com o Guia do MEC, essa coleção “opta por uma via tradicional de interpretação, fundamentada numa visão historicista e evolutiva dos fatos literários” (BRASIL, 2014, p. 57). Os autores da coleção *Português: linguagens* tomam o gênero *debate* como objeto de ensino em três momentos em sua coleção: no volume 1, unidade 4, capítulo 2; e no volume 3: primeiro, na unidade 3, capítulo 3; depois, na seção denominada *Vivências*, ao término dessa unidade<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> No Anexo A, encontra-se o sumário dos volumes 1 e 3 desta coleção para uma mais completa visualização de sua organização.



### 8.1.1. O ensino do gênero *debate* em Português: linguagens – volume 1

Cereja & Magalhães (2013), ao trabalharem o gênero *debate* no volume 1 de sua coleção, já na página de abertura de um dos capítulos de Produção de Texto da unidade 4, expõem um conceito para esse gênero que eles denominam como *debate regrado público*. Vejamos, na figura abaixo, como os autores caracterizam esse gênero:

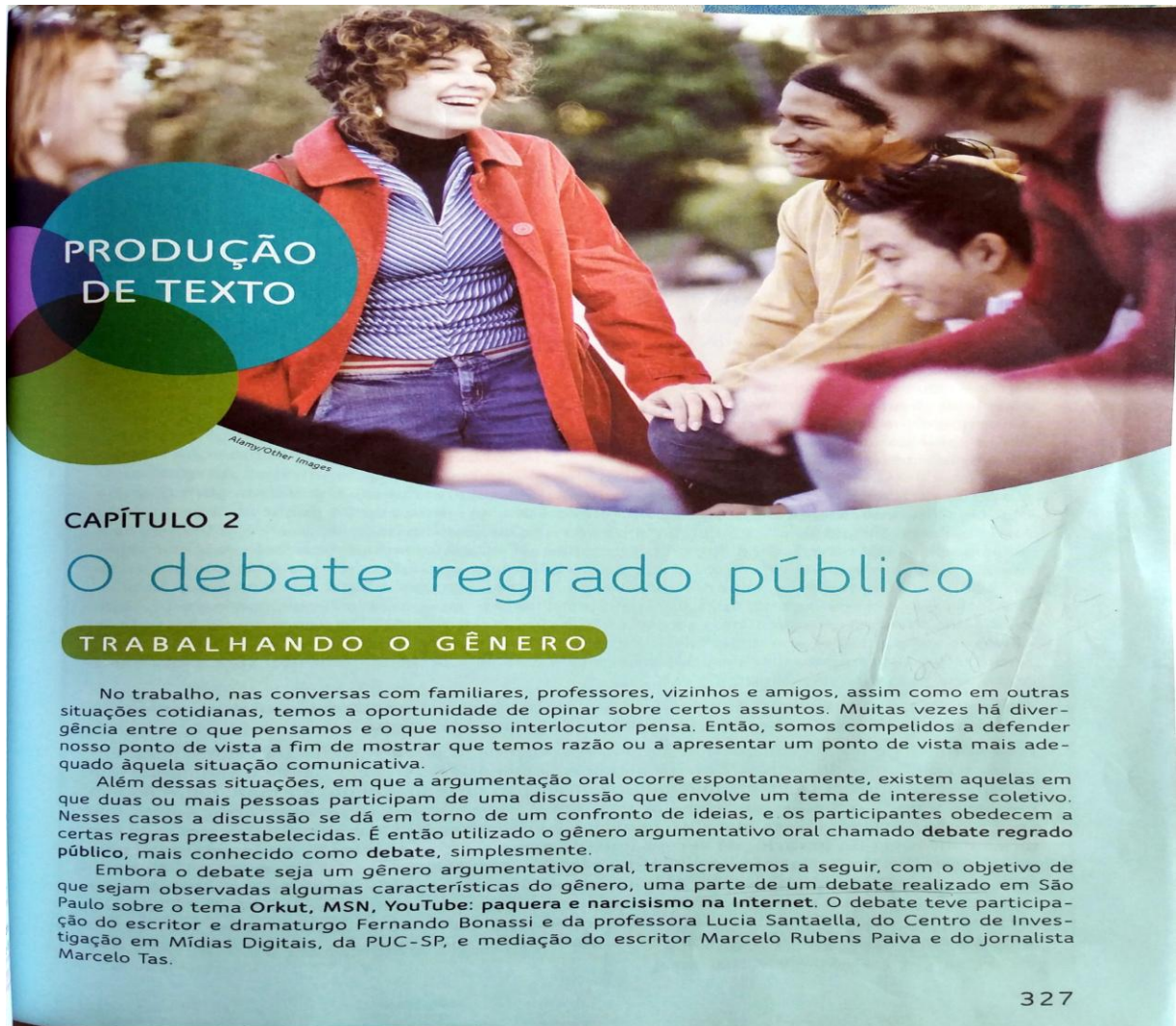


Figura 7: O *debate regrado público* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 327, vol. 1).

A fotografia que retrata os jovens conversando espontaneamente nessa página introdutória do capítulo de Produção de Texto é algo meramente ilustrativo, isto é, os autores não se referem textualmente à fotografia dos jovens para remeter a alguma característica do *debate*. Logo, a foto é simplesmente uma ilustração, já que os autores não fazem uma referência explícita à foto que utilizam para introduzir o objeto de ensino do capítulo, apesar de ela sugerir fortemente uma ligação com o objeto a ser ensinado.

Conforme podemos observar, como estratégias de didatização dos conhecimentos a respeito do gênero *debate*, os autores reportam-se a situações informais de discussão (confronto de opiniões entre familiares, professores, amigos, vizinhos), com as quais os alunos possam estar mais familiarizados, e comparam-nas a situações públicas de fala formal, em que, por exemplo, debates podem ser produzidos.

Em seguida, Cereja & Magalhães apresentam a “transcrição” de um exemplar do gênero a ser produzido, que mostra uma parte de um debate, realizado em 12/06/2007, sobre o tema “Orkut, MSN, Youtube: paquera e narcisismo na Internet”, que teve a participação do dramaturgo Fernando Bonassi e da professora Lucia Santaella, do Centro de Investigação em Mídias Digitais, da PUC-SP, e mediação do escritor Marcelo Rubens Paiva e do jornalista Marcelo Tas. O objetivo de Cereja & Magalhães foi permitir que os alunos observassem melhor as características de um *debate* e, conseqüentemente, percebessem a contraposição dessas situações de fala formal – com o gênero sendo produzido por formadores de opinião, que possuem alto grau de escolarização e pouca proximidade afetiva –, com aquelas das conversas e discussões entre amigos e familiares, por exemplo.

Na verdade, o que os autores trazem é uma *retextualização* de um modelo do gênero *debate* para fins de análise, e não de uma *transcrição* de um modelo desse gênero da oralidade. Conforme veremos na figura a seguir, os autores não utilizam um sistema de notação próprio da *transcrição*<sup>10</sup>, por exemplo:

---

<sup>10</sup> Ver Marcuschi (2008a), o qual postula que: “transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de operações procedimentos convencionalizados” (p. 49).

**Marcelo Rubens Paiva** — [...] segundo o Ibope existem 900 mil pessoas no Brasil que acessam diariamente as salas de paquera e a maioria é homem, o que me surpreendeu. Queria que você explicasse se há alguma razão para isso ou não.

**Lucia** — Esta notícia me surpreende, mas a Internet é feita de surpresas. [...] se os homens entram mais na Internet, é porque as mulheres são mais tímidas do que eles. Eu creio na possibilidade de se comunicar através da tela; longe da ideia de que esta tela seja constrangedora, ela é liberadora. Então para o homem esta liberação funciona.

**Marcelo Rubens Paiva** — [...] os homens são mais travados e precisam dessa ferramenta para se soltar?

**Lucia** — Que os homens são mais travados não tenho dúvida nenhuma. Quando digo travado, não estou ofendendo os homens. As mulheres são mais maleáveis, faz parte da psique feminina. A questão da sedução tem a marca registrada da mulher, porque a mulher conhece esta manha. Ela detém esta arte. As artimanhas da sedução pertencem à mulher. Basta olhar o corpo curvilíneo da mulher, os olhares, etc. Então, para o homem me parece que a tela funciona mesmo como uma possibilidade liberadora. Mas não podemos extrair regras da Internet. Amanhã mesmo ou daqui a um mês as coisas podem mudar. [...] Há alguns anos me chamaram para falar, no Dia dos Namorados, sobre a paixão. E eu comecei por um texto que foi publicado em um livro meu chamado "Miniaturas", que dizia "a paixão não se fala, a paixão se vive". E a paquera é a mesma coisa, falar sobre ela é de certa forma destruí-la, assim como pôr a mão em uma espuma. O que gostaria de dizer hoje é que o que o ser humano mais deseja é ser desejado por outro ser humano. E os meios que aparecem para que nós consigamos atingir este fim são múltiplos. E a Internet veio acrescentar mais um meio possível com suas características próprias. [...] há ganhos na Internet, porque temos acesso na hora em que queremos. De madrugada, quando se perde o sono e manda uma mensagem. A qualquer hora é como se o outro estivesse lá presente. Então o que este mundo traz parece paradoxal, mas é esta presença-ausente. Você sente que o outro está presente sem estar.

**Marcelo Tas** — [...] Bonassi, [...] todas essas novidades nos levam a um estágio de evolução no caso do namoro, da paquera, ou tudo continua a mesma coisa?

**Fernando** — Com a tecnologia tudo muda. Quer dizer, às coisas se agregam valor e possibilidades tecnológicas diferentes. Então a plataforma tecnológica [...] te permite o anonimato que te protege. É uma situação em que todos se protegem de todo mundo, portanto todos podem inventar tudo. [...] isto é um traço da paquera. [...] a Internet te permite dizer coisas que você não diria, fazer coisas que você não faria e engendrar ideias e identidades que você não teria. Esta coisa do horário, de ser on-line, de estar sempre aberta, de poder escrever uma mensagem fora do horário convencional requalifica esta relação. [...] A Internet [...] coloca no meio das pessoas uma plataforma de contato que tem os ganhos e as perdas de ser uma coisa virtual. Esta coisa da identidade é muito curiosa. [...] o que acho importante é que a Internet permite que qualquer cidadão comum, não apenas os que estão aqui ou na rede, recoloca o tema do afeto no seu cotidiano. Porque esta nuvem do anonimato é a chave da sedução. Não



THINKSTOCK/GETTY IMAGES

vamos seduzir ninguém com o que nós somos. Ninguém vai seduzir ninguém com mau hábito, mal vestido, com a roupa que dorme, com um moletom amarfanhado. Ao entrar no jogo da sedução, nós preparamos a nossa identidade, nos requalificamos para apresentar o melhor possível. Nenhuma plataforma tecnológica que viabiliza isto poderia ser um problema, porque o que ela faz é justamente isso, a sedução é um projeto de melhora de si próprio. E acho que os homens são mais travados do que as mulheres por fatores de criação, de encaminhamento dentro da sociedade. [...]

**Marcelo Tas** — O que eu queria trazer aqui pra vocês é o site de maior audiência da Internet brasileira [...] o Orkut, que é um subproduto do Google. O Orkut é um site criado por um cara chamado Orkut, um turco que até visitou o Brasil este ano. E ele criou nas horas vagas esse site e aqui no Brasil ele é primeiro lugar de audiência. [...] Por que esse é o site de maior audiência no Brasil e o que isso significa?

**Fernando** — Este é um país pobre e burro em que é perigoso andar na rua. O mundo real é muito afetivo e muito perigoso. Ou assim nos é vendido, assim se produzem as relações sociais por aqui. Então o Orkut tem uma coisa que é poder entrar em contato com muitas pessoas, com toda a proteção e partilhando um tema ou não. O que acho mais bacana do Orkut é justamente encará-lo seriamente, porque é o primeiro espaço livre que se tem. Não conheço outro semelhante. Eu me lembro de uma praça em Londres em que você pode ir lá, subir na tribuna e xingar todo mundo, menos a rainha. Você pode falar mal de todo mundo, menos da rainha. É ridículo isto, britânico demais. Este espaço livre permite que pessoas de diferentes lugares e pensamentos entrem para debater conjuntamente um tema como, por exemplo, um senador da República cuja contabilidade é no mínimo esquisita. [...] é um dos poucos espaços ainda livres em que se pode promover discussões sem características rigorosas, sem o rigor dos vários ambientes sociais. Permite que as pessoas entrem em contato e se manifestem politicamente. [...] Não é incomum que os jornalistas demonizem isso, porque serão os primeiros a serem varridos do mapa. A indústria cultural está morrendo de medo do que vai acontecer. Na indústria do livro, cinema e televisão as pessoas não sabem mais onde vão ganhar dinheiro. Há uma dúvida sobre o futuro em negócios fundamentais da raça humana neste momento. Então é fácil demonizar isto. Porque é um espaço de liberdade onde os cidadãos manifestam pelo menos o seu querer político, o seu querer afetivo, o seu senso de humor. [...]

**Lucia** — Primeiro que o Orkut não é só frequentado, ele é habitado. [...] a cultura brasileira é muito expansiva. O brasileiro não se intimida de expor a sua vida privada. Quem tem experiência de viver fora do Brasil em culturas mais contidas isto fica muito claro. Você está em um ponto de ônibus ou viaja de trem com alguém e de repente aquela pessoa começa a contar a sua vida inteira, de repente você também se vê contando coisas íntimas de sua vida. Isto é muito do brasileiro.

(diversão.uol.com.br/ultnot/2007/06/12/ult4326u249.htm. Debate realizado em 12/6/2007. Adaptado.)

1. Num debate regrado público, há geralmente um coordenador e organizador, chamado **mediador** ou **moderador**. Além de conduzir o debate, cabe a ele, juntamente com os participantes, definir as regras e colocá-las em prática durante o evento. De modo geral, o moderador procura fazer poucas interferências.
  - a) No debate lido, quem desempenha o papel de moderador? Nesse debate há dois moderadores: Marcelo Tas e Marcelo Rubens Paiva.
  - b) No decorrer do debate, se o moderador percebe que a discussão sobre determinado aspecto do tema está perdendo força, ou se julga que o debate ficaria mais enriquecido

Figura 8: Retextualização de um debate (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 328-329, vol. 1).

Dentre os três tipos de debate que Dolz, Shneuwly & Pietro (2004) avaliaram como úteis para o trabalho em sala de aula, esse modelo trazido por Cereja & Magalhães enquadra-se melhor no tipo denominado *debate de opinião de fundo controverso*. Neste tipo de debate, diferentemente do *debate deliberativo* e do *debate para resolução de problemas*, não se visa a uma tomada de decisão nem a resolução de um problema em específico; expõem-se opiniões diversas com o objetivo de influenciar a posição do outro. A confrontação das diversas ideias apresentadas e suscitadas nesse tipo de debate não só permite melhor compreender determinado assunto controverso por seus diferentes enfoques, como também possibilita que opiniões sejam forjadas ou transformadas.

Os autores, então, vão conduzindo o estudo do *debate* e apresentando, aos poucos, suas principais características. E fazem isso mais detalhadamente quando intercalam a apresentação de algumas características desse gênero com perguntas específicas sobre o conteúdo do modelo transcrito, dentro das próprias perguntas formuladas para o estudo do texto – ou seja, para o estudo do modelo de *debate* transcrito pelos autores nas páginas 328 e 329 –, conforme podemos observar em alguns trechos a seguir que escolhemos do volume 1, da obra *Português: linguagens* (pp. 329 e 330):

1) Num debate regado público, há geralmente um coordenador e organizador, chamado **mediador** ou **moderador**. Além de conduzir o debate, cabe a ele, juntamente com os participantes, definir as regras e colocá-las em prática durante o evento. De modo geral, o moderador procura fazer poucas interferências.

- a) No debate lido, quem desempenha o papel de moderador?
- b) No decorrer do debate, se o moderador percebe que a discussão sobre determinado aspecto do tema está perdendo força, ou se julga que o debate ficaria mais enriquecido se fosse incluído outro aspecto, ele tem a liberdade de fazer perguntas aos debatedores, pedir a um ou outro participante que dê um exemplo ou explique melhor sua afirmação, etc. No debate em estudo, o moderador faz alguma interferência desse tipo? Em caso afirmativo, identifique o trecho em que isso ocorre.

Nos trechos acima, os autores caracterizam a figura do **mediador** ou **moderador** durante a produção do evento comunicativo *debate*, requerendo dos alunos que identifiquem esses papéis no texto tomado como exemplo do gênero. O moderador seria, portanto, segundo os autores, aquele que conduziria o *debate* e, juntamente com os participantes, definiria as

regras que serão seguidas durante a realização do gênero; ao moderador também cabe conduzir a discussão de modo que ela não perca seu ritmo e mantenha-se sempre ativa.

Na página 330, os autores trazem uma caixa de texto com uma explicação sobre questões comportamentais importantes a respeito do ato de debater. Vejamos:

**Debate: divergências que fazem crescer**

Debater não é brigar. É argumentar, expor livremente nosso ponto de vista e conhecer o pensamento dos outros.

Quando debatemos, pretendemos convencer nosso interlocutor de que temos razão. Contudo, nem sempre conseguimos esse resultado. Por outro lado, por entrarmos em contato com outras ideias e passarmos a ver diferentes ângulos do problema, pode acontecer de sermos convencidos pelo interlocutor. Qualquer que seja o resultado, o debate é sempre enriquecedor para quem dele participa ou para quem o presencia.

Por meio dessas explicações, os autores instruem a respeito da postura atitudinal que os debatedores devem assumir durante a produção de um *debate* e, conseqüentemente, orientam os educandos sobre o tipo de *debate* que a escola pretende que eles construam: um *debate* em que opiniões divergentes sejam respeitadas e sirvam para construir visões diferentes de mundo, e não para brigar ou agredir verbalmente os oponentes.

Atentemos agora para os itens 5, 6 e 7 (p. 330), que focalizam questões linguístico-discursivas:

5) Nos debates, é comum uma pessoa retomar a fala da outra para concordar com ela ou refutar o que ela afirmou. Essa retomada pode ocorrer explicitamente, por meio de frases como: *conforme fulano falou...*, *concordo com...*, *discordo de...*, ou pode ocorrer implicitamente, como quando o debatedor, por exemplo, cita uma parte do discurso de outro. No debate em estudo, há concordância ou negação explícita de um dos debatedores em relação ao outro debatedor? E concordância implícita? Se houver, dê exemplo.

6) Ao argumentar, um debatedor expressa seu ponto de vista. Por isso, é comum o emprego de expressões, como em *minha opinião*, *para mim*, *do meu ponto de vista*. Há no debate lido, expressões como essas? Se sim, dê exemplos.

7) Geralmente, nos debates públicos predomina a norma culta, menos ou mais formal, dependendo do perfil sociocultural dos participantes: idade, hábitos linguísticos, grau de escolaridade, profissão, grau de intimidade que têm entre si, etc. Observe a linguagem empregada pelos participantes no debate lido.

a) O que predomina: a formalidade ou a informalidade?

b) Identifique marcas da oralidade nas falas de Fernando Bonassi.

Na questão 5, os autores orientam para que os alunos observem estratégias linguístico-discursivas que possam permitir a retomada da fala de outros debatedores envolvidos no evento comunicativo por meio da utilização de frases como: “conforme fulano falou..., concordo com...” etc. Tal atitude traduz a preocupação de Cereja & Magalhães com aspectos próprios da textualidade do gênero em tela, o que podemos evidenciar quando os autores introduzem a informação deste item pela afirmação de que, “nos debates, é comum uma pessoa retomar a fala de outra para concordar com ela ou refutar o que ela afirmou”.

No item 6, os autores exploram a seleção vocabular, norteando os alunos para identificarem o uso de expressões que demonstrem autoria do debatedor ao expressar um ponto de vista. Na questão 7, por sua vez, a preocupação dos autores foi abordar questões de registro linguístico adequado à situação: no subitem *a)* pede-se que os alunos verifiquem o registro linguístico (informal ou formal) empregado pelos debatedores; já no *b*, que os discentes identifiquem marcas de oralidade na fala de um dos debatedores. A “*mistura de pronomes de pessoas diferentes do discurso*”, o uso dos demonstrativos “*esta/isto*” em lugar de “*essa/isso*” (e vice-versa), o emprego das expressões “*esta coisa de*”, “*uma coisa*”, o uso de gírias (“*bacana*”) são as marcas que os autores consideram como sendo de oralidade.

Observemos agora a última questão de estudo da transcrição do modelo debate:

10) Reúna-se com os colegas do seu grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do debate regrado público? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Nessa última questão de estudo dos excertos textuais do modelo de *debate*, os autores orientam os alunos para que eles observem critérios, como *finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem*, e, em grupo, sintetizem as características do *debate regrado público*. É possível perceber que o comando dado nesse item difere do comando dado nos itens anteriores, pois, agora, a condução da apreensão das características do *debate* dar-se-á por parte dos alunos, diferentemente, então, dos demais itens que mostramos anteriormente, em que os autores indicavam as características do *debate*.

No item 10, logo, os alunos é que são suscitados e conduzidos a concluir, em conjunto com seus colegas de grupo, quais são as características do *debate*.

Obras que apresentam esse tipo de estratégia didática mais interativa, menos expositiva / dedutiva e mais injuntiva / indutiva, que parte dos conhecimentos cotidianos dos alunos para inferir o conhecimento sobre dado objeto de ensino (conforme pudemos verificar na página de abertura ilustrada na **Figura 7**), de acordo com os pressupostos de Bunzen & Rojo (2005), tendem a transparecer metodologias mais construtivistas.

Portanto, podemos verificar que Cereja & Magalhães já transparecem esse estilo didático mais construtivista e menos tradicional, observando o modo pelo qual esses autores conduzem, até esse momento na obra, o ensino das características do gênero *debate*. Primeiro, eles se valem do conhecimento cotidiano dos alunos para reforçar o conceito do gênero; em seguida, eles propiciam, de maneira indutiva, a resolução de atividades sobre as características do gênero, que culmina na construção, explicação e definição do objeto de ensino.

Ao terminar as atividades acerca do estudo do gênero *debate*, o LDP propõe a seção de produção textual, intitulada PRODUZINDO O DEBATE REGRADO. Nela, Cereja & Magalhães apresentam duas propostas para a realização de *debates regrados*. Os alunos deverão escolher uma, a fim de realizar um debate. A instrução dos autores é a seguinte: **“Há, a seguir, duas propostas para a realização de debates regrados. Com a orientação do professor, realize ao menos uma das propostas”** (p. 330).

A seguir, vejamos mais detalhadamente as propostas:

**1. O texto a seguir trata da amizade nas redes sociais da Internet. Leia-o com atenção.**

*Professor: Embora tenha sido produzido como matéria informativa de conhecida revista, o texto apresenta algumas marcas de oralidade, como a mistura de tratamento tu/você, quando a articulista se dirige diretamente ao leitor. Se quiser, poderá pedir aos alunos que levantem hipóteses sobre por que isso ocorre. Entre outras hipóteses, poderão mencionar a idade da autora, hábitos de atuar nas redes sociais, recurso para atrair o leitor e dar impressão de proximidade com ele.*

**Como a internet está mudando a amizade**

[...]

Então as pessoas começam a se adicionar no Facebook e no final todo mundo vira amigo? Não é bem assim. A internet raramente cria amizades do zero – na maior parte dos casos, ela funciona como potencializadora de relações que já haviam se insinuado na vida real. [...] As redes sociais têm o poder de transformar os chamados elos latentes (pessoas que frequentam o mesmo ambiente social que você, mas não são suas amigas) em elos fracos – uma forma superficial de amizade. Pois é. Por mais que existam exceções a qualquer regra, todos os estudos apontam que amizades geradas com a ajuda da internet são mais fracas, sim, do que aquelas que nascem e crescem fora dela.

Isso não é inteiramente ruim. Os seus amigos do peito geralmente são parecidos com você: pertencem ao mesmo mundo e gostam das mesmas coisas. Os elos fracos não. Eles transitam por grupos diferentes do seu, e por isso podem lhe apresentar coisas e pessoas novas e ampliar seus horizontes – gerando uma renovação de ideias que faz bem a todos os relacionamentos, inclusive às amizades antigas. Os sites sociais como Orkut e Facebook tornam mais fácil fazer, manter e gerenciar amigos. Mas também influem no desenvolvimento das relações – pois as possibilidades de interagir com outras pessoas são limitadas pelas ferramentas que os sites oferecem. “Você entra nas redes sociais e faz o que elas querem que você faça: escrever uma mensagem, mandar um link, cutucar”, diz o físico e especialista em redes Augusto de Franco, que já escreveu mais de vinte livros sobre o tema. O problema, por assim dizer, é que a maioria das redes na internet é simétrica: se você quiser ter acesso às informações de uma pessoa ou mesmo falar reservadamente com ela, é obrigado a pedir a amizade dela, que tem de aceitar. Como é meio grosseiro dizer “não” a alguém que você conhece, mesmo que só de vista, todo mundo acaba adicionando todo mundo. E isto vai levando à banalização do conceito de amizade. [...] É verdade. Mas, com a chegada de sites como o Twitter, a coisa ficou diferente.

**Amizade assimétrica**

No Twitter, eu posso te seguir sem que você tenha de autorizar isso, ou me seguir de volta. É uma rede social completamente assimétrica. E isso faz com que as redes de “seguidores” e “seguidos” de alguém possam se comunicar de maneira muito mais fluida. [...]

É o seguinte. Eu posso me interessar pelo que você tem a dizer e começar a te seguir. Nós não nos conhecemos. Mas você saberá quando eu o retuitar ou mencionar seu nome no site, e poderá falar comigo. Meus seguidores também podem se interessar pelos seus tuítes e começar a seguir você. Os seus seguidores podem ter curiosidade sobre mim e entrar na conversa que estamos tendo. Em suma: nós continuaremos não nos conhecendo, mas as pessoas que estão à nossa volta estabelecem vários níveis de interação – e podem até mesmo virar amigas entre si.

Mas boa parte dos cientistas ainda acha que, mesmo estando em contato com qualquer pessoa mais facilmente e a todo momento, a distância continuará prejudicando as amizades. [...] É verdade. A maioria dos especialistas em relacionamento humano acredita que a proximidade física é essencial para sentirmos os efeitos benéficos das amizades profundas.

(Camilla Costa. *Superinteressante*, nº 288, p. 55-7.)



Masterfile/Other Images



Bernhard Lang/Riser/Getty Images

Figura 9: Texto para a primeira proposta de produção do gênero *debate*



Debata com os colegas o seguinte tema: **As amizades feitas pela internet são reais e duradouras, mesmo sem a presença física do outro?**

Ao tratar do tema procurem considerar se, ao contrário, o relacionamento virtual leva as pessoas a se isolar e encontrar dificuldades para amizades sólidas fora do círculo da Internet (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 332).

Essa primeira proposta de produção do gênero baseia-se em uma matéria informativa, de autoria de Camilla Costa, publicada na revista *Superinteressante*. O texto aborda a temática da construção de amizades nas redes sociais via redes sociais *Facebook* e *Twitter*. A escolha do tema a ser debatido demonstra bastante pertinência por parte dos autores do LDP em análise, uma vez que se trata de uma temática capaz de despertar grande interesse, sobretudo, em jovens nessa etapa da educação.

A proposta é para que os alunos debatam o seguinte tema (p. 332): “**As amizades feitas pela Internet são reais e duradouras, mesmo sem a presença física do outro?**”. Os autores pedem, então, para que os alunos, ao tratarem do tema, considerem se o oposto também acontece, ou seja: se o relacionamento virtual poderia levar as pessoas a se isolar e, com isso, encontrar dificuldades para firmar amizades sólidas fora do ambiente virtual. Vemos que, ao propor esta outra perspectiva de abordagem do tema, os autores propiciam a ampliação da visão dos educandos sobre a temática em questão.

A segunda proposta de produção do *debate* é sugerida com base na releitura do texto “Adolescentes abrem mão da privacidade e dividem senhas na Web”, encontrado na página 264 do LDP e já trabalhado com os alunos. Após essa releitura, Cereja & Magalhães sugerem que os alunos elaborem o *debate* em torno do seguinte tema: **Os namorados devem dividir as senhas na Web? Por quê?** Os discentes, então, deverão se preparar para o *debate*, seguindo orientações dispostas no quadro *Planejamento do debate regrado público* e, em conjunto com os demais colegas, eleger o moderador, definir as regras e dar início à produção do gênero, conforme podemos verificar na figura ilustrada a seguir:

2. Releia o texto "Adolescentes abrem mão da privacidade e dividem senhas na Web", que se encontra na página 264.

Depois debata com seus colegas: **Os namorados devem dividir as senhas na Web? Por quê?**

Prepare-se para debater o tema lendo o quadro "Planejamento do debate regrado público". Em seguida, junto com os colegas, elejam o moderador, definam as regras e iniciem o debate.

### PLANEJAMENTO DO DEBATE REGRADO PÚBLICO

#### Preparação da sala

- Não há uma disposição obrigatória da sala para a realização do debate. Se o número de participantes for pequeno, é possível que todos se sentem em círculo. Se, entretanto, forem muitos os participantes (debatedores e/ou público), as pessoas devem ocupar as cadeiras normalmente, conforme a disposição original da sala.

#### O moderador

- Posicione-se em pé na sala, numa posição central, de modo que possa ver e ser visto por todos.
- Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido. Faça algumas considerações sobre o tema ou sobre a importância daquele debate e lembre as regras previamente estabelecidas.
- Se julgar necessário, indique uma pessoa para secretariar os trabalhos, fazendo as inscrições das pessoas que desejam falar.
- Ao passar a palavra a um debatedor, utilize expressões como: "Vamos ouvir a opinião de fulano", ou "Fulano, sua vez".
- Faça sinais para os debatedores alguns segundos antes do término da fala (por exemplo, 10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los sobre o tempo.
- Interfira no debate ao perceber que o debatedor está apresentando um argumento pouco claro ou superficial, fazendo perguntas como "Por quê?", pedindo que dê exemplo ou que explique melhor determinada afirmação.
- Interfira sempre que houver na sala ruídos ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos.

#### Os debatedores

Tempo	Procedimento	Expressão	Uso da língua
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os debatedores devem ter igualdade de condições e de tempo para expor suas ideias.</li> <li>• Não se alongue com informações secundárias ou supérfluas, pois corre o risco de não concluir o pensamento por falta de tempo.</li> <li>• Vá ao ponto principal logo no início da fala e, se possível, use o restante do tempo com exemplos.</li> <li>• Durante a fala de outro debatedor, anote o nome dele e o argumento que ele apresentou. Posteriormente, se for retomar ou combater esse argumento, consulte suas anotações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca leve as discussões para o terreno pessoal. O que está em avaliação são as ideias, não as pessoas.</li> <li>• Fale livremente; é seu direito não sofrer interrupções e não ser alvo de zombaria. Porém, manifeste-se apenas quando chegar a sua vez.</li> <li>• Respeite as regras estabelecidas; caso contrário, porá em risco o andamento e o sucesso de todo o debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fale alto, de modo claro e articulado. Se necessário, fale em pé para ser ouvido por todos.</li> <li>• Olhe diretamente nos olhos do moderador ou dos demais participantes; assim passará a impressão de firmeza e segurança.</li> <li>• Se fizer uso de anotações durante a fala, leia-as de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento. Evite abaixar a cabeça e o tom da fala.</li> <li>• Evite gesticulação excessiva, que possa distrair a atenção dos ouvintes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use a norma culta, menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos participantes.</li> <li>• Evite o uso reiterado de palavras e expressões como <i>né?</i>, <i>tipo</i>, <i>tipo assim</i>, etc., pois atrapalham o fluxo das ideias e dispersam a atenção dos ouvintes.</li> <li>• Faça referência à fala de outro debatedor, com expressões como <i>Conforme disse fulano...</i>, <i>Concordo com a opinião de fulano...</i>, <i>Discordo em parte do ponto de vista de fulano...</i>, <i>Gostaria de acrescentar ao comentário de fulano que...</i></li> </ul>

Figura 10: *Planejamento do debate regrado público* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 332, vol. 1).

De maneira bastante didática e consistente, o quadro ilustrado na **Figura 10**, que será retomado quando formos analisar os critérios de avaliação do LDP de Cereja & Magalhães, sintetiza as orientações para que os alunos contemplem a produção do gênero *debate* sobre o tema proposto. Tal quadro apresenta instruções sobre a preparação da sala para o evento comunicativo a ser realizado e sobre os papéis que serão desempenhados pelos debatedores e pelo moderador ao longo da produção do gênero. Aspectos de ordem extralinguística, paralinguística e cinésica, bem como aspectos linguístico-discursivos variados, fazem parte do quadro ilustrado para instruir os discentes ao planejamento do debate.

No tocante aos aspectos extralinguísticos, por exemplo, os autores alertam para a preparação da sala, que, a depender do tamanho do grupo, deverá passar por modificações. Assim, caso o grupo seja pequeno, a instrução é para que os alunos se sentem em círculo. Caso seja um grupo numeroso, a orientação é para que não se altere a disposição original da classe, que, normalmente, é enfileirada.

É importante o fato de os autores atentarem para essa particularidade da disposição da sala de aula, visto que, como se trata da produção de um gênero da modalidade oral, aspectos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e linguístico-discursivos entram em ação simultaneamente durante a realização do gênero. Adotar atitudes que favoreçam o contato visual entre os participantes do evento comunicativo é de grande relevância, portanto, para que os educandos percebam melhor os aspectos mencionados.

No que concerne aos aspectos paralinguísticos, cinésicos e linguístico-discursivos, alguns deles são muito bem destacados no quadro relativo a essa etapa do planejamento do debate. Quanto a aspectos paralinguísticos, existem instruções para: “falar alto” e “evitar abaixar o tom da fala”. Como exemplos de aspectos cinésicos, temos orientações para: “olhar diretamente nos olhos dos participantes para transparecer firmeza e segurança”, “evitar gesticulação excessiva”, “evitar abaixar a cabeça”. Já os aspectos linguístico-discursivos podem ser verificados na coluna “Uso da língua”, em que há instruções alertando para a necessidade do emprego da norma culta, entre outras questões. Como já foi salientado, retomaremos o quadro PLANEJAMENTO DO DEBATE REGRADO PÚBLICO quando formos tratar da sistemática de avaliação do gênero *debate* proposta pela obra de Cereja & Magalhães.

Embora sejam pertinentes as orientações deste primeiro LDP analisado no tocante à caracterização de particularidades do gênero *debate*, demonstradas de maneira indutiva nos

itens que trabalharam a atividade proposta para estudo do modelo “transcrito” de um *debate* e, de modo injuntivo, dentro do quadro ilustrado na **Figura 10**, o espaço reservado para o ensino do gênero em *Português: linguagens* (vol. 1) é muito restrito.

Apenas um tipo de debate é apresentado aos alunos – o *debate de opinião* –, que também é o mesmo tipo que os autores sugerem que os alunos produzam. Cereja & Magalhães recomendam que outros debates sejam produzidos, porém não indicam quais tipos de debate podem ser esses. Além disso, não são oferecidas orientações suficientes a respeito da maneira que os alunos deverão proceder para realizar os novos debates, a não ser o fato de os autores indicarem a possibilidade de os alunos apoiarem-se em uma eventual gravação desse primeiro exemplar do gênero (orientação presente na página 333 do referido LDP). Ou seja, sugere-se a realização de outros debates, mas sem uma proposta concreta de retomá-los em outras ocasiões neste volume 1.

Quanto à sequência didática proposta pelos autores, primeiro, expõe-se um conceito do que seja o gênero na página de abertura do capítulo que trata do ensino do *debate*. Depois desse procedimento, mostra-se um modelo transcrito do gênero, com perguntas sobre aspectos do texto, intercaladas com a exposição das características do *debate*. Logo em seguida, expõe-se um texto de apoio e requisita-se a produção de um exemplar do gênero e sua avaliação pontual. Essa é, portanto, uma sequência que segue a lógica tradicional: exposição do conceito do objeto a ser ensinado – o *debate* –; demonstração de um modelo do gênero a ser produzido; proposta de produção e avaliação.

Contudo, o estilo didático que os autores demonstram ao propor o ensino das particularidades do *debate* aproxima a obra de uma linha mais construtivista de ensino, na medida em que a condução dos conhecimentos sobre o objeto de ensino selecionado, no geral, ocorre de modo mais interativo e indutivo (BUNZEN & ROJO, 2005). A princípio, parte-se do reconhecimento de situações cotidianas para acionar especificidades inerentes ao gênero, como as situações remetidas na página de abertura, utilizada para introduzir o capítulo de estudo do gênero *debate regrado*. Em seguida, são propostas atividades de estudo de um texto, que remete a um exemplar do gênero *debate*, por meio de questões que induzem os alunos a identificar as características de tal gênero. Por fim, nas propostas de produção do gênero, podemos perceber a interatividade da obra através da predominância de enunciados injuntivos, que podem ser verificados tanto nos comandos das duas propostas de produção (“debata com os colegas”, “releia o texto”), como nos enunciados do quadro

PLANEJAMENTO DO DEBATE REGRADO PÚBLICO. É importante salientar, ainda, que os autores buscam apresentar os conhecimentos sobre o gênero de modo bastante ilustrativo, apresentando figuras e imagens que se intercalam e conectam-se, de alguma forma, às instruções sobre o objeto de ensino em estudo.

#### 8.1.2. O ensino do gênero *debate* em Português: linguagens – volume 3

No volume 3 da coleção *Português: linguagens*, como ressaltamos anteriormente, os autores retomam o trabalho com o gênero *debate* em dois momentos: na unidade 3, que traz o tema *A SEGUNDA FASE DO MODERNISMO. A POESIA DE 30*; e na seção nomeada *Vivências*, que encerra essa unidade, para articular conteúdos trabalhados nos diferentes eixos de ensino e promover sua culminância. Observemos, então, o primeiro momento na figura a seguir:

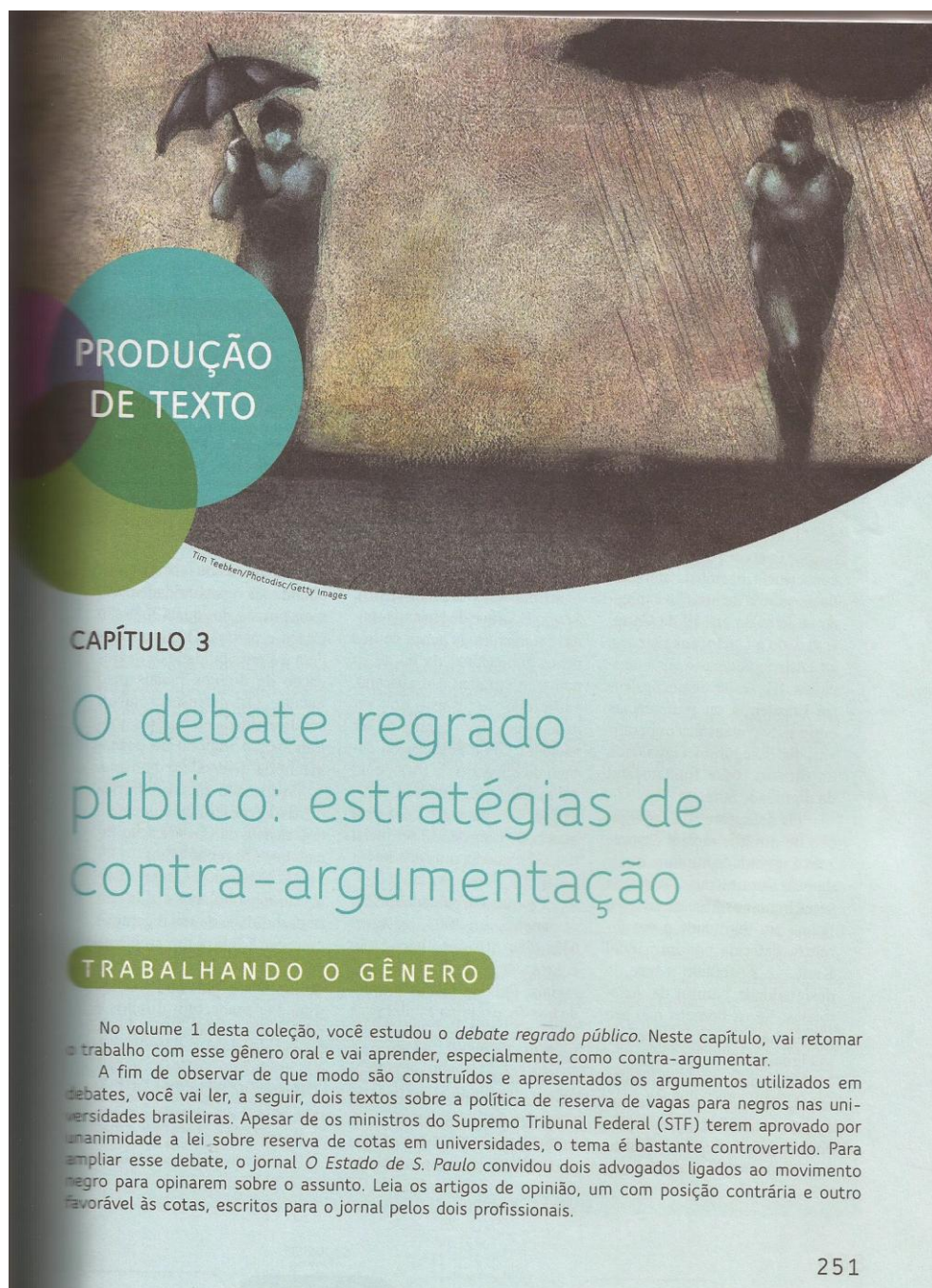


Figura 11: *O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 251, vol. 3).

Conforme podemos observar nessa figura, ilustrativa da página de abertura do capítulo 3, que aborda a produção do *debate* no volume 3, os autores direcionam-se aos alunos para mencionar o trabalho realizado com estes ao estudarem o *debate regrado público* no primeiro volume da coleção: “No volume 1 desta coleção, você estudou o debate regrado público”. No presente volume, mais uma vez, o gênero em tela será objeto de ensino, porém, o foco dos autores voltar-se-á, agora, para um aspecto do *debate* em específico: a contra-argumentação.

A imagem ilustrada na página de abertura remete a duas pessoas que parecem estar em um mesmo local, sendo que uma se encontra desamparada, na chuva, sob uma nuvem escura e densa, enquanto a outra, supostamente, parece proteger-se de uma chuva que, nesta pessoa, nem mesmo parece cair. Seria como se a ilustração buscasse remeter a situações de exclusão/inclusão social, em que algumas pessoas têm muito, mesmo que não precisem de tanto; enquanto que outras, que realmente precisam, têm tão pouco. E, da mesma forma como no volume 1, os autores utilizam esse recurso da imagem na página de abertura do capítulo de maneira meramente ilustrativa, sem estabelecer, claramente, uma ligação da imagem com o conteúdo a ser vivenciado.

Nessa página de abertura, ainda, Cereja & Magalhães reportam-se a dois artigos que problematizam a discussão da política de cotas raciais. No entanto, “cotas raciais” não será o tema a ser explorado na proposta de produção do *debate*, logo os textos foram utilizados pelos autores apenas com o objetivo de permitir que os alunos observassem “de que modo são construídos e apresentados os argumentos em debates” (p. 251).

Diferentemente do volume 1, em que os autores se utilizaram de “transcrições” de excertos do gênero *debate*, neste volume 3, eles trazem excertos de “artigos de opinião” publicados em jornais. Ao adotar tal estratégia didática, talvez os autores dificultem um pouco o alcance dos objetivos pretendidos (permitir que os alunos observem estratégias de contra-argumentação em debates), o que poderia ser diferente caso Cereja & Magalhães tivessem disponibilizado, novamente, como no volume 1, trechos de exemplares do gênero *debate*, em vez de excertos de um gênero diferente do que eles pretendiam que os alunos produzissem.

Podemos considerar também que a estratégia de transposição didática que os autores escolheram para propor o ensino do aspecto da contra-argumentação pode causar certa imprecisão quanto à diferenciação do que seja, de fato, o gênero textual *debate regrado público*, produzido sobre um tema como o das cotas raciais, e o que seja uma simples discussão acerca desse mesmo tema. Tivemos essa impressão ao observarmos a seguinte afirmação dos autores:

Apesar de os ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) terem aprovado por unanimidade a lei sobre reserva de cotas em universidades, o tema é bastante controverso. Para ampliar esse **debate** [destaque nosso], o jornal O Estado de S. Paulo convidou dois advogados ligados ao movimento para opinarem sobre o assunto (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 251).

Acreditamos que aproximar demais os sentidos do *debate*, gênero da modalidade oral, formal e pública, do debate, no sentido de uma discussão, que poderia ser uma eventual discussão entre dois advogados autores dos artigos sobre a questão das cotas raciais, pode confundir um pouco a compreensão dos educandos acerca do conceito do gênero *debate regrado público*. De acordo com Garcia (1980) – conforme já apontamos nesta dissertação –, a *discussão* abarca características diferentes do *debate*; entre elas, o fato de ser um gênero que pode concretizar-se na esfera íntima e de maneira informal.

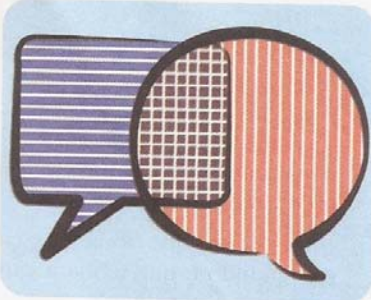
Na página 254 do LDP, realiza-se, então, o estudo dos dois trechos do “artigo de opinião”, que serviram apenas para os autores apresentarem aos alunos argumentos diferentes sobre o tema das cotas raciais. Não achamos necessário, portanto, comentar esses exercícios aqui nem trazer a ilustração das figuras dos artigos, uma vez que, em termos de sequência didática, eles não se relacionam com as propostas de produção requisitadas nesta obra.

Na página 255, Cereja & Magalhães elencam uma série de estratégias que consideram pertinentes para o desenvolvimento de habilidades de contra-argumentação. Vejamos:



**Estratégias de contra-argumentação**

1. Tente descobrir incoerências ou contradições nos argumentos do adversário; se houver, aponte-as e transforme-as em argumentos em seu favor.
2. Normalmente o debatedor tende a apresentar um argumento como verdade irrefutável. Contudo, sempre que possível, procure se servir de dados e informações (estatísticas, pesquisas, publicações, exemplos históricos, comparações com realidades diferentes, citações, etc.) capazes de demonstrar que o argumento do interlocutor é falso ou apenas parcialmente verdadeiro. Ao fazer isso, você fragiliza a força do argumento do interlocutor, o que confere maior credibilidade aos seus próprios argumentos.
3. Se as afirmações do adversário são generalizantes, demonstre, com um ou mais exemplos de casos ou situações particulares, que o argumento utilizado por ele é inconsistente ou apenas parcialmente verdadeiro quando confrontado com a realidade. Cite casos, conte histórias, dê exemplos que mostrem o quanto o ponto de vista do adversário é parcial, insuficiente e discutível.
4. Examine o valor e o sentido das palavras empregadas. Veja, por exemplo, como os dois autores usaram em seu favor o sentido da expressão *classificação racial*. Às vezes, uma palavra mal-empregada pelo adversário pode ser a porta de entrada para a contra-argumentação e levar a uma inversão daquilo que ele pretendia dizer.
5. Outra estratégia possível é, já no final do debate, fazer uma síntese dos argumentos do adversário e dos contra-argumentos que você apresentou, demonstrando aos ouvintes, de forma global, que o ponto de vista do adversário está fundamentado em argumentos inconsistentes ou em razões falsas ou apenas parcialmente verdadeiras. Em seguida, compare com seus próprios argumentos, mostrando a coerência e a consistência deles. Se utilizou números em seus argumentos, poderá afirmar, por exemplo, "os números não mentem"; se empregou comparações históricas, poderá dizer algo como "a História já provou inúmeras vezes o que estou afirmando".
6. Faça concessões. É possível que, durante o debate, você concorde em parte com algumas das ideias do adversário. Se isso ocorrer, não sinta vergonha de admitir que o outro tem razão. Aproveite a situação para negociar: diga, por exemplo, que o outro tem razão *em parte*. Provavelmente o interlocutor fará o mesmo, o que pode ser o caminho para um acordo, isto é, para que as partes cheguem a uma posição intermediária entre as ideias divergentes.



PRODUÇÃO DE TEXTO

255

Figura 12: Estratégias de contra-argumentação (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 255, vol. 3).

Nessa **Figura 12**, vemos exemplos de como os alunos podem proceder para tentar, mesmo diante de um argumento bem construído, “minar” a argumentação de um debatedor durante a realização de um *debate*, ou seja, os autores querem demonstrar estratégias de contra-argumentação que podem ser utilizadas para influenciar, fragilizar, ou mesmo, esvaziar

o argumento de determinado interlocutor. Estratégias que visam a observar aspectos particulares e/ou gerais na fala de um interlocutor que possam dar margem a contestações, e que os autores deste LDP apreciam como tão importantes que, inclusive, ao nosso entender, recorrem a imagens para facilitar à remissão a essas estratégias – conforme podemos perceber pelo desenho da ilustração de Laerte Silvino, em que dois “balões” de conversação aparecem sobrepostos.

Na seção PRODUZINDO O DEBATE REGRADO PÚBLICO, os autores solicitam a produção do gênero com base na leitura de um texto publicado na *Folha de S. Paulo*. O texto versava sobre o tema das cotas para pessoas com deficiência e foi utilizado pelos autores para servir de informação para as temáticas a serem problematizadas pelos alunos na realização do *debate regrado público*, a saber:

- Na sua opinião, devem existir cotas para o ingresso de pessoas com deficiência no serviço público e em empresas privadas?
- O que você acha da política de inclusão em escolas comuns, isto é, não especializadas, de pessoas com deficiência? (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 257).

Os alunos, portanto, deverão preparar-se para debater a questão das cotas, adotando as orientações apresentadas no quadro *Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático* (p. 257 e 258), que, na verdade, são as mesmas orientações apresentadas no volume 1 no quadro “Planejamento do debate regrado público”, que já ilustramos na **Figura 10**, e que agora, neste volume 3, os autores apenas nomeiam de forma diferente e conferem um novo leiaute. As orientações são essencialmente as mesmas. Tanto é que, agora, assim como no volume 1, os alunos executam os mesmos procedimentos para a produção do gênero: observação das orientações dispostas no quadro, escolha do moderador e das regras do *debate*, em conjunto com os demais colegas, e, em seguida, produção do gênero *debate*.

Na seção *Vivências* (p. 295), que encerra a unidade 3, há outra proposta de produção do gênero *debate*, com o tema: *Internet em discussão*. Vejamos a proposta:

# Projeto

## CAIA NA REDE!

Professor: Para realizar este projeto é preciso prepará-lo previamente. Sugerimos ler as orientações junto com os alunos e decidir com eles sobre data e local do evento, quem vai participar, as regras do debate, etc. Depois, coordene os trabalhos para que o debate seja bem-sucedido.

### Debate regrado público: Internet em discussão



Conversem com o professor a respeito de como realizar um debate regrado com a participação de alunos, professores de outras disciplinas e convidados sobre o tema: **Internet: para o bem ou para o mal?**

Decidam primeiramente quantas pessoas participarão do debate. Depois escolham um ou dois colegas para representar os alunos da escola. Convidem ao menos dois professores da escola e pessoas de fora, que podem ser pais de alunos, moradores ou profissionais do bairro. Vocês podem convidar, por exemplo, um psicólogo, um médico, um educador, um analista de sistemas, um jornalista ou profissionais de outras áreas.

Definam quais serão as regras do debate: o tempo máximo que cada participante terá para expor suas ideias, os direitos de réplica e tréplica, em que momento e de que modo o público poderá participar (manifestando-se oralmente, enviando perguntas e comentários à mesa, etc.). A seguir escolham um aluno para ser o moderador do debate.

Discutam e decidam também sobre como divulgar o evento: com cartazes, por e-mail, com mensagens em redes sociais, com entrega de folhetos na escola, etc.

Realizem o debate em um auditório ou anfiteatro, em uma sala de aula ampla ou no pátio da escola. Verifiquem as condições de som do local e, se necessário, providenciem e testem previamente microfones e alto-falantes.

Filmem o debate para que, posteriormente, ele possa ser revisto e avaliado, e, além disso, possa ser mostrado em anos subsequentes a outros estudantes da escola que estarão aprendendo a realizar um debate regrado.

295

Figura 13: Proposta de produção textual (*debate regrado público: Internet em discussão*) da seção *Vivências* – (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 295, vol. 3).

O objetivo dessa seção na coleção de Cereja & Magalhães é o de, promover, como já salientamos, a culminância dos conteúdos trabalhados na unidade. Os autores sugerem sempre um projeto, o qual deve, no geral, ser previamente discutido e preparado em conjunto com professores e alunos. Na proposta em questão, os alunos deverão produzir um *debate regrado* que envolva outros membros da comunidade de fora ou de dentro da escola, isto é, que ultrapasse os limites da sala de aula.

Tal estratégia didática de ensino do gênero *debate* é bastante pertinente, pois torna mais significativa a aprendizagem de suas peculiaridades por parte dos alunos. É uma estratégia que aproxima mais a produção para fins pedagógicos desse gênero textual das práticas sociais reais em que ele se realiza, ou seja, por tal estratégia didática utilizada pelos autores, cria-se a possibilidade de os alunos se aproximarem mais das condições reais de produção desse gênero da modalidade oral de uso da língua em contextos públicos.

No tocante ao espaço dedicado ao trabalho com o *debate*, verificamos que se trata de um espaço um pouco maior do que o apresentado no volume 1 e mais consistente para orientar os alunos às práticas sociais de realização do gênero. Apesar de os autores não apresentarem muitas novidades quanto aos aspectos a serem explorados sobre o gênero *debate* – uma vez que, exceto pelo aspecto da contra-argumentação, não são apresentadas novas características do gênero (tampouco os autores recorrem a outros exemplares de *debate* para serem ensinados) –, a estratégia proporcionada pela seção *Vivências*, conforme já salientamos, é bastante relevante, pois aproxima mais a situação de produção pedagógica do gênero *debate* das práticas sociais fora da escola em que esse gênero se realiza.

A respeito da sequência didática adotada, verificamos que ela apresenta pouca coerência e conexão entre seus diferentes momentos e também pouca inovação, ao compararmos essa com a sequência apresentada no primeiro volume 1 da coleção. A princípio, os alunos são induzidos a observar uma característica linguístico-discursiva do *debate*, a contra-argumentação, através de exercícios de leitura propostos para análise desse aspecto em dois artigos de opinião, tal como ocorreu no volume 1, quando os autores intercalaram as perguntas sobre o debate mediado por Marcelo Rubens Paiva e Marcelo Tas e a explanação das características do gênero. Logo em seguida, o aspecto da contra-argumentação é retomado e ampliado através das orientações tecidas no tópico “**Estratégias da contra-argumentação**”, que ilustramos, anteriormente. Por fim, pede-se que os alunos produzam um gênero sobre um tema ligado aos textos que serviram para o estudo do aspecto da contra-argumentação e avaliem-no com base nas mesmas estratégias de avaliação utilizadas no volume 1.

Vale salientar, ainda, que os autores não apontaram, nos *debates* requisitados neste volume 3, estratégias de observação e/ou recuperação da particularidade linguístico-discursiva ensinada – a contra-argumentação –, assim como não propuseram, no volume 1, momentos efetivos de observação das particularidades do gênero em outros debates. Estes outros debates

que, no volume 1, os autores, sequer, efetivamente proporcionaram momentos para produzi-los, já que apenas sinalizaram que eles poderiam ser realizados pelos alunos.

“Vamos aprender como fazer isso”, “Tente descobrir incoerências ou contradições nos argumentos do adversário” (enunciados extraídos da p. 255), entre outros, são exemplos do tom injuntivo por meio do qual os autores procuram construir um estilo didático muito comum também nos outros dois LDP dessa coleção – nas seções de produção de texto, especialmente. É, portanto, um estilo que deixa transparecer a busca por ensinar os conteúdos por meio da criação de uma aproximação com o alunado, tentando conquistá-lo, direcioná-lo para os conteúdos que estão sendo vivenciados. É possível perceber, também, que eles partem geralmente dos conhecimentos cotidianos que os alunos têm sobre determinado assunto, para, só então, promover o ensino de conhecimentos mais formais. Como exemplo disso, podemos verificar o fato de os autores recorrerem ao tema das cotas raciais, bastante presente no universo diário dos alunos, para, então, apresentar o que seria o aspecto da contra-argumentação. Por esses procedimentos, muitos deles operados no nível dos enunciados, sobretudo, este LDP aproxima-se mais de metodologias de base construtivista.

### 8.1.3. Análise da sistemática de avaliação da produção textual do *debate* em Português: linguagens – volumes 1 e 3<sup>11</sup>

Na obra *Português: linguagens*, volume 1, dos quatro primeiros descritores que elegemos para analisar a sistemática de avaliação dos LDP, não foram contemplados os descritores *A* e *D*, que dizem respeito a verificar, respectivamente: se as obras realizam uma avaliação diagnóstica acerca do que os discentes podem saber sobre o gênero *debate*; e se as obras propõem que o *debate* seja produzido ou visto fora do ambiente de sala de aula, de modo que se possibilite que outros membros da comunidade escolar possam apreciá-lo e avaliá-lo. No volume 3, por sua vez, dos quatro primeiros descritores que elegemos, não foi contemplado o descritor *A* apenas. Quanto aos descritores de *E* a *I* (ver QUADRO V ao final desta seção para visualizar uma síntese com os descritores) constatamos que os dois livros analisados dessa coleção conseguiram atendê-los de modo satisfatório –demonstraremos como isso é feito posteriormente.

---

<sup>11</sup> Optamos por analisar os dois volumes (1 e 3) da coleção em conjunto, uma vez que a sistemática de avaliação proposta nos dois LDP é quase a mesma.

Em relação aos descritores *B* (*Atribui também aos alunos a incumbência de avaliar o desempenho oral dos demais colegas de sala de aula [...]?*) e *C* (*Contemplam ou sugerem uma etapa de reelaboração/refacção do gênero [...]?*), vejamos as **Figuras 14 e 15** a seguir, do volume 1 da coleção:

## PLANEJAMENTO DO DEBATE REGRADO PÚBLICO

### Preparação da sala

- Não há uma disposição obrigatória da sala para a realização do debate. Se o número de participantes for pequeno, é possível que todos se sentem em círculo. Se, entretanto, forem muitos os participantes (debatedores e/ou público), as pessoas devem ocupar as cadeiras normalmente, conforme a disposição original da sala.

### O moderador

- Posicione-se em pé na sala, numa posição central, de modo que possa ver e ser visto por todos.
- Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido. Faça algumas considerações sobre o tema ou sobre a importância daquele debate e lembre as regras previamente estabelecidas.
- Se julgar necessário, indique uma pessoa para secretariar os trabalhos, fazendo as inscrições das pessoas que desejam falar.
- Ao passar a palavra a um debatedor, utilize expressões como: "Vamos ouvir a opinião de fulano", ou "Fulano, sua vez".
- Faça sinais para os debatedores alguns segundos antes do término da fala (por exemplo, 10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los sobre o tempo.
- Interfira no debate ao perceber que o debatedor está apresentando um argumento pouco claro ou superficial, fazendo perguntas como "Por quê?", pedindo que dê exemplo ou que explique melhor determinada afirmação.
- Interfira sempre que houver na sala ruídos ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos.

### Os debatedores

Tempo	Procedimento	Expressão	Uso da língua
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os debatedores devem ter igualdade de condições e de tempo para expor suas ideias.</li> <li>• Não se alongue com informações secundárias ou supérfluas, pois corre o risco de não concluir o pensamento por falta de tempo.</li> <li>• Vá ao ponto principal logo no início da fala e, se possível, use o restante do tempo com exemplos.</li> <li>• Durante a fala de outro debatedor, anote o nome dele e o argumento que ele apresentou. Posteriormente, se for retomar ou combater esse argumento, consulte suas anotações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nunca leve as discussões para o terreno pessoal. O que está em avaliação são as ideias, não as pessoas.</li> <li>• Fale livremente; é seu direito não sofrer interrupções e não ser alvo de zombaria. Porém, manifeste-se apenas quando chegar a sua vez.</li> <li>• Respeite as regras estabelecidas; caso contrário, porá em risco o andamento e o sucesso de todo o debate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fale alto, de modo claro e articulado. Se necessário, fale em pé para ser ouvido por todos.</li> <li>• Olhe diretamente nos olhos do moderador ou dos demais participantes; assim passará a impressão de firmeza e segurança.</li> <li>• Se fizer uso de anotações durante a fala, leia-as de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento. Evite abaixar a cabeça e o tom da fala.</li> <li>• Evite gesticulação excessiva, que possa distrair a atenção dos ouvintes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use a norma culta, menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos participantes.</li> <li>• Evite o uso reiterado de palavras e expressões como <i>nê?</i>, <i>tipo, tipo assim</i>, etc., pois atrapalham o fluxo das ideias e dispersam a atenção dos ouvintes.</li> <li>• Faça referência à fala de outro debatedor, com expressões como <i>Conforme disse fulano...</i>, <i>Concordo com a opinião de fulano...</i>, <i>Discordo em parte do ponto de vista de fulano...</i>, <i>Gostaria de acrescentar ao comentário de fulano que...</i></li> </ul>

Figura 14: Quadro - Planejamento do debate regrado público (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 332, vol. 1).

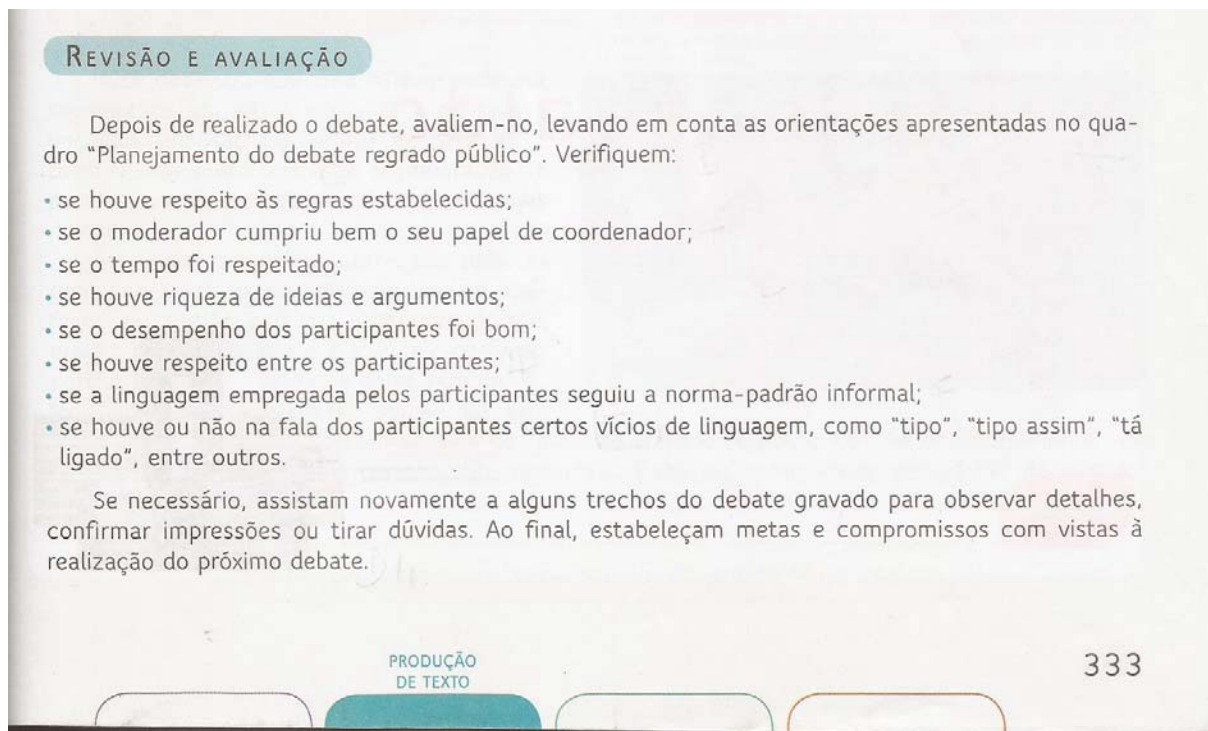


Figura 15: *Revisão e avaliação* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 333, vol. 1).

A **Figura 14**, que ilustra um conjunto de instruções presentes na **questão 2** da página 332 conforme já demonstramos anteriormente, é de um quadro disponibilizado pelos autores do LDP em tela, com instruções procedimentais para a realização de um *debate*. Os comandos dados pelos autores nessa questão foram para que, primeiro, os alunos lessem um texto, exposto anteriormente no LDP, que versava sobre privacidade dos adolescentes na *Internet*; depois, que eles se preparassem para debater a temática, mediante a leitura do quadro ilustrado, intitulado “Planejamento do debate regrado público”; e, em seguida, juntamente com seus colegas, que os alunos elessem o moderador e definissem, assim, as regras do *debate*.

Portanto, boa parte das instruções presentes na **Figura 14**, podemos considerar, constituirão os “critérios” a serem observados pelos alunos para avaliar o texto a ser produzido (o *debate*). Esse fato fica evidente quando, na seção “Revisão e avaliação” (**Figura 15**), os autores do LDP pedem que os educandos levem em consideração as instruções do quadro “Planejamento do debate regrado público” para avaliar seus colegas.

Sendo assim, na **Figura 15**, existe o comando “depois de realizado o debate, avaliem-no”, que se direciona aos alunos, requerendo que estes avaliem o desempenho dos colegas quando da produção do gênero, descentralizando, dessa forma, o papel conferido a um único



avaliador da produção oral. Por conta disso, agora, não apenas o professor assumirá o papel de avaliador, mas também os alunos ficarão incumbidos de tal função, inclusive, por isso, poderão até se autoavaliar. Tais questões, podemos considerar, atendem ao descritor *B*.

No volume 3, a mesma estratégia de avaliação é adotada pelos autores, que utilizam praticamente os mesmos procedimentos e as mesmas instruções para executar a sistemática de avaliação da produção do gênero *debate*. Vejamos a figura a seguir, referente ao volume 3 da coleção *Português: linguagens* (p. 257 e 258), para constatar as semelhanças apontadas:

## PLANEJAMENTO DO DEBATE REGRADO PÚBLICO

Escolham um moderador e previamente estabeleçam as regras do debate: formas de inscrição, tempo total do debate, tempo de cada debatedor, direito de réplica e de tréplica, etc. Para tal, levem em conta as orientações quanto à preparação da sala, à postura do moderador, ao tempo, à postura, expressão e relacionamento dos debatedores apresentadas no quadro "Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático".

### PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS PARA A REALIZAÇÃO DE UM DEBATE DEMOCRÁTICO

#### Preparação da sala

Não há uma disposição obrigatória da sala para a realização do debate. Se o número de participantes for pequeno, é possível que todos se sentem em círculo. Se, entretanto, forem muitos os participantes (debatedores e/ou público), as pessoas devem ocupar as cadeiras normalmente, conforme a disposição original da sala.

#### O moderador

- Posicione-se em pé na sala, numa posição central, de modo que possa ver e ser visto por todos.
- Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido. Faça algumas considerações sobre o tema ou sobre a importância daquele debate e lembre as regras previamente estabelecidas.
- Se julgar necessário, indique uma pessoa para secretariar os trabalhos, fazendo as inscrições das pessoas que desejam falar.
- Ao passar a palavra a um debatedor, utilize expressões como: "Vamos ouvir a opinião de fulano" ou "Fulano, sua vez".
- Faça sinais para os debatedores alguns segundos antes do término do tempo (por exemplo, 10 ou 15 segundos), a fim de alertá-los.
- Interfira no debate ao perceber que o debatedor está apresentando um argumento pouco claro ou superficial, fazendo perguntas como "Por quê?", peça que dê exemplo ou que explique melhor determinada afirmação.
- Interfira sempre que houver na sala ruídos ou conversas paralelas que atrapalhem o andamento dos trabalhos.

#### Os debatedores

##### Procedimento

- Nunca leve as discussões para o terreno pessoal. O que está em avaliação são as ideias, não as pessoas.
- Fale livremente; é seu direito não sofrer interrupções e não ser alvo de zombaria. Porém, manifeste-se apenas quando chegar a sua vez.
- Respeite as regras estabelecidas; caso contrário, porá em risco o andamento e o sucesso de todo o debate.

##### Expressão

- Fale alto, de modo claro e articulado. Se necessário, fale em pé para ser ouvido por todos.
- Olhe diretamente nos olhos do moderador ou dos demais participantes; assim passará a impressão de firmeza e segurança.
- Se fizer uso de anotações durante a fala, leia-as de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento. Evite abaixar a cabeça e o tom da fala.
- Evite gesticulação excessiva, que possa distrair a atenção dos ouvintes.

##### Uso da língua

- Use uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão, menos ou mais formal, conforme o perfil dos participantes.
- Evite o uso reiterado de palavras e expressões como *né?*, *tipo*, *tipo assim*, etc., pois atrapalham o fluxo das ideias e dispersam a atenção dos ouvintes.
- Faça referência à fala de outro debatedor, com expressões como *Conforme disse fulano...*, *Concordo com a opinião de fulano...*, *Discordo em parte do ponto de vista de fulano...*, *Gostaria de acrescentar ao comentário do fulano que...*

#### Tempo

- Os debatedores devem ter igualdade de condições e de tempo para expor suas ideias.
- Não se alongue com informações secundárias ou supérfluas, pois há o risco de não conseguir concluir o pensamento por falta de tempo.
- Vá ao ponto principal logo no início da fala e, se possível, use o restante do tempo com exemplos.
- Anote o nome da pessoa e o argumento que ela apresentou. Posteriormente, se for retomar ou combater esse argumento, consulte suas anotações.

Figura 16: Planejamento do debate regrado público – Princípios e procedimentos para a realização de um *debate* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 257-258, vol. 3).

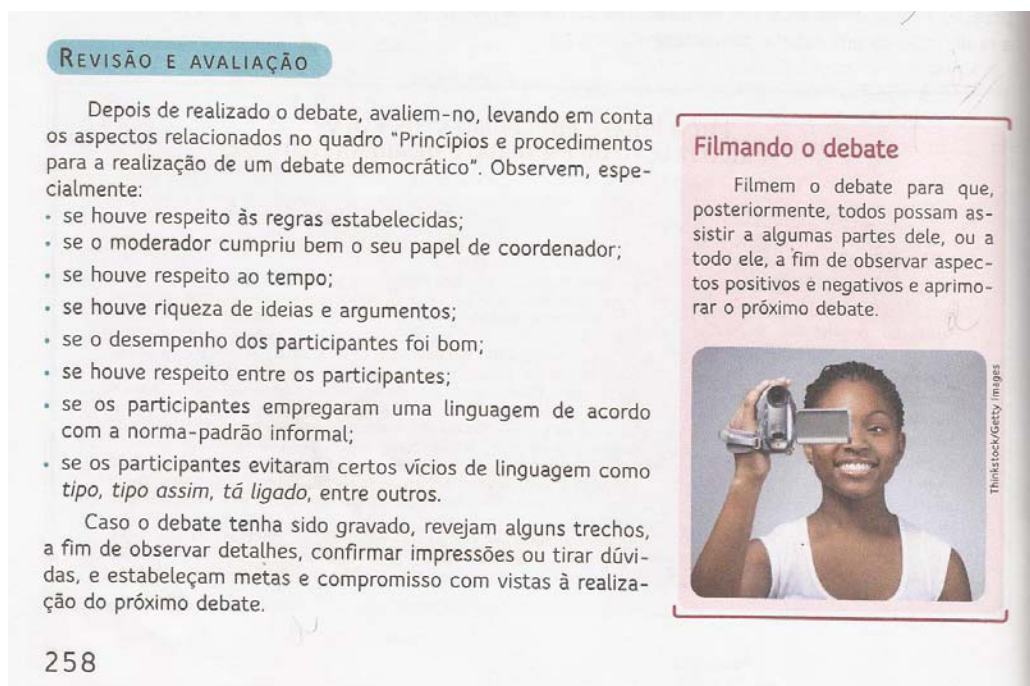


Figura 17: *Revisão e avaliação - vol. 3* (CEREJA & MAGALHÃES, 2013, p. 258, vol. 3)

Na seção *Planejamento do debate regrado público*, do volume 3, os autores solicitam que os discentes também elejam um moderador, assim como no volume 1, e debatam a questão das cotas, observando as orientações apresentadas no quadro *Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático*, que, se compararmos, são praticamente as mesmas apresentadas no quadro *Planejamento do debate regrado público*, do volume 1 (**Figura 14**).

Os autores basicamente nomeiam e diagramam os quadros de modo diferente, mas, conforme já destacamos, os procedimentos de produção e avaliação adotados por ambos os volumes são essencialmente os mesmos: os alunos deverão, em conjunto, escolher um moderador, observar as orientações dispostas no quadro de planejamento do *debate*, decidir sobre as regras do *debate*, sobre a forma como irão produzi-lo e – como se vê na **Figura 17** – avaliá-lo. Logo, o volume 3, da mesma forma como consideramos o volume 1 de *Português: linguagens*, atende ao descritor *B*, que diz respeito a verificar se o LDP sugere atribuir também aos alunos a tarefa de avaliar o desempenho oral dos demais colegas de sala de aula.

Com relação ao fato de os LDP contemplarem ou sugerirem uma etapa de reelaboração do texto, observando os critérios de avaliação antes elencados – exigência do

descriptor *C* (*Contemplam ou sugerem uma etapa de reelaboração/refacção do gênero [...]?*) –, podemos citar, como exemplos desses comandos, no volume 1, os seguintes trechos (p. 333):

- Filmem o debate para que, posteriormente, todos possam assistir a algumas partes dele, ou a todo ele, a fim de observar aspectos positivos e negativos e aprimorar o próximo debate.
- Se necessário, assistam novamente a alguns trechos do debate gravado para observar detalhes, confirmar impressões ou tirar dúvidas. Ao final, estabeleçam metas e compromissos com vistas à realização do próximo debate.

Em ambas as instruções, ainda que os autores não explicitem que os próximos debates a serem produzidos devam levar em consideração os critérios de avaliação antes elencados, é possível subentender que isso deva ser considerado, uma vez que os alunos já foram expostos a alguns procedimentos necessários para a produção do gênero. Logo, consideramos que esses comandos contemplam o descritor *C*, já que eles demandam que os alunos, por meio da audiência às gravações dos debates produzidos, observem aspectos negativos e positivos, confirmem impressões ou eliminem dúvidas, ou seja, avaliem um *debate* já produzido com vistas a aprimorar os próximos.

No volume 3, existem comandos muitos parecidos com esses apresentados no volume 1, conforme podemos verificar, na **Figura 17**, em “Caso o debate tenha sido gravado, revejam alguns trechos, a fim de observar detalhes, confirmar impressões [...]” e na caixa de texto com a fotografia de uma garota segurando uma filmadora, ambos na página 258. Devido a isso, o volume 3, igualmente, abarca o descritor *C*.

A respeito do atendimento ao descritor *D* (*Propõe que o debate seja realizado ou visto fora do ambiente de sala de aula [...]?*), apenas no volume 3 da coleção os autores sugerem, na página 295, que os alunos produzam o *debate* para que outros membros da comunidade possam participar de sua construção e, provavelmente, de sua avaliação.

Uma das formas de se aproximar de uma concepção mais formativa de avaliação é tornando o ato de avaliar uma experiência coletiva e historicamente situada (SUASSUNA, 2007a). Configura-se, então, como promissora para se chegar a isso essa decisão dos autores de propor, nesse LDP, uma atividade para que os alunos produzam um texto que possa ser apreciado e, possivelmente, avaliado por outros interlocutores, além dos seus colegas de sala de aula e do seu professor. Ademais, o próprio tema escolhido para a produção do *debate* –

**Internet: para o bem ou para o mal?** – mostra-se bastante pertinente e muito bem situado, sob o ponto de vista histórico de sua importância.

O descritor *E*, que, em síntese, busca constatar se os LDP orientam a avaliar questões que dizem respeito ao uso do registro linguístico adequado ou a questões de variação linguística, é contemplado pelos autores, por exemplo, quando eles requisitam que os alunos avaliem “se a linguagem empregada pelos participantes seguiu à norma-padrão informal” – comando que verificamos nas figuras que trazem a seção “*Revisão e avaliação*”, em ambos os volumes (p. 333 – volume 1; p. 258 – volume 3). No volume 1, no quadro *Planejamento do debate regrado público*, no tópico **Uso da língua**, os autores orientam para que se avalie se houve uso da norma culta, mais ou menos formal, de acordo com o perfil dos participantes (p. 332). Praticamente a mesma orientação é dada no volume 3, no quadro *Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático*, no mesmo tópico: **Uso da língua**.

Como já foi ressaltado neste estudo, os gêneros textuais orais são uma ferramenta importante para se trabalhar questões concernentes ao uso do registro linguístico adequado, aspectos de variação linguística etc. (MARCUSCHI, 2005; CAVALCANTE & MELO, 2006). Espera-se que os LDP problematizem essas questões de modo mais crítico, ao invés de simplesmente pedirem para que os alunos analisem se os debatedores seguiram à “norma-padrão/culta informal/mais ou menos formal”. Apreciações pouco críticas do fenômeno da variação podem incorrer na criação de uma falsa supremacia linguística da norma culta sobre as demais.

Acreditamos que poderia ser mais interessante, objetivando desenvolver uma visão mais crítica dos alunos sobre o fenômeno da variação, fazê-los atentar para as práticas sociais de uso da língua nas quais se pudesse não necessariamente fazer uso da norma-padrão e produzir outro tipo *debate*, uma situação em que as condições de produção fossem diferentes. Por exemplo, uma situação em que o público presente fosse formado por pessoas com grau de proximidade maior aos debatedores poderia ser uma dessas situações em que o respeito à norma-padrão pudesse não ser tão exigido. Da mesma forma, seria mais pertinente, por exemplo, refletir mais criticamente sobre o porquê de, em algumas situações, mesmo na modalidade oral da língua, ser mais adequado nos aproximarmos de um registro linguístico mais próximo da norma culta, igualmente como fazemos na modalidade escrita com alguns gêneros que circulam em contextos mais formais de uso da língua.

Já se discutiu neste nosso estudo também a importância de se conceber a fala de maneira integrada e na sua relação com a escrita. Isso implica defender que seria muito mais interessante para o ensino de língua, por exemplo, entendê-las como modalidades que se complementam e se relacionam, ao invés de compreendê-las como modalidades dicotômicas de uso da língua (MARCUSCHI, 2008a). Foi pensando nisso que decidimos elencar o descritor *F* para avaliar se as obras direcionavam para a avaliação da compreensão da fala conjuntamente e na sua ligação com a escrita. Constatamos que os dois LDP de Cereja & Magalhães realizam isso, por exemplo, nos quadros ilustrados nas **Figuras 14 e 16**, no tópico ***Expressão***, direcionado aos debatedores.

Os autores, então, orientam os alunos a ler, de forma rápida e sutil, as anotações que porventura eles venham a fazer durante a fala. A sutileza na consulta do material escrito permite que os fluxos da fala e do pensamento não sejam interrompidos.

Solicitar que os alunos avaliem o desempenho dos participantes (se leram de forma rápida e sutil as informações escritas, se o fluxo da fala não foi interrompido) sobre a forma mais adequada de utilização de textos escritos para apoiarem a realização de um texto oral, portanto, é uma boa estratégia para esclarecer em que medida a escrita pode atuar de maneira integrada em prol da fala – isso é benéfico para compreender as relações de uso da fala integradamente e na sua relação com a escrita. Logo, é importante que os alunos atentem para essa possibilidade de fazerem uso da escrita em conjunto com a fala, como meio de desempenhar melhor seus papéis de participantes durante a produção de um evento comunicativo da modalidade oral da língua, tanto no contexto escolar quanto fora dele – na “vida real”.

Nas **Figuras 15 e 17**, podemos verificar o momento em que se pede que os alunos avaliem, entre outras questões, o respeito às regras estabelecidas para o debate, o papel do moderador (se este cumpriu bem seu papel de coordenador) e se houve respeito entre os participantes. Para verificar o atendimento a essas questões, os discentes deverão ter como base os aspectos elencados nas **Figuras 14**, relativa ao vol. 1, e **16**, relativa ao vol. 3. Portanto, para avaliar o comportamento do moderador, deverá ser observado se ele, entre outras atitudes, cumprimentou o público e apresentou o tema do debate ou interferiu no andamento do debate quando necessário; já para avaliar o comportamento dos debatedores, deverá ser analisado se eles não levaram as discussões para o terreno pessoal, se falaram no momento adequado e respeitaram a fala dos demais debatedores etc. Logo, podemos

identificar, nessas orientações presentes nos dois LDP, o atendimento ao descritor *G* (avaliação de aspectos extralinguísticos).

Quanto à avaliação de aspectos paralinguísticos e de aspectos cinésicos (descritor *H*), os LDP orientam os alunos a avaliarem se os debatedores falaram alto, isto é, se a qualidade da voz deles foi boa para os que ouviam o debate – o que seria exemplo da observação de aspectos paralinguísticos –; e se esses debatedores também falaram em pé para serem mais bem ouvidos ou se evitaram gesticulação em excesso, para não distrair a atenção dos ouvintes – exemplos de aspectos cinésicos.

Vale ressaltar que, como defendem Cavalcante & Melo (2007), os aspectos extra e paralinguísticos que porventura venham a existir (em maior ou menor grau, a depender do gênero em ação) interferem diretamente no funcionamento do que é de natureza estritamente linguística (verbal). Deve estar evidente, igualmente, que esses três aspectos não devem ser compreendidos de modo separado, porque é o conjunto deles que opera a significação plena do gênero oral.

Por fim, com relação à orientação para avaliação dos aspectos linguístico-discursivos (descritor *I*), compreendemos como seu atendimento quando Cereja & Magalhães sugerem que os alunos avaliem o desempenho do moderador, observando se ele, ao passar a palavra a um debatedor, faz uso de expressões como: “vamos ouvir a opinião de fulano”, ou “fulano, sua vez”, por exemplo. Também quando os autores propõem a observação do desempenho dos debatedores, propondo avaliar se eles não se alongaram com informações secundárias ou supérfluas que poderiam prejudicar a progressão do gênero; se evitaram o uso repetido de expressões como “né?”, “tipo”, “tipo assim” para não atrapalhar o fluxo das ideias e dispersar ou ouvintes; e se fizeram uso de estratégias de retomada da fala (progressão e articulação textual) dos demais debatedores, recorrendo a expressões como: “Como disse fulano...”, “Concordo com a opinião de fulano”, entre outras expressões linguísticas sugeridas.

Observemos o quadro a seguir para a visualização de uma síntese dos critérios de avaliação (não) atendidos pelos dois LDP de Cereja & Magalhães analisados:

QUADRO V – SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS: LINGUAGENS - VOLUMES 1 E 3

DESCRITORES	ATENDIDO  SIM (S) / NÃO (N)	INDICAÇÃO DA OCORRÊNCIA NO LDP
a) Realiza uma avaliação diagnóstica acerca do gênero a ser produzido?	N	-----
b) Atribui também aos alunos a incumbência de avaliar o desempenho oral dos demais colegas de sala de aula durante ou após a realização do gênero?	S	<u>Pág. 332/333 – volume 1:</u> Depois de realizado o debate, avaliem-no, levando em conta as orientações apresentadas no quadro “Planejamento do debate regrado público” [...].  <u>Pág. 257/258 – volume 3:</u> Depois de realizado o debate, avaliem-no, levando em conta os aspectos relacionados no quadro “Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático” [...].
c) Contemplam ou sugerem uma etapa de reelaboração/refacção do gênero, observando os critérios de avaliação antes elencados?	S	<u>Pág. 333 – volume 1 e pág. 258 – volume 3:</u> *Filmem o debate para que, posteriormente, todos possam assistir a algumas partes dele, ou a todo ele, a fim de observar aspectos positivos e negativos e aprimorar o próximo debate.  <u>Pág. 333 – volume 1:</u> *Se necessário, assistam novamente a alguns trechos do debate gravado para observar detalhes, confirmar impressões ou tirar dúvidas. Ao final, estabeleçam metas e compromissos com vistas à realização do próximo debate.  <u>Pág. 258 – volume 3:</u> Caso o debate tenha sido gravado, revejam alguns trechos, a fim de observar detalhes, confirmar impressões ou tirar dúvidas, e estabeleçam metas e compromissos com vistas à realização do próximo debate.
d) Propõe que o debate seja realizado ou visto fora do ambiente de sala de aula, de modo a possibilitar que outros membros da comunidade escolar apreciem-no e avaliem-no?	N – volume 1  S – volume 3	<u>Pág. 295 – volume 3:</u> Conversem com o professor a respeito de como realizar um debate regrado com a participação de alunos, professores de outras disciplinas e convidados [...]. Realizem o debate em um auditório ou anfiteatro, em uma sala de aula ampla ou no pátio da escola.
e) Orienta a avaliar questões relacionadas ao registro linguístico adequado à situação de produção do gênero oral [...]?	S	<u>Pág. 332/333 – volume 1 e pág. 258 – volume 3:</u> Avaliem: [...] se a linguagem empregada pelos participantes seguiu a norma-padrão informal. *Se houve uso de uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão/culta, mais ou menos formal, conforme o perfil dos participantes.
f) Direcionam para a avaliação do uso da fala integradamente e na sua relação com a escrita?	S	<u>Pág. 332 – volume 1 e pág. 258 – volume 3:</u> Se fizer uso de anotações durante a fala, leia-as de forma rápida e sutil, sem interromper o fluxo da fala e do pensamento.
g) Conduz à avaliação de aspectos extralinguísticos dos interlocutores envolvidos na produção do gênero [...]?	S	<u>Pág. 332 – volume 1 e pág. 257/258 – volume 3:</u> [o papel do moderador] Inicie os trabalhos cumprimentando o público e apresentando o tema a ser debatido [...]; [o papel dos debatedores] Nunca leve as discussões para o terreno pessoal. O que está em avaliação são as ideias, não as pessoas etc.
h) Norteia para avaliar aspectos de natureza paralinguística e/ou cinésica [...]?	S	<u>Pág. 332 – volume 1 e pág. 258 – volume 3:</u> [aspectos paralinguísticos] evite abaixar o tom da fala; fale alto. [De natureza cinésica] se o moderador: posiciona-se em pé na sala [...]; se o debatedor evita abaixar a cabeça; evita gesticulação



		excessiva, que possa distrair a atenção dos ouvintes; olha diretamente nos olhos do moderador ou dos demais participantes [...].
i) Orienta para avaliar o uso de estratégias linguístico-discursivas que sejam necessárias à produção do gênero [...]?	S	Pág. 332 – volume 1 e pág. 257/258 – volume 3: [se o moderador fez uso de expressões como:] “vamos ouvir a opinião de fulano”, ou “fulano, sua vez” [...]; [Quanto ao papel dos de debatedores, atentar para se esses fizeram] uso reiterado de expressões como “né?”, “tipo, tipo assim etc.”; referência à fala de outro debatedor, com expressões como “Conforme disse fulano...” “Concordo com a opinião de fulano” etc.

Consideramos que a sistemática de avaliação da produção textual do gênero *debate* que os autores dessa obra propõem traduz, parcialmente, uma concepção processual da ação de avaliar a aprendizagem dos alunos. Nenhum dos dois LDP de Cereja & Magalhães que analisamos propõe, por exemplo, antes de introduzir os conhecimentos sobre o gênero *debate*, uma atividade que possa servir como avaliação diagnóstica a respeito do gênero a ser produzido. No volume 1 da coleção, a ação de avaliar fica restrita ao ambiente de sala de aula, isto é, não se verifica um esforço dos autores em tornar o ato de avaliar uma experiência mais ampla e coletiva, que extrapole os limites da sala de aula, diferentemente do que os autores fazem no volume 3, com a proposta de produção do gênero da seção *Vivências*.

Contudo, os critérios de avaliação da produção do *debate* propostos pela obra, apesar de se repetirem nos dois volumes, remetem os discentes à aprendizagem de aspectos importantes para a produção desse gênero da modalidade oral da língua. Os autores orientam para a avaliação de questões relacionadas ao registro linguístico adequado à situação de produção do gênero, bem como demonstram perceber a importância de compreender a fala e a escrita como atividades que se relacionam e se complementam. Aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e cinésica também são postos em evidência para avaliação nas duas obras, que demonstram, igualmente, atenção à importância de compreender a relação desses aspectos com os de natureza linguístico-discursiva para uma melhor concretização de um gênero da modalidade oral como o *debate*.

## 8.2. Análise da obra Língua Portuguesa: linguagem e interação

Faraco, Moura & Maruxo Jr. (2013) organizam cada volume de sua coleção em 4 unidades, norteadas por tipos textuais, gêneros ou temas diversos, de natureza não linguística. As unidades abarcam sempre três capítulos e cada capítulo da obra segue uma organização

que engloba nove seções fixas, que versam sobre conteúdos de leitura, análise de aspectos semânticos e estruturais da língua, gêneros textuais, literatura e oralidade<sup>12</sup>.

#### 8.2.1. O ensino do gênero *debate* em Língua portuguesa: linguagem e interação

Faraco, Moura & Maruxo Jr. (2013) realizam o trabalho sistemático com o gênero *debate* em três momentos no seu LDP. Todos esses estão situados dentro da unidade 4 (volume 1), cuja temática é orientada por gêneros discursivos que têm, em comum, apresentarem a sequência tipológica argumentativa como predominante em sua construção textual. É interessante perceber que já a partir do título da unidade – EU ACHO QUE SIM, E VOCÊ? – os autores sinalizam o possível mergulho no universo dos textos opinativos. São objetos de ensino nessa unidade, além do *debate*, o “artigo de opinião”, o “editorial” e a “carta do leitor”.

A sequência didática que os autores de *Língua portuguesa: linguagem e interação* propõem para o ensino do *debate*, basicamente, é uma tentativa de seguir o modelo de sequências didáticas sugerido por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), para se trabalhar, nas escolas, com os gêneros orais ou escritos como instrumentos de ensino. Vejamos a figura a seguir:

---

<sup>12</sup> Caso necessário, ver Anexo B, em que apresentamos o sumário deste LDP, para uma melhor visualização da organização da obra de Faraco, Moura & Maruxo Jr.

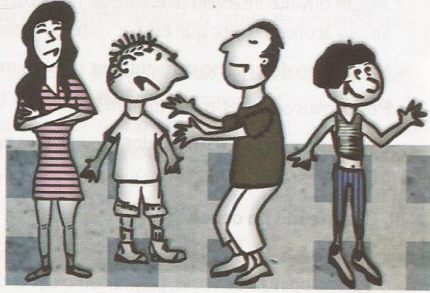
## Linguagem oral

Professor, o debate é um dos gêneros orais formais argumentativos mais divulgados. Por meio dele, os alunos poderão aprender, entre outras habilidades, a argumentar oralmente, tomar a palavra no tempo que lhes é devido e no momento certo, prestar atenção ao que o outro lhes diz e formular argumentos e contra-argumentos para responder a uma questão polêmica.

### >> Debate (I)

Na seção “Gramática textual”, comentamos o que é uma questão polêmica. Esse tipo de questão pode surgir, entre outras ocasiões, quando duas pessoas (ou dois grupos de pessoas) têm opiniões divergentes sobre um mesmo tema ou assunto, o que faz cada uma delas (ou cada grupo) argumentar em favor de seu ponto de vista.

Além do artigo de opinião, há outras maneiras de expressar argumentos. Na linguagem oral, muitas vezes argumentamos por meio de **debates**.



**1** Com base em um dos temas trabalhados na questão 10 da seção “Gramática textual” deste capítulo, você e seus colegas vão realizar um debate.

**a)** Distribuíam-se em dois grupos:

Grupo 1: alunos que defendem uma posição **favorável** ao tema discutido.

Grupo 2: alunos que defendem uma posição **contrária** ao tema discutido.

Organizados os grupos, cada um deve reunir o maior número de argumentos que sirvam para sustentar a posição defendida em relação ao tema. Anotem esses argumentos esquematicamente numa folha de papel avulsa.

**b)** Escolham um **representante** de cada grupo. Esses representantes debaterão o tema. O professor, ou um aluno sorteado na classe, será o **mediador** do debate e controlará o tempo de fala de cada um dos debatedores. O restante da classe (dividido nos dois grupos) constituirá o conjunto de **ouvintes** do debate.

**2** No dia combinado com o professor, realizem o debate de acordo com algumas regras:

**a)** O mediador inicia o debate, apresentando o tema e dando a voz a um dos debatedores. O outro debatedor toma a palavra sempre que achar necessário, tentando respeitar o controle do mediador.

**b)** Cada grupo poderá ajudar seu representante sempre que parecer necessário, para, por exemplo, lembrar algum aspecto do tema e da polêmica que julgue importante. Para isso, esse aspecto deve ser anotado num papel e entregue ao debatedor (em princípio, os ouvintes não devem participar diretamente do debate).

**c)** Se possível, esse primeiro debate deve ser gravado, para que se possa ouvi-lo e, posteriormente, observar suas características.

**d)** O mediador estipula um tempo de duração do debate e procura controlá-lo. É também preciso controlar o tempo de fala de cada debatedor, para que todos tenham as mesmas oportunidades de expor seu ponto de vista diante do tema em discussão.

Figura 18: Linguagem oral – debate (I) (FARACO, MOURA & MARUXO JR. 2013, p. 279).

Na figura ilustrada, verificamos que os autores, seguindo o modelo de sequências didáticas sugerido pelos estudiosos da escola de Genebra, apresentam uma situação inicial em que se formula a tarefa a ser desenvolvida pelos estudantes, definindo-se a modalidade – oral ou escrita – em que essa tarefa será executada.

Faraco, Moura & Maruxo Jr. partem da retomada de um estudo sobre “questões polêmicas” – que já fora realizado por meio de um trabalho explorando um gênero da modalidade escrita da língua –, objetivando fornecer aos alunos informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo almejado – produção de um *debate* – e a aprendizagem de linguagem a que tal projeto está relacionado: argumentar para defender pontos de vista e opiniões diferentes. As questões polêmicas a que os autores se referem são as seguintes: a) “A beleza física é um valor do mundo moderno”; b) “A evolução da sociedade humana levará os

homens à destruição”; c) “Os meninos amadurecem mais depressa que as meninas” (FARACO, MOURA & MARUXO JR., 2013, p. 271).

Embora não indiquem claramente, é possível perceber que os autores propõem a produção de um *debate de opinião de fundo controverso*, pois essa é uma modalidade de debate que, em síntese, objetiva contrapor opiniões, não almejando uma decisão, mas, sim, uma exposição e confrontação das diversas posições, com vistas a influenciar a posição do outro. É, portanto, uma modalidade de debate pertinente para ser contemplada no espaço escolar (DOLZ, SCHNEUWLY & PIETRO, 2004).

O segundo passo da sequência que os autores do LDP seguem é propor a produção inicial do gênero: “Com base em um dos temas trabalhados na questão 10 da seção “Gramática Textual” deste capítulo, você e seus colegas vão realizar um debate”. Este é o comando presente no item 1, ilustrado na figura em análise, e que indica o que os autores, então, sugerem como primeiro texto inicial a ser produzido, neste caso: o gênero *debate*.

Nos demais itens, os autores apresentam o passo a passo para os alunos executarem essa produção inicial, mostrando algumas características inerentes ao gênero e indicando sua produção para ser realizada em sala de aula, em um dia combinado com o professor, mediante a observação de algumas regras para serem seguidas durante a produção do *debate* (ver o item 2 da **Figura 18** para checar essas regras). Sugere-se que esse primeiro *debate* seja gravado para que se possa ouvi-lo e, depois, observar suas particularidades, como podemos observar na letra C do item 2.

Depois dessa produção inicial, os autores elencam um conjunto de critérios (analisaremos esses critérios na próxima seção deste trabalho) para os alunos avaliarem o evento comunicativo produzido por eles. No item 4, presente na página 280 desse LDP de Faraco, Moura & Maruxo Jr., há a indicação da continuidade do estudo do *debate* no capítulo posterior do livro: “No próximo capítulo, daremos continuidade ao estudo do debate. Então registrem no caderno as conclusões a que chegaram até aqui e, se houve gravação, guardem-na”. Por esse comando, aponta-se o segundo momento da sequência didática para o trabalho com o gênero. É como se os autores agora fossem trabalhar os “módulos” dessa sequência, a fim de aprimorar problemas específicos apresentados nessa primeira produção.

No capítulo 11, é realizado o segundo momento de trabalho com o gênero. Observemos a figura abaixo para verificarmos como isso ocorre:

## Linguagem oral

### » Debate (II)

Professor, é importante sempre combinar previamente com os alunos o tempo que terão para realizar cada uma das atividades a seguir, para que possam se planejar. O trabalho sugerido aqui é autônomo, isto é, seu papel será observar e coordenar os grupos de trabalho, que vão agir de forma independente. Procure não interferir nos debates dos pequenos grupos. Também não há respostas certas ou erradas. O importante é que eles vivenciem as diferentes posições e se autoavaliem.

■ O trabalho sugerido aqui deverá ser realizado em pequenos grupos. Com base em outro assunto ou outra questão polêmica, diferente da que foi debatida no capítulo anterior, cada pequeno grupo fará seu próprio debate. Haverá troca de papéis e comentários sobre o desempenho.

- Preparem-se para os debates:
  - Escolham quem será o mediador, quem serão os debatedores e quem serão os ouvintes.
  - Definam a questão polêmica a ser debatida. Cada debatedor deverá tomar uma posição diante dessa questão.
  - O mediador inicia o debate, apresentando o assunto e os participantes, e controla o transcorrer do debate até o final.
- Troquem de papéis e reiniciem o debate:
  - Escolham outro mediador, outros debatedores e outros ouvintes e reiniciem o debate (com base na mesma questão polêmica ou em outra da preferência do grupo).
  - Essa troca de papéis deve ocorrer diversas vezes, até que todos os alunos da equipe tenham experimentado as diferentes posições no debate.
- Analisem o desempenho de vocês como participantes de um debate utilizando a questão 3 desta mesma seção no capítulo anterior. Ela lhes fornecerá os indicadores necessários para essa análise.
- Registrem suas conclusões e compartilhem o resultado dessas simulações com a classe.

Figura 19: Linguagem oral – debate (II) (FARACO, MOURA & MARUXO JR. 2013, p. 302).

Os autores sugerem mais uma produção do gênero só que agora com base em outra questão polêmica ou outro assunto, diferente do que se problematizou no capítulo anterior. Da mesma forma como na apresentação inicial, os alunos deverão proceder, também, a uma análise do seu próprio desempenho e do desempenho dos demais colegas. É interessante salientar que essa segunda produção é solicitada para ser realizada em pequenos grupos, diferentemente da primeira produção, quando fora solicitado que os alunos se dividissem em apenas dois grupos: um desses grupos para defender uma posição favorável, e outro para defender uma posição contrária ao tema discutido.

Não consideramos essa estratégia didática adotada nesse segundo momento de produção muito favorável à aprendizagem das particularidades do gênero *debate*. A opção pela divisão da turma em grupos pequenos, acreditamos, poderia contribuir para, por exemplo, dificultar o grau de monitoramento dos discentes pelo professor, o que, conseqüentemente, poderia comprometer a realização dos debates. Além disso, a estratégia sugerida pelos autores (de solicitar que os alunos sejam divididos em pequenos grupos) pode

tornar-se empecilho para considerar um aspecto caro ao gênero *debate*: o fato de ele ser concebido como um gênero oral *formal e público* (DOLZ, SCHNEUWLY & PIETRO, 2004). Quem poderia, por exemplo, garantir que os discentes, uma vez que estivessem divididos em pequenos grupos, longe de um maior monitoramento docente, não iriam produzir simples *discussões* no lugar de *debates*, ou, até mesmo, partir para a interação através de *conversas espontâneas*?

Retornando à questão da problematização da sequência didática adotada, conforme podemos observar, os autores do LDP em análise não sugerem o retorno à produção inicial do gênero. Esse fato contraria o que sugere o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 103). Em tal modelo, os autores francófonos orientam para que se trabalhem, no início dos módulos, os problemas apresentados na primeira produção, pois esse é o momento de “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. O movimento geral da sequência precisa ir do *complexo* (a primeira produção do gênero) ao *simples*, isto é, da produção inicial aos módulos. Só por fim o movimento retornaria ao complexo, que seria a *produção final*. Portanto, quebra-se um pouco a sequência, uma vez que o que se esperava seria que os autores do LDP propusessem, neste segundo momento, que os alunos partissem para a observação do “simples”, das características particulares do gênero, para, só depois disso, retornar novamente ao complexo.

Vejamos, nas duas figuras a seguir, uma parte do terceiro momento de trabalho com o gênero *debate* proposto pelo LDP em tela:

**Linguagem oral**

**» Debate (III)**

Professor, o debate transcrito a seguir pode ser ouvido pelo site da rádio CBN <www.cbn.com.br>. Seria interessante ouvi-lo, porque ajudaria os alunos a notar as diferenças entre a linguagem oral e a escrita. No próximo volume essas diferenças serão sistematizadas, o trabalho se intensificará. Não nos preocupamos aqui com algumas características típicas da oralidade — as hesitações, as reiterações, os turnos de fala, as inserções e contrainserções, as interrupções, as expressões fáticas e o sistema mimogestual.

Na mídia (rádio e tevê, principalmente), é comum uma forma de debate chamada debate regrado. Embora você não seja jornalista, nem talvez venha a se expor no rádio ou na televisão, estudar o debate regrado é uma forma de aprender a argumentar eficazmente na linguagem oral, o que poderá ajudá-lo sempre que precisar defender seu ponto de vista sobre uma questão ou polêmica qualquer.

O texto a seguir é a transcrição de um trecho de um programa de debates da rádio CBN FM, o programa *Fato em foco*, apresentado por Roberto Nonato. Trata-se de uma questão polêmica: o uso das bicicletas no trânsito das grandes cidades. Leia-o atentamente. Professor, pode ser que os alunos “estranhem” a convenção adotada para esta primeira transcrição. Ajude-os a compreendê-la por meio do boxe “Chave da transcrição” na página seguinte.

326 UNIDADE 4 – Eu acho que sim, e você?

Figura 20: Linguagem oral – debate (III) (FARACO, MOURA & MARUXO JR. 2013, p. 326).

## Texto 6

### Participantes do programa



→ Paulo Resende.



→ André Pasqualini.



→ Roberto Nonato.

Convidados: Paulo Resende (da Fundação Dom Cabral, instituição brasileira de Ensino Superior e pesquisas) e André Pasqualini (especialista em mobilidade urbana).

Apresentação e mediação: Roberto Nonato (jornalista).

### Chave da transcrição

Para não confundir o texto oral com o texto escrito, na transcrição de extratos de oralidade, procuramos adotar nesta coleção convenções próprias que podem ajudar você a entender como o texto oral se organiza. Evitamos utilizar sinais próprios na língua escrita, como a pontuação, a alínea e os parágrafos, as letras maiúsculas, entre outros, a não ser que isso se justifique de alguma forma no texto oral. Os significados dos símbolos utilizados na transcrição são os seguintes:

Barra simples (/) indica pausa breve.

Barra dupla (//) indica pausa longa.

O símbolo (?) indica interrogação.

O símbolo (...) indica hesitação.

Negrito indica insistência sobre uma sílaba.

Barra vertical (|) indica interrupção.

Vogais repetidas indicam a insistência ou o prolongamento da sílaba.

Vineta da rádio

Locutor da rádio — Fato em foco// apresenta-  
ção/ Roberto Nonato

Roberto Nonato (RN) — boa noite/ está come-  
çando mais uma edição do Fato em Foco/ aqui  
pela CBN/ e o assunto de hoje é a bicicleta no trân-  
sito do país//

Vineta da rádio

Locutor da rádio — Fato em foco

RN — Um protesto/ promovido em conjunto  
entre São Paulo e outras cidades brasileiras/ contou  
com a presença de milhares de ciclistas nesta sema-  
na// eles resolveram se reunir simultaneamente/  
após as mortes de três pessoas/ ocorridas/ recente-  
mente// os ciclistas/ cobram investimentos em  
ações/ que facilitem a vida de quem usa a bicicleta/  
como meio de transporte// e para tratar desse assun-  
to/ o Fato em Foco da CBN convidou Paulo Resende/  
coordenador do núcleo de infraestrutura e logística  
da Fundação Dom Cabral// também está conosco  
André Pasqualini/ ciclista e especialista em mobi-  
lidade humana// eu queria começar perguntando o  
seguinte/ ao Paulo Resende e/ posteriormente ao  
André/ se é possível/ a convivência de ciclistas/ mo-  
toristas/ e os motociclistas também/ claro/ nas gran-  
des cidades brasileiras// Paulo/ boa noite|

Paulo Resende (PR) — Boa noite Nonato/ boa  
noite aos ouvintes/ boa noite André// ah/ é sim//  
é possível a convivência/ desde que nossa.../ tenha-  
mos uma consciência que... de que a nossa/ cidade  
hoje/ as grandes cidades/ principalmente/ elas vi-  
vem um conflito muito grande/ que é um conflito  
da busca// à eficiência operacional de cada um/ ou  
seja// o ônibus quer ser o mais eficiente possível/  
por diversas razões/ o veículo de passeio também/  
quer ser o mais eficiente possível e.../ aí nós estamos  
entrando por causa/ exatamente por causa dessa/  
busca de eficiência de cada um |

RN — Há |

PR — o sistema não é eficiente// o sistema  
precisa/ de gestão e/ uma gestão de conflitos//  
ããh.../ quando nós partimos para/ uma/ guerra/  
de interesses operacionais/ o que acontece é que  
imper/ a lei do mais forte/ e a lei do mais forte é  
o que nós estamos vendo/ nas cidades onde/ o  
ônibus/ supera o carro de passeio/ o carro de pas-  
seio supera a bicicleta/ e assim sucessivamente//  
RN — Ô André/ eu queria ouvir a tua opinião  
também/ eh/ nessa mesma questão// é possível  
essa convivência entre todo mundo/ ou não?//

André Pasqualini (AP) — sim/ é possível/ eh/  
que/ ah/ eu já pratico/essa convivência/ há quase  
vinte anos/ eeeh/ e uma coisa/ que eu reparo mui-  
to nessas viagens que eu faço pelo Brasil/ é que a  
bicicleta já é um veículo/ o veículo mais utilizado  
no Brasil// principalmente nas cidades menores/  
que não têm transporte público/ a bicicleta domina/  
noventa por cento da.../ da população de cada cida-  
de/ usa a bicicleta// só que/ conforme essas cidades  
vão crescendo/ primeiro elas vão crescendo com  
aquela base do... do nosso sistema/ predominando  
o.../ dando preferência pro sistema viário/ pras pes-  
soas andarem de carro/ e daí vão afastando/ crian-  
do loteamentos mais longe/ e essas pessoas preci-  
sam chegar cada vez mais rápido pro centro// e daí/  
começa justamente isso/ primeiro você acaba prio-  
rizando/ em vez de você gerir/ a/ a mobilidade da  
cidade/ de no| antes de/ de/ montar ela/ eles vão  
gerir quando os problemas já estão instalados//  
então/ com o passar do tempo/ o ciclista/ nessas  
cidades menor| maiores// ele vai se... eh/ se desen-  
corajando/ a/ a/ a usar/ a utilizar a bicicleta/ eeeeh/

eh/ o transporte público vem só depois/ que o carro  
já tá consolidado/ e daí fica essa briga de espaço  
mesmo/ cada um/ você tem uma/ uma gerência  
de tráfico/ por exemplo/ não só em São Paulo/ mas  
no Brasil inteiro/ todas as gerências de tráfico/ elas  
só gerem a... a.../ o deslocamento/ o deslocamento  
viário dos/ dos motoristas/ de passeio |

RN — Hum |

AP — e/ o.../ o.../ o transporte público/ a bici-  
cleta/ ela fica relegada a um segundo plano/ e/ e  
ocorrem os conflitos/ que/ ocorrem essas fatali-  
dades aí que/ que vêm ocorrendo/ infelizmente/  
com os ciclistas//

RN — Ô André/ eu queria ouvir a tua experiên-  
cia/ aí eh.../ eh/ da situação atual/ né/ como você  
falou/ eh/ nas pequenas cidades/ a gente tem mes-  
mo um predomínio da bicicleta/ em vários pontos  
do país/ eh/ nas grandes cidades/ eh/ eu acho que  
ainda não// como é que é a rotina/ de quem anda  
de bicicleta?// por exemplo/ eu/ eu particularmen-  
te/ eu gosto de bicicleta/ mas eu só vou/ no parque/  
porque eu tenho receio de andar// como o Paulo/  
eh/ eh/ falou na resposta dele/ com.../ com um ôni-  
bus/ do lado// ou com algum outro carro/ que eu  
não sei como é que está o humor daquele motoris-  
ta/ naquele dia/ pra.../ eh/ eh/ comportar um ciclis-  
ta do lado dele/ então eu prefiro andar apenas no  
parque/ eu confesso a você que eu tenho receio//  
qual é a rotina eh/ eh/ do cidadão que anda de bi-  
cicleta hoje nas grandes cidades?/ ô André//

AP — eh/ bem/ eh [...]

Foto em foco: São Paulo: Rádio CBN FM de São Paulo, 10 mar. 2012.  
Transcrição feita pelos autores com base no áudio  
gerado pela gravação do programa.

1 Retomem os pequenos grupos de trabalho formados para as atividades propostas na seção "Linguagem oral" do capítulo 11.

2 Após a leitura atenta da transcrição acima, respondam a estas questões:

#### I. O papel do mediador:

- Ele conseguiu dar início ao debate apresentando claramente a questão polêmica ou o tema que seria debatido?
- Houve momentos em que ele precisou interromper a fala de um dos debatedores? Se isso aconteceu, como o jornalista o fez?

#### II. O conteúdo do debate:

- As posições defendidas e as opiniões dos debatedores ficaram claras para quem ouvia? Se isso não aconteceu, o que, na opinião de vocês, prejudicou o debate?

Figura 21: Transcrição de um modelo de debate (FARACO, MOURA & MARUXO JR. 2013, p. 327-328).

Na primeira figura, os autores caracterizam e contextualizam o tipo de debate a ser estudado como sendo uma forma comum do gênero que é produzido em veículos midiáticos, principalmente no rádio e na TV. Os autores do LDP em questão, assim, denominam *debate regrado* esse tipo de debate produzido pelos veículos de comunicação mencionados. No entanto, é importante destacar que, na acepção de Dolz & Schneuwly (2014), a adjetivação *regrado* (régulé) é marcada para remeter à variante escolar do gênero *debate*, conquanto esses autores reconheçam que a dimensão regrada é constitutiva desse gênero tal como ele circula em práticas sociais diversas, não somente na esfera escolar – fato também apontado por Gomes-Santos (2009).

Na segunda figura, podemos perceber que os autores do LDP oferecem uma oportunidade para os alunos constatarem algumas características do *debate* a partir da transcrição de trechos de um exemplar do gênero, produzido originalmente em um programa de debates da rádio CBN FM, apresentado pelo jornalista Roberto Nonato. “O uso de bicicleta no trânsito das grandes cidades” foi o tema escolhido para ser debatido entre dois especialistas no assunto: Paulo Resende, professor universitário, e André Pasqualini, especialista em mobilidade urbana.

Permitir que os alunos entrem em contato com uma transcrição de trechos de um exemplar do gênero é uma estratégia didática muito pertinente, pois trazer para dentro do LDP a transcrição de um modelo de gênero da oralidade possibilita que os alunos reflitam melhor acerca das particularidades de organização dos gêneros textuais, tanto na sua modalidade oral quanto na sua modalidade escrita da língua. Dentre as atividades que os alunos terão que realizar para estudar a transcrição presente no livro, está a identificação de particularidades já exploradas nas duas produções realizadas pelos discentes, a saber: a análise do papel do moderador, do conteúdo do debate, dos pontos de vista apresentados pelos debatedores etc.

No item 6 da página 329, os autores sugerem, mais uma vez, a produção do gênero *debate*, solicitando que os discentes levassem em consideração tudo que tivessem aprendido sobre o gênero até então. Vejamos, a seguir, o enunciado contendo essa solicitação e, logo em seguida, o texto que serve de base para a produção:

6) Este é o momento de pôr em prática tudo o que vocês já sabem sobre debate. A classe vai organizar-se para debater a questão polêmica apresentada no artigo de opinião de Mirian Goldenberg, no início deste capítulo. Se possível, gravem este novo debate, escutem e analisem-no com base no roteiro (questão 3 desta seção, capítulo 10). (FARACO, MOURA & MARUXO JR., 2013, p. 329).



## Texto 1

### OUTRAS IDEIAS

Mirian Goldenberg miriangoldenberg@uol.com.br

#### A bela velhice

*Há uma geração que está rejeitando estereótipos e criando novos significados para o envelhecimento*

No livro *A velhice*, Simone de Beauvoir, após descrever o dramático quadro do processo de envelhecimento, aponta um possível caminho para a construção de uma “bela velhice”: ter um projeto de vida.

5 No Brasil, temos vários exemplos de “belos velhos”: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Ney Matogrosso, Chico Buarque, Marieta Severo, Rita Lee, entre outros.

Duvido que alguém consiga enxergar neles, que 10 já chegaram ou estão chegando aos 70 anos, um retrato negativo do envelhecimento. São típicos exemplos de pessoas chamadas *ageless* ou sem idade.

Fazem parte de uma geração que não aceitará o imperativo: “Seja um velho!” ou qualquer outro 15 rótulo, que sempre contestaram.

São de uma geração que transformou comportamentos e valores de homens e mulheres, que tornou a sexualidade mais livre e prazerosa, que inventou diferentes arranjos amorosos e conjugais, que legiti- 20 timou novas formas de família e que ampliou as possibilidades de ser mãe, pai, avô e avó.

Esses “belos velhos” inventaram um lugar especial no mundo e se reinventam permanentemente.

Continuam cantando, dançando, criando, amando, brincando, trabalhando, transgredindo tabus, etc. Não se aposentaram de si mesmos, recusaram

as regras que os obrigariam a se comportarem como velhos. Não se tornaram invisíveis, apagados, infelizes, doentes, deprimidos.

Eles, como tantos outros “belos velhos” que tenho pesquisado, estão rejeitando os estereótipos e criando novas possibilidades e significados para o envelhecimento.

Em 2011, após assistir quatro vezes ao mesmo *show* de Paul McCartney, perguntei a um amigo de 72 anos: “Por que ele, aos 69 anos, faz um *show* de quase três horas, cantando, tocando e dançando sem parar, se o público ficaria satisfeito se ele fizesse um *show* de uma hora?”. Ele respondeu sorrindo: “Porque ele tem tesão no que faz”.

O título do meu livro *Coroas* é uma forma de militância lúdica na luta contra os preconceitos que cercam o envelhecimento. Tenho investido em revelar aspectos positivos e belos da velhice, sem deixar de discutir os aspectos negativos.

Como diz a música de Arnaldo Antunes, “Que preto, que branco, que índio o quê?/ Somos o que somos: inclassificáveis”. Acredito que podemos ousar um pouco mais e cantar: “Que jovem, que adulto, que velho o quê?/ Somos o que somos: inclassificáveis”.

Mirian Goldenberg é antropóloga, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro e autora de *Corpo, envelhecimento e felicidade* (Ed. Civilização Brasileira).

Folha de S.Paulo. São Paulo, 16 out. 2012. Equilíbrio.

A música a que se refere Mirian Goldenberg é *Inclassificáveis*, composta por Arnaldo Antunes e originalmente gravada em seu CD *O silêncio*, BMG, 1996.

Figura 22: Artigo de opinião de Mirian Goldenberg

Vale ressaltar a boa escolha do texto de Mirian Goldenberg sobre um relevante tema para ser trabalhado com os jovens nessa etapa da educação: o envelhecimento. Afinal, é comum a ausência de preocupação com questões relativas a essa fase da vida nos jovens de catorze a dezesseis anos. Mais uma vez, os autores solicitam que os alunos avaliem o novo debate produzido com base no mesmo roteiro (“questão 3 desta seção, capítulo 10”) antes já explorado.

Esse momento de realização do terceiro exemplar do gênero poderia ser, portanto, caracterizado como a etapa da *produção final* da sequência didática de ensino do *debate*, proposta no LDP de Faraco, Moura & Maruxo Jr. Trata-se, de acordo com os postulados de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), do momento em que os alunos põem em prática o que aprenderam ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial. É o momento em que o professor pode realizar uma avaliação somativa, e não apenas formativa. Nessa produção final, o trabalho foca-se no “polo do aluno” [...], “o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação” (p. 107).

Em relação à sequência didática adotada, como salientamos anteriormente, a obra tenta apontar para o modelo de sequência sugerido por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), todavia não explora com coerência o que seriam os módulos da sequência. Em vez de, por exemplo, sugerir o foco em questões particulares possíveis de serem observadas quando da produção inicial, os autores solicitam a produção de um novo *debate*, sem propor uma reflexão acerca dos aspectos trabalhados do gênero no momento de sua produção inicial. É como se fossem duas produções independentes uma da outra, ou seja, elas não são conectadas para que se proceda a uma análise processual das dificuldades/particularidades apresentadas.

O espaço dedicado ao ensino do *debate* neste LDP não explora com consistência as especificidades do gênero. Apesar de os autores sugerirem o trabalho com o *debate* em três momentos diferentes na sua obra, os aspectos abordados sobre o gênero são repetitivos. Apenas uma modalidade de *debate* é sugerida para a produção: a que explora questões polêmicas e de base controversa. As temáticas requisitadas para a produção dos debates são relevantes e diferenciam-se, porém a produção do gênero restringe-se ao espaço da sala de aula. Quando os autores propõem o estudo de uma modalidade diferente de debate – o produzido por veículos midiático – apresentam incongruências teóricas ao defini-lo. Os fatos apontados dificultam a percepção das variadas práticas sociais em que o gênero pode consolidar-se.

O estilo didático adotado pelos autores para propor o ensino do gênero *debate* aproxima a obra de um estilo mais à moda de metodologias construtivistas. Fazendo uso de enunciados predominantemente injuntivos, Faraco, Moura & Maruxo Jr. estão, quase sempre, “convidando” os alunos para a compreensão das características do *debate*. Poucos são os momentos de exposição meramente teórica dos conhecimentos. Pelo contrário, pelas

estratégias didáticas adotadas pelo LDP em questão, os alunos serão levados a assimilar os conhecimentos sobre o *debate* ao mesmo tempo em que são levados a produzir o gênero. Não há, portanto, momentos longos de exposição estritamente teórica que podem, nos LDP, contribuir para tornar a aprendizagem maçante.

### 8.2.2. Análise da sistemática de avaliação do debate na obra Língua Portuguesa: linguagem e interação

Dos descritores de *A* a *D* (observar QUADRO VI ao final desta seção para visualizar uma síntese com os descritores) que elencamos para análise da sistemática de avaliação, verificamos que esse LDP responde, positivamente e de modo apropriado, a dois deles: *B* (*Atribui também aos alunos a incumbência de avaliar o desempenho oral dos demais colegas de sala de aula [...]?*) e *C* (*Contemplam ou sugerem uma etapa de reelaboração/refacção do gênero[...]?*). No que diz respeito aos demais descritores, a obra responde, positivamente e de maneira adequada, a dois deles, o *G* (*Conduz à avaliação de aspectos extralinguísticos dos interlocutores envolvidos [...]?*) e o *I* (*Orienta para avaliar o uso de estratégias linguístico-discursivas [...]?*), ficando de fora os descritores *E* (*Orienta a avaliar questões relacionadas ao registro linguístico adequado à situação de produção do gênero oral [...]?*), *F* (*Direciona para a avaliação do uso da fala integradamente e na sua relação com a escrita?*) e *H* (*Norteia para avaliar aspectos de natureza paralinguística e/ou cinésica [...]?*).

Não se considera, nos critérios avaliativos do gênero *debate* propostos pela obra, a preocupação em avaliar aspectos importantes de serem explorados na produção de um gênero da modalidade oral como o *debate*, tais como: questões de variação linguística ou aspectos de natureza paralinguística ou de natureza cinésica.

Como salientamos, o LDP de Faraco, Moura & Maruxo Jr. não atende ao descritor *A*, isto é, não se verifica a preocupação dessa obra em propor questões de *avaliação diagnóstica* para averiguar o que os alunos já possam saber a respeito do gênero escolhido para ser ensinado. Consideramos que esse fato pode dificultar que os alunos projetem a execução do gênero, antes mesmo de produzi-lo.

Observemos a forma como o LDP de Faraco, Moura & Maruxo Jr. propõe o primeiro contato dos alunos com o objeto a ser ensinado:

### Debate (I)

Na seção “Gramática Textual”, comentamos o que é uma questão polêmica. Esse tipo de questão pode surgir, entre outras ocasiões quando duas pessoas (ou dois grupos de pessoas) têm opiniões divergentes sobre um mesmo tema ou assunto, o que faz cada uma delas (ou cada Grupo) argumentar em favor de seu ponto de vista. Além do artigo de opinião, há outras maneiras de expressar argumentos. Na linguagem oral, muitas vezes argumentamos por meio de **debates** (FARACO, MOURA & MARUXO JR., 2013, p. 279).

Para apresentar o que seria o gênero textual *debate*, os autores partem de uma analogia desse gênero da oralidade com um gênero textual escrito, o “artigo de opinião”, na tentativa de acionar conhecimentos já adquiridos pelos alunos na seção “Gramática Textual”, ocasião em que foram trabalhadas algumas características desse gênero textual escrito.

Apesar de considerarmos válida a tentativa dos autores de estabelecer uma relação entre oralidade e escrita, mediante a identificação de uma sequência tipológica comum ao *debate* e ao *artigo de opinião* (a argumentação), acreditamos que seria pertinente também, nesse momento inicial de introdução a um novo objeto de ensino, acionar conhecimentos prévios dos alunos acerca do próprio gênero *debate*, tais como: conhecimentos sobre a situação de produção dos debates; seu contexto de circulação; se realizar um debate e uma discussão sobre determinado tema seria a mesma coisa etc. É muito provável que alunos primeiranistas do Ensino Médio, cuja faixa etária geralmente varia de 14 a 16 anos, já possam, em algum momento recente, ter assistido a um debate na televisão ou na sua própria escola, por exemplo. Sendo assim, por que não avaliar esse potencial de conhecimento que eles já possam ter sobre o gênero *debate* para planejar ainda melhor o que precisa ser ensinado sobre ele até mesmo antes de se requerer uma primeira produção desse gênero? Cabe salientar que propor a realização de uma *avaliação diagnóstica* permitiria informar o nível de conhecimentos e habilidades dos discentes, antes de dar início ao processo de ensino-aprendizagem propriamente (HAYDT, 2008).

No que concerne ao descritor *B* (se o livro didático *atribui aos alunos a avaliação do desempenho oral dos demais colegas de sala de aula durante, ou após a realização do debate*), constatamos seu atendimento nos momentos a seguir, presentes nas páginas 279, 280, 302 e 329:


**Linguagem oral**

Professor, o debate é um dos gêneros orais formais argumentativos mais divulgados. Por meio dele, os alunos poderão aprender, entre outras habilidades, a argumentar oralmente, tomar a palavra no tempo que lhes é devido e no momento certo, prestar atenção ao que o outro lhes diz e formular argumentos e contra-argumentos para responder a uma questão polêmica.

**» Debate (I)**

Na seção "Gramática textual", comentamos o que é uma questão polêmica. Esse tipo de questão pode surgir, entre outras ocasiões, quando duas pessoas (ou dois grupos de pessoas) têm opiniões divergentes sobre um mesmo tema ou assunto, o que faz cada uma delas (ou cada grupo) argumentar em favor de seu ponto de vista.

Além do artigo de opinião, há outras maneiras de expressar argumentos. Na linguagem oral, muitas vezes argumentamos por meio de **debates**.



**1** Com base em um dos temas trabalhados na questão 10 da seção "Gramática textual" deste capítulo, você e seus colegas vão realizar um debate.

Professor, a situação sugerida deve ser gravada, se possível, e constitui uma produção inicial dos alunos. No último capítulo desta unidade, será bom retomar essa gravação para que eles percebam se houve melhorias na forma do debate e quais aspectos ainda devem ser melhorados. A questão 3 fornece um roteiro de observação do debate. Utilize-a sempre que necessitar trabalhar o debate. Consulte o Manual do Professor a respeito do ensino do oral.

a) Distribuam-se em dois grupos:

Grupo 1: alunos que defendem uma posição **favorável** ao tema discutido.

Grupo 2: alunos que defendem uma posição **contrária** ao tema discutido.

Organizados os grupos, cada um deve reunir o maior número de argumentos que sirvam para sustentar a posição defendida em relação ao tema. Anote esses argumentos esquematicamente numa folha de papel avulsa.

b) Escolham um **representante** de cada grupo. Esses representantes debaterão o tema. O professor, ou um aluno sorteado na classe, será o **mediador** do debate e controlará o tempo de fala de cada um dos debatedores. O restante da classe (dividido nos dois grupos) constituirá o conjunto de **ouvintes** do debate.

**2** No dia combinado com o professor, realizem o debate de acordo com algumas regras:

a) O mediador inicia o debate, apresentando o tema e dando a voz a um dos debatedores. O outro debatedor toma a palavra sempre que achar necessário, tentando respeitar o controle do mediador.

b) Cada grupo poderá ajudar seu representante sempre que parecer necessário, para, por exemplo, relembrar algum aspecto do tema e da polêmica que julgue importante. Para isso, esse aspecto deve ser anotado num papel e entregue ao debatedor (em princípio, os ouvintes não devem participar diretamente do debate).

c) Se possível, esse primeiro debate deve ser gravado, para que se possa ouvi-lo e, posteriormente, observar suas características.

d) O mediador estipula um tempo de duração do debate e procura controlá-lo. É também preciso controlar o tempo de fala de cada debatedor, para que todos tenham as mesmas oportunidades de expor seu ponto de vista diante do tema em discussão.

**3** Terminado o debate, reorganizem os grupos para analisá-lo (se foi possível gravar o debate, esse é um bom momento para ouvir a gravação), a partir de algumas questões:

**I. O papel do mediador:**

- Ele soube controlar o tempo de fala?
- Conseguiu dar início ao debate, apresentando claramente a questão polêmica ou o tema que seria debatido?
- Houve momentos em que o mediador precisou interromper a fala de um dos debatedores? Se isso aconteceu, como ele o fez?
- Como foi feito o encerramento do debate?

**II. O papel dos ouvintes:**

- Os ouvintes prestaram atenção à fala dos debatedores?
- Algum ouvinte interveio diretamente no debate, ou seja, falou diretamente, dirigindo-se aos debatedores? Se isso aconteceu, por que esse ouvinte agiu assim?
- Na situação descrita no item anterior, como o mediador reagiu? O que ele fez?
- E os demais ouvintes, o que fizeram?
- Em algum momento o mediador convocou os ouvintes a também participar do debate? Se isso aconteceu, por que ele o fez?

**III. O conteúdo do debate:**

- As posições defendidas e opiniões dos debatedores ficaram claras para quem ouvia? Se isso não aconteceu, o que, na opinião de vocês, prejudicou o debate?
- O mediador fez perguntas aos debatedores? Essas perguntas pareciam, para quem ouvia o debate, pertinentes ao tema ou fugiam dele?
- Os debatedores procuraram ater-se ao tema ou fugiram da questão polêmica em discussão?
- Houve debatedor que mudou de opinião durante o debate? Se isso aconteceu, por que ele o fez?

a) Reúnam-se em pequenos grupos e definam o debatedor mais convincente e mais persuasivo, apontando as razões dessa escolha.

b) Durante a execução do debate, foi importante ouvir atentamente os debatedores? Por quê?

c) Discutam os argumentos levantados pelo debatedor menos convincente, procurando melhorá-los. Em seguida, abram uma discussão com toda a classe, apresentando as soluções de cada grupo.


**4** No próximo capítulo, daremos continuidade ao estudo do debate. Então registrem no caderno as conclusões a que chegaram até aqui e, se houve gravação, guardem-na.

**Língua — análise e reflexão**

**» I. Valores temporais e modais dos futuros do modo indicativo**

**1** Observe, neste trecho retirado do texto 2, as formas verbais em destaque:

Um mundo solidário **produzirá** muitos empregos, ampliando um intercâmbio pacífico entre os povos e eliminando a belicosidade do processo competitivo, que todos os dias reduz a mão de obra. É possível pensar na realização de um mundo de bem-estar, onde os homens **serão** mais felizes, um outro tipo de globalização. (linhas 63-69)



a) Em que época (ou momento) esse texto foi publicado?

A data do texto informa que o momento de referência é 31 de dezembro de 1995.

b) Essa informação fornece ao leitor referências temporais que lhe permitem compreender as expressões de tempo empregadas no texto. As formas verbais **produzirá** e **serão** são exemplos de expressões que traduzem a ideia de tempo. Elas exprimem uma ação cuja realização é anterior ou posterior ao momento da publicação?

Posterior.

Para entender os tempos que expressam o futuro no modo indicativo, acompanhe as explicações a seguir.


Artigo de opinião — CAPÍTULO 10 279

280 UNIDADE 4 — Eu acho que sim, e você?

Figura 23: *Debate 1* (FARACO, MOURA & MARUXO JR. 2013, p. 279-280).

Nessa **Figura 23**, podemos verificar que a questão 3 instrui os alunos a avaliarem o desempenho de seus colegas. Solicita-se, então, que eles, ao terminarem o *debate*, reorganizem-se para avaliar o desempenho do mediador, dos ouvintes e do que foi debatido em termos de relevância de conteúdos. Vejamos agora a próxima figura:

Segundo Vieira, o amor humano encobre a razão. Como o amor de Cristo pelo homem é feito de sabedoria (*sciens*) é o único amor verdadeiro. O amor humano não pode ser amor porque elimina em partes a razão. Observe que esse raciocínio tem relação com a figura de Cupido, representado com os olhos vendados.



Mirino-Jodan/Corbis/Contrasto/ Palácio Real de Caserta, Itália

## Linguagem oral

### » Debate (II)

Professor, é importante sempre combinar previamente com os alunos o tempo que terão para realizar cada uma das atividades a seguir, para que possam se planejar. O trabalho sugerido aqui é autônomo, isto é, seu papel será observar e coordenar os grupos de trabalho, que vão agir de forma independente. Procure não interferir nos debates dos pequenos grupos. Também não há respostas certas ou erradas. O importante é que eles vivenciem as diferentes posições e se autoavaliem.

O trabalho sugerido aqui deverá ser realizado em pequenos grupos. Com base em outro assunto ou outra questão polêmica, diferente da que foi debatida no capítulo anterior, cada pequeno grupo fará seu próprio debate. Haverá troca de papéis e comentários sobre o desempenho.

- Preparem-se para os debates:
  - Escolham quem será o mediador, quem serão os debatedores e quem serão os ouvintes.
  - Definam a questão polêmica a ser debatida. Cada debatedor deverá tomar uma posição diante dessa questão.
  - O mediador inicia o debate, apresentando o assunto e os participantes, e controla o transcorrer do debate até o final.
- Troquem de papéis e reiniciem o debate:
  - Escolham outro mediador, outros debatedores e outros ouvintes e reiniciem o debate (com base na mesma questão polêmica ou em outra da preferência do grupo).
  - Essa troca de papéis deve ocorrer diversas vezes, até que todos os alunos da equipe tenham experimentado as diferentes posições no debate.
- Analisem o desempenho de vocês como participantes de um debate utilizando a questão 3 desta mesma seção no capítulo anterior. Ela lhes fornecerá os indicadores necessários para essa análise.
- Registrem suas conclusões e compartilhem o resultado dessas simulações com a classe.

## Língua — análise e reflexão

Professor, o subjuntivo e suas formas são essenciais na expressão da modalização. No capítulo 12, as formas de modalização serão estudadas com mais detalhe e, por essa razão, o conhecimento da diferença entre indicativo e subjuntivo é necessário e apresentado aqui. Esse trabalho será retomado nos outros volumes desta coleção.

### » I. Modo subjuntivo X modo indicativo

Quando utilizamos verbos para exprimir ação ou processo, podemos fazê-lo de duas formas:

- Consideramos a ação ou o processo **real** e usamos então o modo **indicativo**. Por exemplo:
 

O desejo de manter nossos relacionamentos afetivos nos **obriga** a reconhecer nossas próprias falhas.
- Consideramos a ação ou o processo **potencial**, isto é, julgamos que ele pode ou não se realizar. Nesse caso, usamos o modo **subjuntivo**. Por exemplo:
 

É possível que o desejo de manter nossos relacionamentos afetivos nos **obrigue** a reconhecer nossas próprias falhas.

302 UNIDADE 4 – Eu acho que sim, e você?

Figura 24: *Debate 2* (FARACO, MOURA & MARUXO JR. 2013, p. 302).

Na **Figura 24**, observamos que o *item C* requer que os discentes avaliem a si mesmos e aos demais colegas, orientando-se pelos critérios estabelecidos no capítulo anterior do LDP, na mesma seção que estava sendo estudada agora. Esses critérios correspondem aos mesmos

utilizados para avaliar a produção do *debate*, proposta antes pelos autores e que ilustramos na **Figura 23**. Observemos agora a figura a seguir:

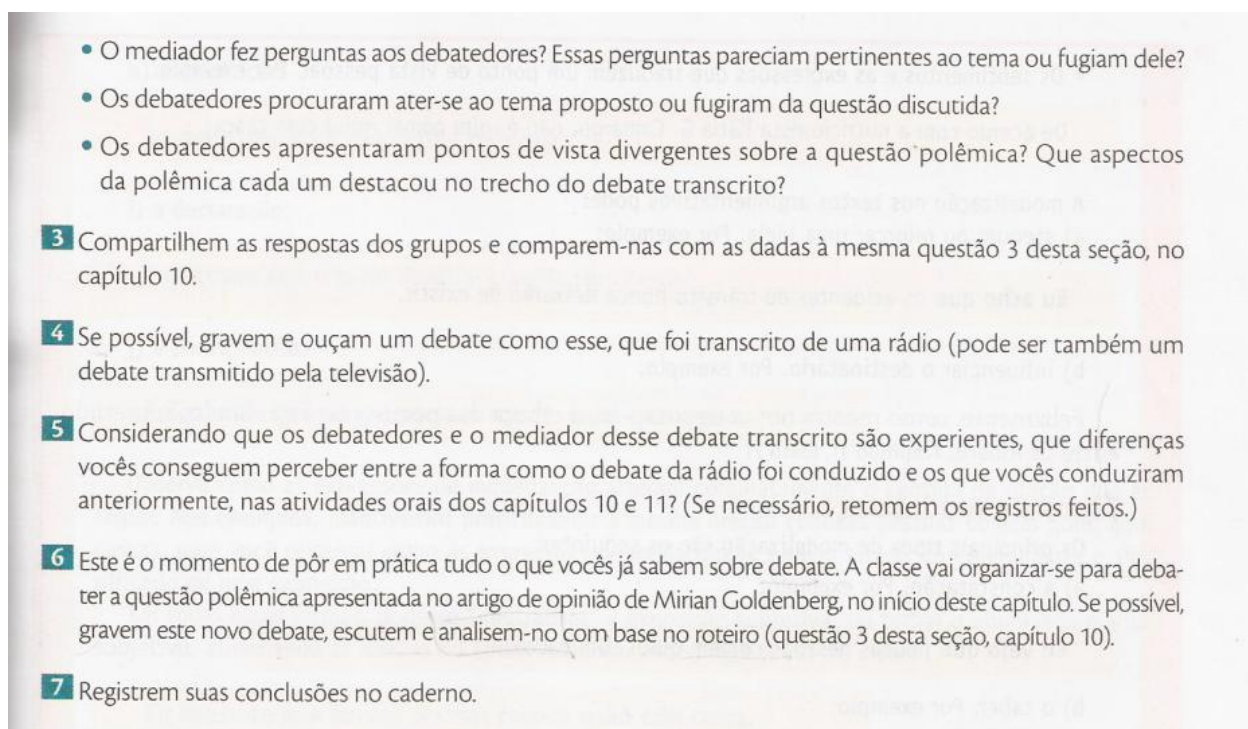


Figura 25: *Debate 3* (FARACO, MOURA & MARUXO JR. 2013, p. 329).

Constata-se que os autores atribuem o papel de avaliador aos próprios alunos na questão 6. Tal questão também pede que os alunos retomem os critérios avaliativos elencados anteriormente para avaliar o primeiro debate proposto para a produção.

Transferir o papel de avaliadores para os alunos configura-se como uma atitude pertinente por parte dos autores do LDP, uma vez que tal estratégia descentraliza o poder atribuído a um único avaliador presente em sala de aula – papel que geralmente é desempenhado pelo professor. Tal fato propicia aos alunos-avaliadores uma maior imersão nos critérios avaliativos do gênero textual produzido por eles e pelos seus colegas de classe. Por tal estratégia, aproveita-se um bom momento para conferir mais autonomia e senso crítico aos alunos, visto que eles podem enxergar a si mesmos como agentes que avaliam, e não mais apenas como os sujeitos que passivamente serão avaliados. Contudo, nesse momento, é muito importante que os critérios eleitos para a avaliação fiquem bastante claros para todos e sejam, previamente, negociados entre alunos e professores, a fim de evitar que ocorram injustiças e contratempos que acabem por comprometer a boa intenção da estratégia adotada.

No que diz respeito ao descritor *C* (se o LDP contempla ou sugere uma etapa de refacção do gênero, observando os critérios de avaliação antes elencados), é possível evidenciar seu atendimento, na página 302 (**Figura 24**) do LDP em análise, nos trechos que retomamos a seguir:

- ❖ O trabalho sugerido aqui deverá ser realizado em pequenos grupos com base em outro assunto ou em outra questão polêmica, diferente da que foi debatida no capítulo anterior, cada grupo fará seu próprio debate. Haverá troca de papéis e comentários sobre o desempenho.

[...]

b) Troquem de papéis e reiniciem o debate:

- Escolham outro mediador, outros debatedores, outros ouvintes e reiniciem o debate (com base na mesma questão polêmica ou em outra de preferência do grupo).
- Essa troca de papéis deve ocorrer diversas vezes, até que todos os alunos da equipe tenham experimentado as diferentes posições no debate.

c) Analisem o desempenho de vocês como participantes de um debate utilizando a questão 3 desta mesma seção no capítulo anterior. Ela lhes oferecerá os indicadores necessários para essa análise.

O comando da questão pede que os alunos organizem-se em pequenos grupos para discutir outra questão polêmica diferente da já problematizada no capítulo anterior, orientando para que os educandos alternem os papéis de debatedores, mediador e ouvintes sucessivamente e refaçam o debate. Conforme já foi destacado, o item *C* indica que os alunos deverão avaliar o desempenho de seus colegas com base em critérios de avaliação anteriormente trabalhados.

Dar a possibilidade de os alunos refazerem o gênero produzido é relevante para a compreensão do processo de produção textual como um todo, pois isso faz com que os discentes, por exemplo, reflitam sobre as estratégias que, por acaso, não tenham sido bem sucedidas quando da realização do primeiro exemplar do gênero. Igualmente, proporcionar momentos de reelaboração textual é uma boa maneira de sedimentar os critérios de avaliação do gênero e, conseqüentemente, proporcionar sua melhor aprendizagem.

O atendimento ao descritor *G* – se os autores do LDP conduzem os discentes a avaliarem aspectos extralinguísticos dos interlocutores envolvidos na produção do gênero –



pode ser percebido na já ilustrada questão 3, presente na **Figura 23**, momento quando os autores requerem dos alunos a análise do papel do mediador e dos ouvintes.

Pede-se, assim, que os discentes verifiquem se o mediador, entre outras atitudes: controlou adequadamente o tempo da fala dos debatedores e se iniciou corretamente o debate, expondo com clareza a questão polêmica e o tema a ser discutido. Pede-se também que seja verificado se os ouvintes, por exemplo, acompanharam com atenção a fala dos debatedores ou se algum ouvinte interveio diretamente no debate, direcionando suas indagações ou questionamentos a algum dos debatedores.

A observância ao descritor *I* (se os autores do LDP orientam para avaliar o uso de estratégias linguístico-discursivas que sejam necessárias à produção do gênero [...]) foi evidenciada no momento em que o LDP, na questão 3 da página 280, orienta para os alunos avaliarem o **conteúdo do debate**:

### **III. O conteúdo do debate:**

- As posições defendidas e opiniões dos debatedores ficaram claras para quem ouvia? Se isso não aconteceu, o que, na opinião de vocês, prejudicou o debate?
- O mediador fez perguntas aos debatedores? Essas perguntas pareciam, para quem ouvia o debate, pertinentes ao tema ou fugiam dele?
- Os debatedores procuraram ater-se ao tema ou fugiram da questão polêmica em discussão?
- Houve debatedor que mudou de opinião durante o debate? Se isso aconteceu, por que ele o fez?

Constata-se que são condizentes com o descritor *I* essas estratégias de avaliação que visam analisar questões concernentes à clareza das posições e ideias defendidas pelos debatedores, à pertinência das perguntas do mediador quanto à sua centração no tema do debate, bem como questões que avaliam a centração temática dos debatedores ou se estes mudaram de opinião. Consideramos esses pontos importantes de serem observados, porque são aspectos de natureza linguístico-discursiva que contribuem para viabilizar a textualidade do gênero, ou seja, são os elementos de textualização tão necessários à construção da sequência do texto, conforme aponta Antunes (2006). Por isso, acreditamos que esses são aspectos relevantes para serem ensinados, compreendidos, executados e avaliados.

Atentemos para o quadro a seguir, a fim de visualizar uma síntese dos critérios de avaliação (não) contemplados pelo LDP de Faraco, Moura & Maruxo Jr.:

**QUADRO VI - SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO (VOLUME 1)**

DESCRITORES	ATENDIDO SIM (S) / NÃO (N)	INDICAÇÃO DA OCORRÊNCIA NO LDP
a) Realiza uma avaliação diagnóstica acerca do gênero a ser produzido?	N	-----
b) Atribui também aos alunos a incumbência de avaliar o desempenho oral dos demais colegas de sala de aula durante ou após a realização do gênero?	S	<p><u>Pág. 279, questão 3:</u> Terminando o debate, reorganizem os grupos para analisá-lo (se for possível gravar o debate, esse é um bom momento para ouvir a gravação), a partir de algumas questões: I. <b>O papel do moderador</b> [...]; II. <b>O papel dos ouvintes</b> [...]; III. <b>O conteúdo do debate</b> [...].</p> <p><u>Pág. 302, item C:</u> Analisem o desempenho de vocês como participantes de um debate utilizando a questão 3 desta mesma seção no capítulo anterior. Ela lhe fornecerá os indicadores necessários para essa análise.</p> <p><u>Pág. 329, questão 06:</u> Este é o momento de pôr em prática tudo o que vocês já sabem sobre debate. A classe vai organizar-se para debater a questão polêmica apresentada no artigo de opinião de Mirian Goldenberg, no início deste capítulo. Se possível, gravem este novo debate, escutem e analisem-no com base no roteiro (questão 3 desta seção, capítulo 10).</p>
c) Contemplam ou sugerem uma etapa de reelaboração/refacção do gênero, observando os critérios de avaliação antes elencados?	S	<p><u>Pág. 302:</u> O trabalho sugerido aqui deverá ser realizado em pequenos grupos com base em outro assunto ou em outra questão polêmica, diferente da que foi debatida no capítulo anterior, cada grupo fará seu próprio debate. Haverá troca de papéis e comentários sobre o desempenho [...]. b) Troquem de papéis e reiniciem o debate: *Escolham outro mediador, outros debatedores, outros ouvintes e reiniciem o debate (com base na mesma questão polêmica ou em outra de preferência do grupo). *Essa troca de papéis deve ocorrer diversas vezes, até que todos os alunos da equipe tenham experimentado as diferentes posições no debate. c) Analisem o desempenho de vocês como participantes de um debate utilizando a questão 3 desta mesma seção no capítulo anterior. Ela lhes oferecerá os indicadores necessários para essa análise.</p>
d) Propõe que o debate seja realizado ou visto fora do ambiente de sala de aula, de modo a possibilitar que outros membros da comunidade escolar apreciem-no e avaliem-no?	N	-----
e) Orienta a avaliar questões relacionadas ao registro linguístico adequado à situação de produção do gênero oral [...]?	N	-----
f) Direcionam para a avaliação do uso da fala integradamente e na sua relação com a escrita?	N	-----

g) Conduz à avaliação de aspectos extralinguísticos dos interlocutores envolvidos na produção do gênero [...]?	S	<p><u>Pág. 279: I. O papel do moderador:</u> *Ele soube controlar o tempo de fala? Etc.</p> <p><u>Pág. 280: II. O papel dos ouvintes:</u> *Os ouvintes prestaram atenção à fala dos debatedores? Etc.</p> <p><u>Pág. 328: I. O papel do moderador:</u> *Houve momentos em que ele precisou interromper a fala de um dos debatedores? Se isso aconteceu, como o jornalista o fez?</p>
h) Norteia para avaliar aspectos de natureza paralinguística e/ou cinésica [...]?	N	-----
i) Orienta para avaliar o uso de estratégias linguístico-discursivas que sejam necessárias à produção do gênero [...]?	S	<p><u>Pág. 280, 328/329: III. O conteúdo do debate:</u> *As posições defendidas e opiniões dos debatedores ficaram claras para quem ouvia? Se isso não aconteceu, o que, na opinião de vocês, prejudicou o debate? *O mediador fez perguntas aos debatedores? Essas perguntas pareciam, para quem ouvia o debate, pertinentes ao tema ou fugiam dele? *Os debatedores procuraram ater-se ao tema ou fugiram da questão polêmica em discussão? *Houve debatedor que mudou de opinião durante o debate? Se isso aconteceu, por que ele o fez?</p>

Concluimos, deste modo, que a sistemática de avaliação da produção textual do gênero *debate* proposta por Faraco, Moura & Maruxo Jr. (2013) não fornece critérios avaliativos suficientes para remeter os alunos à aprendizagem de aspectos relevantes para a produção de um gênero da modalidade oral da língua como o *debate*. Avaliamos dessa forma porque, embora os autores conduzam os alunos à observação de aspectos extralinguísticos dos interlocutores envolvidos na produção do gênero, bem como de estratégias linguístico-discursivas importantes, eles deixam de sugerir a avaliação de aspectos concernentes ao registro linguístico adequado à situação de produção do gênero oral ou questões de variação linguística. Esses são aspectos relevantes para a produção de gêneros da oralidade como o debate, mas que não são verificados na obra ao propor a didatização do gênero.

Igualmente, a obra não leva em consideração a importância de direcionar os discentes para a avaliação do uso da fala em conjunto e na sua relação com a escrita. Faraco, Moura & Maruxo Jr. também não norteiam para avaliar aspectos de natureza paralinguística e cinésica, aspectos bastante pertinentes para facilitar a compreensão de eventos comunicativos produzidos na modalidade oral da língua.

Atividades que poderiam ser utilizadas como avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero também não são contempladas, bem como os autores não propõem um momento para que o *debate* possa ser produzido extraclasse, de modo a permitir que

outros sujeitos o contemplem e avaliem o desempenho dos alunos. A importância de estratégias didáticas que busquem estimular a prática social do debate fora do ambiente da sala de aula pode ser benéfica para que os alunos se familiarizem com situações em que esse gênero ocorre no cotidiano. Sugerindo atividades para exercitar esses tipos de situações nas escolas, os autores estarão contribuindo melhor para a formação dos educandos para a vida real fora dos muros da escola.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi investigar como os Livros Didáticos de Português (LDP) aprovados pelo PNLD-2015 tomavam o gênero *debate* como objeto de ensino e propunham sua sistemática de avaliação. Para alcançar esse objetivo, problematizamos como se configurava a proposta de ensino e avaliação sugerida por três LDP do Ensino Médio – Cereja & Magalhães (2013, vol. 1 e 3) e Faraco, Moura & Maruxo Jr. (2013, vol. 1) – buscando compreender como essas obras direcionavam os alunos à aprendizagem das especificidades de um gênero da oralidade formal e público como é o *debate*. Nossos resultados nos permitem, por fim, observar as duas coleções em caráter comparativo.

Apenas um tipo de debate é apresentado aos alunos nas obras analisadas, o *debate de opinião*, e que também é o mesmo tipo de debate que os autores dos LDP sugerem que os discentes produzam. Em geral, recomenda-se que outros debates sejam elaborados, todavia não são indicados quais tipos de debate podem ser esses. Além disso, não são oferecidas orientações suficientes a respeito da maneira como os alunos deverão proceder para realizar os novos debates, a não ser o fato de os autores indicarem a possibilidade de os alunos apoiarem-se em uma eventual gravação de um primeiro exemplar do gênero. Isto é, em síntese, sugere-se a realização de outros debates, mas sem uma proposta concreta de retomá-los em situações futuras.

Em relação à Sequência Didática (SD) adotada pelas obras, uma delas, a obra de Faraco, Moura & Maruxo Jr. (2013), compreendemos que aponta para o modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Contudo, o referido LDP não explora consistentemente o que poderiam ser os módulos da sequência. As de Cereja & Magalhães seguem uma sequência mais comum: preparação para a produção do evento, realização do gênero, avaliação da produção realizada.

Quanto ao estilo didático que os autores demonstraram ao propor o ensino das particularidades do *debate*, as obras de Cereja & Magalhães (2013) e Faraco, Moura & Maruxo Jr., (2013) aproximaram-se de uma linha mais construtivista de ensino, na medida em que a condução dos conhecimentos sobre o objeto de ensino selecionado, em geral, ocorreu de modo mais interativo, estimulando os alunos com sequências linguísticas injuntivas e menos expositivas. Os autores citados, quase sempre, partiam do reconhecimento de situações cotidianas para acionar especificidades inerentes ao gênero. Em seguida, propunham

atividades de estudo de textos que remetiam a particularidades do gênero *debate*, propondo questões que induziam os alunos a identificarem as características de tal gênero. É relevante salientar, também, que Cereja & Magalhães buscam apresentar os conhecimentos sobre o gênero *debate* de modo bastante ilustrativo, apresentando figuras e imagens que se intercalam e conectam-se, de alguma forma, às instruções sobre o objeto de ensino em estudo.

Entretanto, é importante destacar que, dependendo das finalidades pedagógicas traçadas, o fato de uma obra escolar transpor didaticamente os conhecimentos sobre o *debate* de modo expositivo, próximo até de modos de exposição inerentes a textos científicos, não se configura, necessariamente, como algo negativo. Teóricos importantes chamam a atenção para o fato de os LDP, muitas vezes, atuarem como fontes de estudo ou de consulta por meio das quais muitos estudantes brasileiros são inseridos, em muitos casos, pela primeira vez, no universo da cultura escrita. Há autores, também, que ressaltam o fato de que muitas das coleções de livros didáticos selecionados pelo PNLD têm como objetivo servir de fonte de informação, até mesmo, para professores que, por acaso, possam apresentar necessidades impetradas por condições de trabalho adversas, ou pela formação deficitária que possam ter recebido durante a habilitação para sua profissão. Portanto, é mister salientar que, a depender dos propósitos pedagógicos, como afirmamos anteriormente, a redundância de informação e de exposição teórica nos livros didáticos pode ser favorável, desde que, de fato, essa seja bem fundamentada.

Em relação à sistemática de avaliação proposta, em Cereja & Magalhães, as estratégias de prática avaliativa, embora se repitam nos dois volumes analisados, remetem os discentes à aprendizagem de aspectos importantes para a produção de gêneros da oralidade. Os autores norteiam, por exemplo, para a avaliação de questões relacionadas ao registro linguístico adequado à situação de produção do gênero, bem como demonstram perceber a pertinência de compreender a fala e a escrita como atividades que se relacionam e se complementam. Da mesma forma, elementos de natureza extralinguística, paralinguística também são destacados para serem avaliados nas duas obras analisadas da coleção desses autores; fato que evidencia, igualmente, que Cereja & Magalhães estão atentos à relevância de compreender a relação desses aspectos com os de natureza linguístico-discursiva, para uma melhor concretização de gêneros da modalidade oral da língua. Na obra de Faraco, Moura e Maruxo Jr., não são propostos critérios avaliativos suficientes para remeter os discentes à apreensão de aspectos importantes para a produção de um gênero como o *debate*. São deixados de lado, por exemplo, a avaliação de aspectos concernentes ao registro linguístico adequado à situação de

produção do gênero oral ou questões de variação linguística, apesar de os autores orientarem os alunos para observação de aspectos extralinguísticos dos interlocutores envolvidos na produção e para o uso de estratégias linguístico-discursivas pertinentes.

É necessário considerar que os livros didáticos aprovados pelo PNLD são concebidos para a inserção em um contexto (a sala de aula das escolas públicas brasileiras) marcado por incertezas, experimentos, incongruências e contradições de toda a natureza. São obras didáticas concebidas por autores/editoras que, ao elaborarem esse artefato cultural, têm em mente sujeitos com toda uma gama de desejos e expectativas. Neste sentido, é interessante perceber, por exemplo, as questões paradoxais que podem existir no momento de concepção desses materiais. Por um lado, há a preocupação com a necessidade de produzir obras que poderão ser escolhidas para atender a demandas específicas de um corpo docente e/ou discente; por outro, porém, há a inquietação de produzir artefatos para serem utilizados com funções e propósitos plurais, de modo a que possam servir para utilização em quaisquer redes de ensino ou contextos socioculturais.

Logo, conforme já destacamos, o livro didático é, de fato, um objeto cultural que se configura sob uma ordem repleta de conflitos sociais, políticos e epistemológicos, intrínsecos tanto aos processos de construção do currículo, quanto ao ambiente de circulação desse artefato. Os reflexos desses conflitos, de algum modo, vêm à tona nos livros didáticos que chegam às escolas. E, por conta dessas idiosincrasias, é natural que os LDP, por exemplo, apresentem lacunas e carências, mas que, também, demonstrem boas estratégias metodológicas para auxiliar docentes e discentes no desafio diário que é estar em uma sala de aula, hoje, na maioria das instituições públicas de ensino brasileiras.

Propor o trabalho com a didatização dos gêneros textuais não é tarefa fácil. A dificuldade de padronizar uma forma de ação social que, naturalmente, apresenta características que não são totalmente estáveis é considerável. Essa dificuldade acentua-se ainda mais em se tratando de gêneros da oralidade, que demandam condições de produção peculiares e que, certamente, serão decisivas quando do momento de propor práticas avaliativas com esses gêneros. Há de se considerar que não há muitas condições favoráveis para a realização de uma avaliação mais processual e individualizada em uma turma de cinquenta a sessenta alunos. Um debate, por exemplo, sendo realizado em uma sala de aula superlotada, dificilmente será um facilitador de aprendizagem das práticas sociais “reais” em que esse gênero ocorre.

Desta forma, é essencial destacar a boa iniciativa dos autores dos LDP analisados em nosso estudo, que, em sua maioria (05 das 08 coleções a que tivemos acesso), propuseram a didatização sistemática de um gênero textual da modalidade oral da língua. Um gênero como o *debate* é essencial para contribuir com a formação de cidadãos mais críticos e conscientes da necessidade de fazer suas vozes serem ouvidas. E o respaldo teórico em estudos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada foi determinante para nos mover a enxergar tal potencialidade inerente a uma ferramenta de ação social como o gênero *debate*, bem como para nos fazer perceber a importância de os LDP proporem efetivamente o trabalho com esse gênero.

Por fim, vale ressaltar que esse mesmo ambiente, que é marcado por “incertezas”, “experimentos”, “incongruências” e “contradições” de toda a classe, também é um espaço que agrega sujeitos cheios de sonhos, idealizações, expectativas, vontade de progredir e com grandes habilidades para suprir as incompletudes que os livros didáticos, por acaso, possam apresentar. E, deste modo, prosseguir com suas obrigações, não de maneira acomodada, mas sim, sempre inquieta e questionadora. Ah... E desejando que mais estudos possam ser desenvolvidos e que estes se voltem, em especial, para as questões que envolvam a linguagem permeando as práticas de ensino-aprendizagem.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilarde (2011). A questão do gênero na escola: um enquadramento do olhar. *In*: VALENTE, André C. & PEREIRA, Maria Teresa G (orgs.). **Língua portuguesa: descrição e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial.
- ANTUNES, Irandé (2006). Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2009). **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial.
- ARAÚJO, Denise Lino & SILVA, Williany Miranda da (2015). Gêneros e ensino: didatizando objetos para ensino de língua. *In*: ARAÚJO, Denise Lino & SILVA, Williany Miranda da (orgs.). **Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino**. 1. ed. Curitiba: Appris.
- ARAÚJO, Denise Lino *et. al* (2013). Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. *In*: ARAÚJO, Denise Lino & SILVA, Williany Miranda da (orgs.). **Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande, Bagagem.
- BAKHTIN, M. M./ VOLOCHINOV, V. N. ([1929]1992). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, Mikhail ([1979]2010). **Estética da criação verbal**. Tradução por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes & COSTA VAL, M. G. (2004). Livros didáticos, controle do currículo, professores: uma introdução. *In*: \_\_\_\_\_ e Costa VAL, M.G. (orgs.). **livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolas**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica.
- BRASIL, Ministério da Educação (1998). **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL, Ministério da Educação (2014). **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9009:pnld-2015-portugues>>. Acesso em 10/04/2015.
- BUNZEN, C. (2004). O ensino de gêneros em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. *In*: COVRE *et alii*. (2004). **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: Grupos de estudos do Gênero do discurso. p. 221-257

\_\_\_\_\_ (2005). **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_ (2014). Análise de Livros Didáticos de Português no campo da Linguística Aplicada: possibilidades e desafios. *In: GONÇALVES, Adair Vieira et al (orgs.). Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores.

BUNZEN, C. & MÁXIMO, J. (2013). O gênero “debate” em três coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011. **EUTOMIA: revista de literatura e linguística**. Jan/jun, p. 362-385. Disponível em:

<<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/232/222>>.

Acesso em 03/06/2015.

BUNZEN, C. & ROJO, R. (2005). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In: COSTA VAL, Maria Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs.). Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

BURIASCO, Regina L. C. de (2000). **Algumas considerações sobre Avaliação Educacional**. Estudos em Avaliação Educacional, n.22, jul./dez. (pp. 155-178). Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1001/1001.pdf>>. Acesso em 08/04/2015.

CAGLIARI, L. C. (1995). **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione.

CARMAGNANI, Anna Maria G. (1999). Ensino apostilado e a venda de novas ilusões. *In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes.

CAVALCANTE, Marianne C. B. & MELO, Cristina T.V. de (2006). Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. *In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_ (2007). Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. *In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (orgs.). Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

CELANI, Maria Antonieta Alba (1998). Transdisciplinaridade na Linguística aplicada no Brasil. *In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_ (2000). A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota et al. (orgs.). Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira (2008). Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>, acesso em 06/04/2015.

CLARE, Nícia de A. Verdini (2002). 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). **Anais do VI Congresso de Linguística e Filologia**, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em 08/09/2015.

CORACINI, Maria José R. Faria (1999a). O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (1999b) (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes.

COSTA VAL, M. G. & MARCUSCHI, B. (2005). Apresentação. *In*: COSTA VAL, Maria Graça & MARCUSCHI, Beth (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

\_\_\_\_\_ (2005) (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

CRUZ, Wellington de Almeida (2012). **Gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: UFRJ – Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas. Dissertação de mestrado.

DIONÍSIO, Angela & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) ([2001] 2005). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & NOVERRAZ, M. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita : apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.& SCHNEUWLY, B. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. ([1998] 2014). **Pour un enseignement de l’oral: initiation aux genres formels à l’école**. 5. ed. ESF, Paris.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & PIETRO, Jean-François de (2004). Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: DOLZ, J.& SCHNEUWLY, B. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & HALLER, Sylvie (2004). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: DOLZ, J.& SCHNEUWLY, B. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

FABRÍCIO, Branca Falabella (2006). Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem redescrições. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial.

FERREIRA, Andrea T. B. & LEAL, Telma F. (2007). Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. *In*: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

FREIRE, Paulo (2005). **Pedagogia do oprimido**. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREITAG, B., MOTTA, V.R., COSTA, V.F. (1989). **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

GALLI, Joice Armani (2011). As línguas estrangeiras como política de educação pública plurilíngue. *In*: GALLI, Joice Armani (org.). **As línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas**. Recife, Ed. Universitária da UFPE.

GARCIA, Claudine (1980). Argumenter à l'oral. De la discussion au débat. **Pratiques**, Metz, n. 28, p. 95-124. Disponível em: <[http://www.pratiques-cresef.com/p028\\_ga1.pdf](http://www.pratiques-cresef.com/p028_ga1.pdf)>. Acesso em 20/12/2015.

GATTI JR., Décio (2012). Entre políticas de estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes.

GOMES-SANTOS, S. (2009). Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 25, p. 39-66. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a02v25n1.pdf>>. Acesso em: 05/06/2015.

GONÇALVES, Adair Vieira *et al.* (2014). Múltiplas vozes na construção de objetos de investigação na Linguística Aplicada. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira *et al.* (orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores.

HAYDT, Regina Cazaux (2008). **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990). **Les inteciones verbales**. Tomo I. Paris, Armand Colin.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (2006). **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez.

LEITE, Lucila Carvalho & BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (2014). **Cartografia da produção textual: livros didáticos, gênero do discurso, políticas e indicadores**. Natal: EDUFRN.

LIBERALI, Fernanda Coelho & LIBERALI, André Ricardo Abbade (2011). Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. *In*: **Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus**. Redes Salesianas de Ensino (v. 1 n. 1, jul./ dez de 2011). Santo André, São Paulo: FAINC.

LIMA, Ana & BESERRA, Normanda (2012). Sala de aula: espaço também da fala. *In*: LEAL, Telma Ferraz & GOIS, Siane (orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

LUCKESI, Cipriano Carlos (2008). **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2005). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, Angela & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_ (2007). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Em: DIONÍSIO, Ângela, BEZERRA, Maria Auxiliadora & MACHADO, Anna Rachel (orgs.) (2007). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna.

\_\_\_\_\_ (2008a). **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. – São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_ (2008b). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial.

MARCUSCHI, B. (2005). Os destinos da avaliação no manual do professor. *In*: DIONÍSIO, Angela & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCONI, Marina de Andrade & LACATOS, Eva Maria (2013). **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paul: Atlas.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (1996). **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_ (2006). Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. Em: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial.

\_\_\_\_\_ (2009). Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi & ROCA, Pilar (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto.

MORTIMER, E. F. (2002). Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 36-59.

PENNYCOOK, Alastair (2006). Uma Linguística Aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial.

PEREIRA, Bruno Alves (2015). O gênero *debate* enquanto *megainstrumento* no processo de ensino-aprendizagem. *In*: ARAÚJO, Denise Lino & SILVA, Williany Miranda da (orgs.). **Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino**. 1. ed. Curitiba: Appris.

PEREIRA, Bruno Alves & SILVA, Williany Miranda da (2013). O debate no espaço escolar: objeto de ensino ou estratégia metodológica?. *In*: ARAÚJO, Denise Lino & SILVA, Williany Miranda da (orgs.). **Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande, Bagagem.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (2014). Mais de cinco décadas de Linguística Aplicada no Brasil: por que insistir na invisibilização? *In*: GONÇALVES, Adair Vieira *et al* (orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores.

RANGEL, Egon (2015). Livro didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. *In*: BUNZEN, Clecio (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. pp. 17-38.

RIBEIRO, R. (2009). **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez.

RIOLFI, Claudia [*et al.*] (2008). **Ensino de Língua Portuguesa**. Coleção Ideias em Ação / coordenadora Ana Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Thomson Learning.

ROJO, Roxane (2006). Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial.

ROJO, Roxane (2008). Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**.

SILVA, Ceris Ribas da (2005). Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. *In*: COSTA VAL, Maria Graça & MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

SOARES, Magda (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica.

\_\_\_\_\_ (2004). Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, p. 155-177.

SAUSSURE, Ferdinand ([1975] 2006). **Curso de linguística geral**. Chales Bally e Albert Séchehaye (orgs.). 27. ed. São Paulo: Cultrix.

SOUSA, C. P. (1997). Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados. *In*: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6. ed. (pp. 143-151). Campinas: Papyrus.

SOUZA, Deusa Maria de (1999). Gestos de censura. *In*: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes.

SUASSUNA, Livia (2007a). Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *In*: MARCUSCHI, B. & SUASSUNA, L. (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_ (2007b). Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. *In*: MARCUSCHI, B. & SUASSUNA, L. (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

VAN DIJK, T. A. (2012). **Discurso e Poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone, organização. 2. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto.

XAVIER, Antônio Carlos (2009). A era do hipertexto: linguagem e tecnologia. Recife, Ed. Universitária da UFPE.

**Livros didáticos analisados no corpus final da pesquisa:**

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. (2013). **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva.

FARACO, C. E., MOURA, F. M. & MARUXO JR., J. H (2013). **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. 2. ed. São Paulo: Ática.

## **ANEXOS**



Anexo 1 – Contracapas e sumários da coleção Português: linguagens (vol. 1 e vol. 3)

# Português LINGUAGENS



## 1

**William Roberto Cereja**  
 Professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo. Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo. Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP. Professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital.

**Thereza Cochar Magalhães**  
 Professora graduada e licenciada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP. Mestre em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP. Professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP.

**Autores também de:**

Obras para o ensino fundamental:  
 Português: linguagens (1º ao 9º ano)  
 Gramática – Texto, reflexão e uso (6º ao 9º ano)  
 Gramática reflexiva (6º ao 9º ano)  
 Todos os textos (6º ao 9º ano)

Obras para o ensino médio:  
 Literatura brasileira  
 Literatura portuguesa  
 Gramática reflexiva – Texto, semântica e interação  
 Texto e interação  
 Interpretação de textos

9ª edição  
 São Paulo, 2013

COMPONENTE CURRICULAR  
 Língua Portuguesa

MANUAL DO PROFESSOR



**Editora  
Saraiva**

## Sumário

UNIDADE

LITERATURA    PRODUÇÃO DE TEXTO    LÍNGUA, USO E REFLEXÃO    INTERAÇÃO DE TEXTOS

<b>1</b>	<b>A LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA</b>	10
	A IMAGEM EM FOCO: Moisés; de Duccio; e Lamentação de Giotto	12
	<b>CAPÍTULO 1 – O que é literatura?</b>	14
	LITERATURA	
	A NATUREZA DA LINGUAGEM LITERÁRIA	15
	A LITERATURA E SUAS FUNÇÕES	17
	LEITURA: "A literatura e a formação do homem", de Antonio Candido; Fragmento de Laboratório de literatura, de Ely Viêitez Lanes	19
	LEITURA: "Orço negro", de José Craveirinha	21
	ESTILOS DE ÉPOCA: ADEQUAÇÃO E SUPERAÇÃO	22
	LEITURA: "Meus oito anos", de Casimiro de Abreu; "E com vocês a modernidade", de Antônio Cascano	23
	A LITERATURA NA ESCOLA	25
	PERIODIZAÇÃO DAS LINGUAGENS PORTUGUESA E BRASILEIRA	26
	<b>CAPÍTULO 2 – Introdução aos gêneros do discurso</b>	28
	PRODUÇÃO DE TEXTO	
	O QUE É GÊNERO DO DISCURSO?	32
	OS GÊNEROS LITERÁRIOS	32
	<b>CAPÍTULO 3 – Linguagem, comunicação e interação</b>	36
	LÍNGUA, USO E REFLEXÃO	
	LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM NÃO VERBAL	37
	CÓDIGOS	39
	A LÍNGUA	40
	A TEORIA DA COMUNICAÇÃO	42
	AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	49
	SEMÂNTICA E DISCURSO	51
	<b>CAPÍTULO 4 – O poema</b>	52
	PRODUÇÃO DE TEXTO	
	TRABALHANDO O GÊNERO	52
	OS VERSOS E SEUS RECURSOS MUSICAIS	53
	O POEMA NO ESPAÇO	59

	A POESIA DE TRADIÇÃO ORAL: O CORDEL PRODUZINDO O POEMA	59 60
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>A linguagem do Trovadorismo</b>	62
LITERATURA	LEITURA: cantiga de amigo, de Martin Codax, e cantiga de amor, de D. Dinis O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	63 65
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>O texto teatral escrito</b>	68
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO PRODUZINDO O TEXTO TEATRAL ESCREVENDO COM EXPRESSIVIDADE: A DENOTAÇÃO E A CONOTAÇÃO	68 73 75
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>As variedades linguísticas</b>	78
LÍNGUA, USO E REFLEXÃO	DIALETOS E REGISTROS GÍRIA AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO SEMÂNTICA E DISCURSO	81 82 84 85
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>A produção literária medieval</b>	86
LITERATURA	A FORMAÇÃO DA LÍNGUA E DA LITERATURA PORTUGUESA A ERA MEDIEVAL E SUAS ÉPOCAS LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A CANÇÃO POPULAR NO BRASIL E A CANTIGA TROVADORESCA LEITURA: fragmento do Auto do barco do inferno, de Gil Vicente	87 87 92 97
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>Figuras de linguagem</b>	100
LÍNGUA, USO E REFLEXÃO	AS FIGURAS DE LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO SEMÂNTICA E DISCURSO	110 111
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>Competência leitora e habilidades de leitura</b>	113
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	O QUE SÃO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES? PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	114 116
<b>EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR</b>	<b>VIVÊNCIAS</b> PROJETO: PALAVRA EM CENA	118 122




  

	LITERATURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	LÍNGUA, USO E REFLEXÃO	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
<b>UNIDADE 2</b>	<b>HISTÓRIA SOCIAL DO CLASSICISMO</b>			
	A IMAGEM EM FOCO: O nascimento de Vênus, de Botticelli			
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>A linguagem do Classicismo renascentista</b>	124		
LITERATURA	LEITURA: fragmento da Divina comédia, de Dante Alighieri, um poema de Petrarca e dois poemas de Camões O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	129 132		
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>O relato pessoal</b>	136		
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO PRODUZINDO O RELATO PESSOAL ESCREVENDO COM TÉCNICA: A DESCRIÇÃO	136 138 140		
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>Texto e discurso - Intertexto e interdiscurso</b>	145		
LÍNGUA, USO E REFLEXÃO	TEXTUALIDADE, COERÊNCIA E COESÃO	148		

	A COERÊNCIA E O CONTEXTO DISCURSIVO INTERTEXTUALIDADE, INTERDISCURSIVIDADE E PARÓDIA A COERÊNCIA E A COESÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO SEMÂNTICA E DISCURSO	150 151 155 156
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>O Classicismo em Portugal</b>	157
LITERATURA	LUÍS DE CAMÕES: O GRANDE SALTO LEITURA: fragmentos de Os lusíadas LEITURA: dois sonetos de Camões LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A LÍRICA CAMONIANA E A CANÇÃO POPULAR	158 162 167 169
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>Hipertexto e gêneros digitais: o e-mail, o blog e o comentário</b>	172
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO O E-MAIL PRODUZINDO O E-MAIL O BLOG O COMENTÁRIO PRODUZINDO O COMENTÁRIO ESCREVENDO COM COERÊNCIA E COESÃO: PARALELISMOS SINTÁTICOS E SEMÂNTICOS	173 173 174 175 176 180 180
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>Introdução à semântica</b>	187
LÍNGUA, USO E REFLEXÃO	SINONÍMIA E ANTONÍMIA CAMPO SEMÂNTICO, HIPONÍMIA E HIPERONÍMIA POLISSEMIA A AMBIGUIDADE A AMBIGUIDADE NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO SEMÂNTICA E DISCURSO	189 190 191 193 195 195
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>O Quinhentismo no Brasil</b>	197
LITERATURA	A PRODUÇÃO LITERÁRIA NO BRASIL-COLÔNIA A LITERATURA DE INFORMAÇÃO LEITURA: Fragmentos da Carta de Caminha, tira de Nilson e cartum de Marcos Müller A LITERATURA DE CATEQUÊSE: JOSÉ DE ANCHIETA	198 199 200 202
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>A observação, a análise e a identificação</b>	204
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	206
<b>EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR</b>	<b>VIVÊNCIAS</b> PROJETO: DA ESPADA À VELA: O MUNDO EM MUDANÇA	208 212

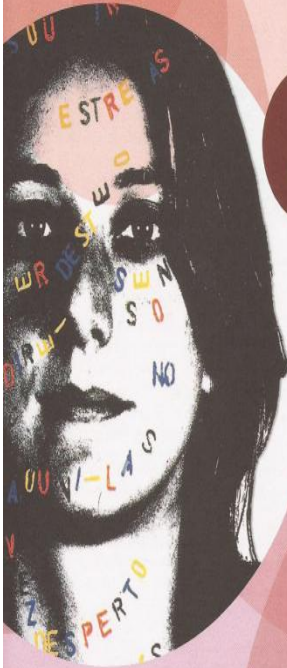
	LITERATURA	PRODUÇÃO DE TEXTO	LÍNGUA, USO E REFLEXÃO	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
<b>UNIDADE 3</b>	<b>BARROCO: A ARTE DA INDISCIPLINA</b>			
	A IMAGEM EM FOCO: As vaidades da vida humana, de Harmen Steenwyck			
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>A linguagem do Barroco</b>	216		
LITERATURA	LEITURA: "Nasce o Sol, e não dura mais que um dia" e "Carregado de mim ando no mundo", poemas de Gregório de Matos, e fragmento de sermão de Pe. Antônio Vieira O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	221 224		
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>Os gêneros instrucionais</b>	227		
PRODUÇÃO DE TEXTO	O TUTORIAL	227		

	TRABALHANDO O GÊNERO	227
	PRODUZINDO O TUTORIAL	229
	OUTROS GÊNEROS INSTRUCCIONAIS: RECEITAS, REGRAS, DICAS	231
	TRABALHANDO O GÊNERO	231
	PRODUZINDO A RECEITA	234
	PRODUZINDO DICAS	236
	ESCREVENDO COM EXPRESSIVIDADE: A SÍNTESE E A CLAREZA DE IDEIAS	239
<b>CAPÍTULO 3 - Sons e letras</b>		242
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	CLASSIFICAÇÃO DOS FONEMAS	244
	SÍLABA	245
	ENCONTROS VOCÁLICOS	247
	ENCONTROS CONSONANTAIS	247
	DÍGRAFOS	247
	ORTOEPÍEIA E PROSÓDIA	249
	SONS E LETRAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	251
	SEMÂNTICA E DISCURSO	252
<b>CAPÍTULO 4 - O Barroco em Portugal</b>		253
LITERATURA	PE. ANTÔNIO VIEIRA: A LITERATURA COMO MISSÃO	254
	LEITURA: fragmento do "Sermão pelo bom sucesso das armas de Portugal contra as de Holanda", de Pe. Antônio Vieira	256
<b>CAPÍTULO 5 - O resumo</b>		260
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	260
	PRODUZINDO O RESUMO	264
<b>CAPÍTULO 6 - A expressão escrita: ortografia - divisão silábica</b>		267
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	ORTOGRAFIA	267
	DIVISÃO SILÁBICA	277
	A DIVISÃO SILÁBICA NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	278
	SEMÂNTICA E DISCURSO	279
<b>CAPÍTULO 7 - O Barroco no Brasil</b>		281
LITERATURA	GREGÓRIO DE MATOS: ADEQUAÇÃO E IRREVERÊNCIA	282
	LEITURA: "Ofendi-vos, Meu Deus, tem é verdade", de Gregório de Mattos	285
<b>CAPÍTULO 8 - O seminário</b>		287
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	287
	PRODUZINDO O SEMINÁRIO	287
	PLANEJAMENTO E PREPARAÇÃO DE UM SEMINÁRIO	287
	COMO APRESENTAR UM SEMINÁRIO	288
	COMO APRESENTAR UM SEMINÁRIO EM GRUPO	290
	PROPOSTAS PARA A PRODUÇÃO DE SEMINÁRIOS	291
	REVISÃO E AVALIAÇÃO DOS SEMINÁRIOS	295
<b>CAPÍTULO 9 - A expressão escrita: acentuação</b>		296
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	REGRAS DE ACENTUAÇÃO GRÁFICA	298
	A ACENTUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	301
	SEMÂNTICA E DISCURSO	302
<b>CAPÍTULO 10 - A comparação e a memorização</b>		303
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	COMPARAÇÃO	303
	MEMORIZAÇÃO	305
	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	306
<b>EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR</b>		309
VIVÊNCIAS	PROJETO: FEIRA DE INCLUSÃO DIGITAL	313

<b>UNIDADE</b>		
<b>4</b>	<b>HISTÓRIA SOCIAL DO ARCADISMO</b>	316
	A IMAGEM EM FOCO: O juramento dos Arcades, de Jacques-Louis David	318
<b>CAPÍTULO 1 - A linguagem do Arcadismo</b>		320
LITERATURA	LEITURA: poemas de Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga e soneto de Bocage	321
	O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	324
<b>CAPÍTULO 2 - O debate regrado público</b>		327
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	327
	PRODUZINDO O DEBATE REGRADO	330
<b>CAPÍTULO 3 - Estrutura de palavras</b>		334
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	TIPOS DE MORFEMAS	336
	OS ELEMENTOS MÓRFICOS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	338
	SEMÂNTICA E DISCURSO	339
<b>CAPÍTULO 4 - O Arcadismo em Portugal</b>		341
LITERATURA	POMBAL E VERNEY: A MISSÃO DE "ILUMINAR" PORTUGAL	342
	AS ACADÊMIAS	342
	BOCAGE: O SALTO DA EMOÇÃO	342
	LEITURA: sonetos de Bocage	344
<b>CAPÍTULO 5 - O artigo de opinião</b>		346
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	346
	PRODUZINDO O ARTIGO DE OPINIÃO	349
<b>CAPÍTULO 6 - Formação de palavras</b>		352
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS	353
	EMPRESTIMOS E GÍRIAS	358
	PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	360
	SEMÂNTICA E DISCURSO	362
<b>CAPÍTULO 7 - O Arcadismo no Brasil</b>		363
LITERATURA	ARCADISMO NA COLÔNIA: ENTRE O LOCAL E O UNIVERSAL	364
	OS ÁRCADAS E A INCONFIDÊNCIA	364
	CLÁUDIO MANUEL DA COSTA: A CONSCIÊNCIA ÁRCADA	365
	LEITURA: poema de Cláudio Manuel da Costa	366
	TOMÁS ANTÔNIO GONZAGA: A RENOVACÃO ÁRCADA	367
	LEITURA: "Lira 77", de Tomás Antônio Gonzaga	368
	BÁSILIO DA GAMA E O NATIVISMO INDIANISTA	370
	SANTA RITA DURÃO: AREGO AO MODELO CLÁSSICO	372
	LEITURA: fragmento de O Uruguai, de Basílio da Gama, e de Coramuru, de Santa Rita Durão	374
	LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A POESIA MODERNA E A POESIA ÁRCADA	376
<b>CAPÍTULO 8 - O texto dissertativo-argumentativo</b>		378
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	378
	PRODUZINDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	381
	ESCREVENDO COM EXPRESSIVIDADE: OS ESTRANGEIRISMOS	383
<b>CAPÍTULO 9 - A explicação e a demonstração</b>		385
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	388
<b>EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR</b>		390
VIVÊNCIAS	PROJETO: A ARTE BRASILEIRA NO PERÍODO COLONIAL	394
<b>BIBLIOGRAFIA</b>		398
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b>		399

# Português LINGUAGENS

3



### William Roberto Cereja

Professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo  
Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo  
Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP  
Professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital

### Thereza Cochar Magalhães

Professora graduada e licenciada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP  
Mestra em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP  
Professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP

### Autores também de:

Obras para o ensino fundamental  
Português: Linguagens (1ª ao 9ª ano)  
Gramática – Texto, reflexão e uso (6ª ao 9ª ano)  
Gramática reflexiva (6ª ao 9ª ano)  
Todos os textos (5ª ao 9ª ano)

Obras para o ensino médio  
Literatura brasileira  
Literatura portuguesa  
Gramática reflexiva – Texto, semântica e interação  
Texto e interação  
Interpretação de textos

9ª edição  
São Paulo, 2013

COMPONENTE CURRICULAR  
Língua Portuguesa

MANUAL DO PROFESSOR



## Sumário

UNIDADE  
1

### HISTÓRIA SOCIAL DO MODERNISMO

	LITERATURA	MODIFICAÇÃO DO TEXTO	LÍNGUA USO E REFLEXÃO	INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
A IMAGEM EM FOCO: Guernica, de Pablo Picasso				10
				12
<b>CAPÍTULO 1 – O Pré-Modernismo</b>				14
AS NOVIDADES				15
EUCLIDES DA CUNHA: EM BUSCA DA VERDADE HISTÓRICA				15
LEITURA: painel de textos, com fragmentos de Os sertões, de Euclides da Cunha, e trecho de um texto de José Saramago				17
LIMA BARRETO: A HISTÓRIA DOS VENCIDOS				20
LEITURA: Fragmento de Triste fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto				22
MONTEIRO LOBATO: UM DINAMO EM MOVIMENTO				24
LEITURA: Fragmento de Urupês, de Monteiro Lobato				25
AUGUSTO DOS ANJOS: O ATÔMO E O COSMOS				27
LEITURA: "A Ideia", de Augusto dos Anjos				29
<b>CAPÍTULO 2 – A linguagem do Modernismo</b>				30
LEITURA: "As janelas" de Apollinaire; "O domador", de Mário de Andrade; e "o capoeira", de Oswald de Andrade				31
O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR				34
<b>CAPÍTULO 3 – A crônica</b>				37
PRODUÇÃO DE TEXTO				37
TRABALHANDO O GÊNERO				37
PRODUZINDO A CRÔNICA				41
<b>CAPÍTULO 4 – Vanguardas em ação</b>				43
LEITURA: Fragmento do Manifesto Futurista, de Filippo Marinetti				44
AS VANGUARDAS EUROPEIAS				45
A VANGUARDA BRASILEIRA				51
A SEMANA DE ARTE MODERNA				52
LEITURA: "Os sapos", de Manuel Bandeira				53
<b>CAPÍTULO 5 – Período composto por subordinação: as orações substantivas</b>				55
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO				57
CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS				57
ORAÇÕES SUBSTANTIVAS REDUZIDAS				60
AS ORAÇÕES SUBSTANTIVAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO				62
SEMÂNTICA E DISCURSO				63
<b>CAPÍTULO 6 – O Modernismo em Portugal: a primeira geração</b>				64
LEITURA				65
AS REVISTAS E O ESPÍRITO DE RENOVAÇÃO				65
A GERAÇÃO DA REVISTA ORPHEU				65
FERNANDO PESSOA: O CALEDOSCÓPIO PÔETICO				66



LEITURA: fragmento de "O guardador de rebanhos", de Alberto Caetano	68
LEITURA: poema de Ricardo Reis	69
LEITURA: fragmentos de "Tabacaria", de Álvaro de Campos	71
LEITURA: "Autopsicografia", de Fernando Pessoa	74
MÁRIO DE SÁ-CARNEIRO: LABIRINTO E BUSCA	75
LEITURA: fragmento de "Dispersão", de Mário de Sá-Carneiro	76

**CAPÍTULO 7 - Período composto por subordinação: as orações adjetivas** 77

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	VALORES SEMÂNTICOS DAS ORAÇÕES ADJETIVAS	79
	CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES ADJETIVAS	80
	ORAÇÕES ADJETIVAS REDUZIDAS	80
	FUNÇÕES SINTÁTICAS DO PRONOME RELATIVO	81
	AS ORAÇÕES ADJETIVAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	85
	SEMÂNTICA E DISCURSO	86

**CAPÍTULO 8 - A primeira fase do Modernismo. Os Andrades** 87

LITERATURA	A PRIMEIRA FASE DO MODERNISMO	87
	OSWALD DE ANDRADE: O ANTROPÓFAGO DO MODERNISMO	90
	LEITURA: "pronominais", "maturidade", "a transação", "3 de maio", de Oswald de Andrade	91
	MÁRIO DE ANDRADE: VANGUARDA E TRADIÇÃO	93
	LEITURA: fragmento de Mocunoinha, de Mário de Andrade	97

**CAPÍTULO 9 - O texto de divulgação científica** 100

PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	100
	PRODUZINDO O TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	103

**CAPÍTULO 10 - Manuel Bandeira e Alcântara Machado** 106

LITERATURA	MANUEL BANDEIRA: O RESGATE LÍRICO	106
	LEITURA: "Evocação do Recife", de Manuel Bandeira	110
	LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A POESIA DE MANUEL BANDEIRA E A LITERATURA AFRICANA	113
	ALCÂNTARA MACHADO: A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA	115
	LEITURA: "Gaetaninho", de Alcântara Machado	116

**CAPÍTULO 11 - O Enem e os cinco eixos cognitivos** 119

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	O QUE É O ENEM?	120
	A AVALIAÇÃO NO ENEM	120
	OS CINCO EIXOS COGNITIVOS	120
	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	125

**EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR** 126

VIVÊNCIAS	PROJETO: ARTE E CIÊNCIA EM REVISTA	129
-----------	------------------------------------	-----

UNIDADE 2

A SEGUNDA FASE DO MODERNISMO. O ROMANCE DE 30 132

**CAPÍTULO 1 - O romance de 30. Rachel de Queiroz** 134

LITERATURA	LEITURA: fragmento de Vidas secas, de Graciliano Ramos	135
	O TEXTO E O CONTEXTO EM PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR	137
	ROMANCE DE 30: A ESTÉTICA DO COMPROMISSO	139
	RACHEL DE QUEIROZ: A SAGA DA SECA	140
	LEITURA: fragmento de O quinze, de Rachel de Queiroz	141

**CAPÍTULO 2 - A carta de leitor** 145

PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	145
	PRODUZINDO A CARTA DE LEITOR	148
	ESCREVENDO COM COERÊNCIA E COESÃO: A ARTICULAÇÃO DE PALAVRAS E IDEIAS	149

**CAPÍTULO 3 - Período composto por subordinação: as orações adverbiais** 151

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	VALORES SEMÂNTICOS DAS ORAÇÕES ADVERBIAIS	153
	ORAÇÕES ADVERBIAIS REDUZIDAS	155

AS ORAÇÕES ADVERBIAIS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	158
SEMÂNTICA E DISCURSO	159

**CAPÍTULO 4 - O Nordeste no romance de 30. Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado** 160

LITERATURA	GRACILIANO RAMOS: A PROSA NUA	161
	LEITURA: fragmento de São Bernardo, de Graciliano Ramos	162
	JOSÉ LINS DO REGO: MEMÓRIA E FIÇÃO NO ENGENHO	165
	LEITURA: fragmento de Fogo morto, de José Lins do Rego	166
	JORGE AMADO: LIRISMO E MILITÂNCIA NA BAHIA	170
	LEITURA: fragmento de Capitães do Areia, de Jorge Amado	172

**CAPÍTULO 5 - As cartas argumentativas de reclamação e de solicitação** 175

PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	175
	A CARTA DE RECLAMAÇÃO	175
	A CARTA DE SOLICITAÇÃO	177
	PRODUZINDO AS CARTAS ARGUMENTATIVAS DE RECLAMAÇÃO E DE SOLICITAÇÃO	179

**CAPÍTULO 6 - Período composto por coordenação: as orações coordenadas** 181

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	VALORES SEMÂNTICOS DAS ORAÇÕES COORDENADAS SINDÉTICAS	182
	ORAÇÕES INTERCALADAS	184
	AS ORAÇÕES COORDENADAS NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	186
	SEMÂNTICA E DISCURSO	189

**CAPÍTULO 7 - O Sul no romance de 30: Érico Veríssimo e Dionélio Machado** 190

LITERATURA	ÉRICO VERÍSSIMO: RESGATE HISTÓRICO E CRÍTICA	191
	LEITURA: fragmento de Ano Terra, de Érico Veríssimo	192
	DIONÉLIO MACHADO: DO BANAL AO UNIVERSAL	194
	LEITURA: fragmento de Os ratos, de Dionélio Machado	195

**CAPÍTULO 8 - A pontuação** 198

LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	VÍRGULA	199
	PONTO E VÍRGULA	202
	PONTO	202
	PONTO DE INTERROGAÇÃO	202
	PONTO DE EXCLAMAÇÃO	202
	DOIS-PONTOS	203
	ASPAS	203
	PARENTÊSES	203
	TRAVESSÃO	203
	RETICÊNCIAS	204
	A PONTUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	206
	SEMÂNTICA E DISCURSO	207

**CAPÍTULO 9 - O Modernismo em Portugal: a segunda geração** 209

LITERATURA	JOSÉ RÉGIO: A POESIA ENTRE DEUS E O DIABO	210
	LEITURA: "Cântico negro", de José Régio	211

**CAPÍTULO 10 - Competências e habilidades do Enem (I)** 213

INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	O QUE SÃO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES?	214
	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	217

**EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR** 218

VIVÊNCIAS	PROJETO: MOSTRA DE ARTE MODERNA: DUAS GERAÇÕES	222
-----------	--	-----

UNIDADE 3

A SEGUNDA FASE DO MODERNISMO. A POESIA DE 30 226

**CAPÍTULO 1 - A poesia de 30. Carlos Drummond de Andrade** 228

LITERATURA	LEITURA: "Quadilha", de Carlos Drummond de Andrade	229
	A POESIA DE 30	230

	CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE: UM BRUXO COM AMOR	230
	LEITURA: "Poema de sete faces", de Carlos Drummond de Andrade	232
	LITERATURA COMPARADA: DIÁLOGO ENTRE A POESIA DE DRUMMOND E A POESIA DE PABLO NERUDA	238
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>Concordância. Concordância verbal</b>	240
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	CONCORDÂNCIA VERBAL	241
	A CONCORDÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	249
	SEMÂNTICA E DISCURSO	250
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>O debate regrado público: estratégias de contra-argumentação</b>	251
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	251
	PRODUZINDO O DEBATE REGRADO PÚBLICO	256
	ESCREVENDO COM ADEQUAÇÃO: A IMPESSOALIZAÇÃO DA LINGUAGEM	259
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>Concordância nominal</b>	262
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	REGRA GERAL	262
	SEMÂNTICA E DISCURSO	266
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>Cecília Meireles e Vinícius de Moraes</b>	267
LITERATURA	CECÍLIA MEIRELES: O EFÊMERO E O ETERNO	268
	LEITURA: "1º motivo da rosa", de Cecília Meireles	270
	VINÍCIUS DE MORAIS: UM CANTO DE POETA E DE CANTOR	271
	LEITURA: "Soneto de separação" e "Soneto de fidelidade", de Vinícius de Moraes	275
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>O teatro brasileiro nos séculos XX-XXI</b>	276
LITERATURA	NELSON RODRIGUES, O DESBRAVADOR	278
	LEITURA: fragmento de <i>Vestido de Noiva</i> , de Nelson Rodrigues	279
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>Do Neorrealismo ao Existencialismo em Portugal</b>	281
LITERATURA	A PROSA NEORREALISTA E EXISTENCIALISTA	281
	LEITURA: fragmento de <i>Galbéus</i> , de Alves Redol	283
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>Competências e habilidades do Enem (II)</b>	285
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	COMPETÊNCIAS DE ÁREA 4, 5 E 6 REFERENTES A LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	286
	PREPARE-SE PARA O ENEM E O VESTIBULAR	288
<b>EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR</b>		290
<b>VIVÊNCIAS</b>	PROJETO: CAIA NA REDE!	295

<b>UNIDADE</b> <b>4</b>	<b>A LITERATURA CONTEMPORÂNEA</b>	296
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>Os anos 1940-50. Clarice Lispector</b>	298
LITERATURA	LEITURA: fragmento de <i>A paixão segundo G. H.</i> , de Clarice Lispector; "O burrinho pedrés", de Guimarães Rosa, e "A palo seco", de João Cabral de Melo Neto	299
	A LITERATURA NOS ANOS 1940-50: A FASE DA MADUREZ	301
	CLARICE LISPECTOR: A ESCRITURA SELVAGEM	302
	LEITURA: "Os laços de família", de Clarice Lispector	304
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>O texto dissertativo-argumentativo</b>	308
PRODUÇÃO DE TEXTO	TRABALHANDO O GÊNERO	308
	TIPOS DE INTRODUÇÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	310
	TIPOS DE ARGUMENTO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	312
	TIPOS DE CONCLUSÃO DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	314
	PRODUZINDO O TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO	316
	ESCREVENDO COM COERÊNCIA E COESÃO: CONTINUIDADE E PROGRESSÃO	318
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>Regência verbal e regência nominal</b>	321
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	REGÊNCIA VERBAL	323

	REGÊNCIA NOMINAL	325
	CRASE	327
	A REGÊNCIA VERBAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	331
	SEMÂNTICA E DISCURSO	332
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>Guimarães Rosa: a linguagem reinventada</b>	333
LITERATURA	A NOVIDADE DA LINGUAGEM	334
	LEITURA: fragmento de <i>Grande sertão: veredas</i> , de Guimarães Rosa	337
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto</b>	340
LITERATURA	O ENGENHEIRO DA PALAVRA	341
	A MORTE DO EU LÍRICO	342
	MORTE E VIDA SEVERINA	343
	LEITURA: fragmentos de <i>Morte e Vida Severina</i> , de João Cabral de Melo Neto	344
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>A colocação. Colocação pronominal</b>	347
LÍNGUA: USO E REFLEXÃO	COLOCAÇÃO PRONOMINAL	349
	A COLOCAÇÃO PRONOMINAL NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO	353
	SEMÂNTICA E DISCURSO	354
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>A literatura portuguesa contemporânea</b>	355
LITERATURA	A PROSA	356
	LEITURA: fragmento de <i>Ensaio sobre a cegueira</i> , de José Saramago	357
	A POESIA	360
	LEITURA: "Prelúdio", de David Mourão-Ferreira	361
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>Tendências da literatura brasileira contemporânea</b>	364
LITERATURA	A POESIA	364
	LEITURA: "Agosto 1964", de Ferreira Gullar; "Soneto 1m40cm", de Paulo Miranda; poema de Paulo Leminski; e "Roedor", de Donizete Galvão	365
	A PROSA	373
	LEITURA: conto de Dalton Trevisan e "094 paisagem com remédios", de Fernando Bonassi	374
<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa</b>	378
LITERATURA	LITERATURA EM ANGOLA	379
	LEITURA: "Exortação", de Maurício Gomes	379
	LITERATURA EM MOÇAMBIQUE	381
	LEITURA: "Mas águas do tempo", de Mía Couto	382
	LITERATURA EM CABO VERDE	384
	LEITURA: "Hora grande", de Onésimo Silveira	385
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>Competências e habilidades do Enem (III)</b>	386
INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	COMPETÊNCIAS DE ÁREA 7, 8 E 9 REFERENTES A LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	387
<b>EM DIA COM O ENEM E O VESTIBULAR</b>		390
<b>VIVÊNCIAS</b>	PROJETO: SARAU: POESIA E MÚSICA	394
<b>BIBLIOGRAFIA</b>		398
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b>		399



Anexo 2 – Contracapa e sumário da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (vol. 1).



Sumário	
<b>Linguagens, textos e literatura</b> .....9	<b>Prática de linguagem</b> .....40
<b>Texto 1</b> – Turma da Mônica, Maurício de Sousa.....9	Expressões que marcam o ritmo da narrativa.....40
Língua e linguagens.....9	<b>Produção escrita</b> .....41
<b>Texto 2</b> – Miniconto, Fernando Bonassi.....11	Leitor suposto.....41
<b>Texto 3</b> – Reis Magos, Cassiano Ricardo.....11	<b>Texto 5</b> – Luz de lanterna, sopra de vento, Marina Colasanti.....41
<b>Texto 4</b> – Como comemorar a virada do ano, André Bernardo e Sattu.....11	<b>Para ir mais longe</b> .....44
<b>Texto 5</b> – O grito, Edvard Munch.....12	<b>Capítulo 2 – Novela</b> .....45
<b>Texto 6</b> – 11 de setembro de 2001, Jugoslav Vlahovic.....12	<b>Texto 1</b> – O cego de Orvieto, Franco Sacchetti.....45
Verso e prosa.....12	<b>Para entender o texto</b> .....49
<b>Texto 7</b> – Uma década de medo, Luiza Villaméa.....14	<b>As palavras no contexto</b> .....50
Sequências textuais.....16	<b>Gramática textual</b> .....51
Gêneros textuais.....17	Novela.....51
<b>Texto 8</b> – Capítulos da areia, Jorge Amado.....18	<b>Literatura: teoria e história</b> .....53
<b>Texto 9</b> – Prova de amor, Marina Colasanti.....18	I. Novelas de cavalaria.....53
Literatura.....19	<b>Texto 2</b> – A demanda do santo Graal (trecho).....54
Gêneros literários.....19	II. O Humanismo e o início do teatro em Portugal.....57
<b>UNIDADE 1</b> Das histórias do passado às histórias do presente	<b>Texto 3</b> – A dama de copos e o rei de Cuba (trecho), Timochevo Webhi.....58
<b>Para começo de conversa</b> .....20	<b>Texto 4</b> – Auto da Barca do Inferno (trecho), Gil Vicente.....60
<b>Capítulo 1 – Conto</b> .....22	<b>Texto 5</b> – Entre quatro paredes (trecho), Jean-Paul Sartre.....63
<b>Texto 1</b> – O menino que escrevia versos, Mia Couto.....22	<b>Linguagem oral</b> .....65
<b>Para entender o texto</b> .....24	Tradição oral.....65
<b>As palavras no contexto</b> .....25	<b>Língua – análise e reflexão</b> .....66
<b>Gramática textual</b> .....27	Enunciação.....66
I. Tempo e espaço.....27	<b>Prática de linguagem</b> .....69
II. As personagens e o gênero conto.....29	Referenciais enunciativos nos textos de ficção.....69
<b>Literatura: teoria e história</b> .....31	<b>Produção escrita</b> .....70
Entre realidade e ficção.....31	Novelas modernas.....70
<b>Texto 2</b> – História sem palavras, Michel Vergez.....31	<b>Para ir mais longe</b> .....71
<b>Texto 3</b> – Alice no País das Maravilhas (trecho), Lewis Carroll.....31	<b>Capítulo 3 – Crônica</b> .....72
<b>Texto 4</b> – Ela não liga para os "chatos de planta" (trecho), O Estado de S. Paulo.....35	<b>Texto 1</b> – Brilhante, Adamastor, Antonio Prata.....72
<b>Linguagem oral</b> .....36	<b>Para entender o texto</b> .....74
Os contos e as histórias da tradição oral.....36	<b>As palavras no contexto</b> .....75
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....37	<b>Gramática textual</b> .....75
Cronologia e ritmo da narrativa.....37	I. Discurso relatado.....75
	II. Crônica.....77

**Texto 2** – *Meu cachorro*, Walcyr Carrasco ..... 78

**Literatura: teoria e história** ..... 79

**I. As crônicas de Fernão Lopes no Humanismo** ..... 79

**Texto 3** – *Crônica de el-rei dom Pedro I* (trecho), Fernão Lopes ..... 80

**II. Narrativa em versos no Classicismo: a epopeia** ..... 81

**Texto 4** – *Os lusíadas* (trecho), Luís Vaz de Camões ..... 83

**Linguagem oral** ..... 85

**Permanência da tradição oral nos dias de hoje: as lendas urbanas** ..... 85

**Texto 5** – *Lenda urbana da laira do carro preto causa confusão*..., Matheus Pichonelli ..... 85

**Texto 6** – *A laira do banheiro* (versão 1), disponível em: <http://folclore.vilabol.uol.com.br> ..... 87

**Texto 7** – *A laira do banheiro* (versão 2), disponível em: <www.jangadabrasil.com.br> ..... 87

**Texto 8** – *A Laira do Banheiro*, Heloisa Prieto ..... 88

**Língua – análise e reflexão** ..... 91

O enunciador e a noção de ponto de vista ..... 91

**Prática de linguagem** ..... 92

O ponto de vista na narrativa ..... 92

**Produção escrita** ..... 93

A crônica e a realidade ..... 93

**Para ir mais longe** ..... 93

● **Agora é com você!** ..... 94

● **E a conversa chega ao fim** ..... 96

Das histórias do passado às histórias do presente ..... 96

**UNIDADE 2** **Canções de ontem, hoje e sempre**

- **Para começo de conversa** ..... 98

**Capítulo 4 – Narrativa histórica** ..... 100

**Texto 1** – *Em casa* (trecho), Bill Bryson ..... 100

**Para entender o texto** ..... 102

**As palavras no contexto** ..... 103

**Texto 2** – *O exterior da morada*, Leila Mezan Algranti ..... 104

**Para entender o texto** ..... 106

**As palavras no contexto** ..... 106

**Gramática textual** ..... 107

Descrição e formas de caracterização ..... 107

**Texto 3** – *Crônicas* (trecho), Fernão Lopes ..... 109

**Gramática textual** ..... 110

Narrativa histórica ..... 110

**Literatura: teoria e história** ..... 110

Entre realidade e ficção ..... 110

**Texto 4** – *A fabricação da nação*, Eivaldo Cabral de Mello ..... 110

**Texto 5** – *O guarani* (trecho), José de Alencar ..... 113

**Linguagem oral** ..... 114

**I. Ler para alguém: leitura em voz alta (I)** ..... 114

**Texto 6** – *A leitura ouvida*, Alberto Manguel ..... 115

**II. Componentes orais da língua (I): sons da fala, entoação e acento** ..... 118

**Língua – análise e reflexão** ..... 120

Designação e substantivo ..... 120

**Texto 7** – *Cidadezinha qualquer*, Carlos Drummond de Andrade ..... 120

**Texto 8** – *Quadrilha*, Carlos Drummond de Andrade ..... 121

**Prática de linguagem** ..... 123

Nominalização ..... 123

**Produção escrita** ..... 126

Narrativa histórica ..... 126

**Texto 9** – *A chegada dos peles-vermelhas*, Ivar Lissner ..... 126

**Para ir mais longe** ..... 129

**Capítulo 5 – Canção popular** ..... 130

**Texto 1** – *Feito pra acabar*, Marcelo Jeneci ..... 130

**Para entender o texto** ..... 131

**Texto 2** – *Linda lourinha*, Bagaúnia ..... 131

**Texto 3** – *Maria, Maria*, Milton Nascimento e Fernando Brant ..... 132

**Texto 4** – *Beatriz*, Chico Buarque e Edu Lobo ..... 132

**Para entender os textos** ..... 133

**As palavras no contexto** ..... 135

**Gramática textual** ..... 136

Canção ..... 136

**Literatura: teoria e história** ..... 139

**I. Cantigas trovadorescas** ..... 139

**Texto 5** – *Cantiga da Ribeirinha*, Paio Soares de Taveirás ..... 139

**Texto 6** – *“A dona que eu amé tenho por senhor”*, Bernardo de Bonavali ..... 141

**Texto 7** – *“Ondas do mar de Vigo”*, Martim Codax ..... 142

**Texto 8** – *“Foi Don Fagundo un dia convidar”*, Afonso Eanes de Cozon ..... 143

**II. Poesia no Humanismo** ..... 144

**Texto 9** – *“Coração, já repousavas”*, Jorge de Aguiar ..... 144

**III. Poesia no Classicismo** ..... 144

**Texto 10** – *“Amor é fogo que arde sem se ver”*, Luís Vaz de Camões ..... 145

**Texto 11** – *“Alma minha gentil, que te partiste”*, Luís Vaz de Camões ..... 146

**Linguagem oral** ..... 147

**I. Ler para alguém: leitura em voz alta (II)** ..... 147

**Texto 12** – *Discurso da Presidenta da República*, Dilma Rousseff ..... 147

**II. Componentes orais da língua (II): ritmo, entoação e cadência melódica** ..... 149

**Texto 13** – *A valsa*, Casimiro de Abreu ..... 151

**Língua – análise e reflexão** ..... 153

Adjetivos na caracterização ..... 153

**Texto 14** – *“Senhora, partem tam tristes”*, João Ruiz de Castelo Branco ..... 153

**Prática de linguagem** ..... 156

Caracterizações pessoais ..... 156

**Produção escrita** ..... 156

Reinventando canções: a letra de música ..... 156

**Para ir mais longe** ..... 157

**Canções produzidas no século XX ou XXI** ..... 157

**Texto 15** – *As rosas não falam*, Cartola ..... 157

**Texto 16** – *Canto triste*, Edu Lobo e Vinícius de Moraes ..... 157

**Texto 17** – *Cantiga de amigo*, Elomar ..... 158

**Capítulo 6 – Textos icônico-verbais** ..... 160

**Texto 1** – *Embrulhos* — diversas formas, de *Reader’s Digest Brasil* ..... 160

**Texto 2** – Sony — Digital Still Camera, de Sony ..... 161

**Texto 3** – Capa de livro ..... 161

**Texto 4** – *Home page* da Petrobras ..... 162

**Para entender os textos** ..... 162

**Gramática textual** ..... 163

O texto icônico-verbal ..... 163

**Literatura: teoria e história** ..... 164

**I. “Imagens” do Brasil na literatura: do século XVI até o início do século XXI** ..... 164

**Século XVI** ..... 164

**Texto 5** – *A carta de Pero Vaz de Caminha* ..... 165

**Século XVII** ..... 165

**Texto 6** – *Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia*, Gregório de Matos ..... 165

**Século XVIII** ..... 166

**Texto 7** – *Frutos, caça e pesca do Brasil*, Frei José de Santa Rita Durão ..... 166

**Século XIX** ..... 167

**Texto 8** – *Uma paisagem rural*, José de Alencar ..... 167

**Texto 9** – *Um espaço urbano na Capital Federal*, Alúcio Azevedo ..... 168

**Século XX** ..... 169

**Texto 10** – *Ladainha*, Cassiano Ricardo ..... 169

**Século XXI** ..... 170

**Texto 11** – *O sol se põe em São Paulo* (trecho), Bernardo Carvalho ..... 170

**II. Imagens do Brasil na pintura** ..... 171

**Mapa do Brasil (século XVI)** ..... 171

**Texto 12** – *Terra Brasilis*, Lopo Homem ..... 171

**Representação do indígena (século XVII)** ..... 172

**Texto 13** – *Homem tapuia*, Albert van der Eckhout ..... 172

**Paisagem rural (século XIX)** ..... 172

**Texto 14** – *Negros serradores de tábuas*, Jean-Baptiste Debret ..... 172

**Natureza (século XX)** ..... 173

**Texto 15** – *Brasileira nº 9*, Antonio Henrique Amaral ..... 173

**Linguagem oral** ..... 173

**Ler para alguém: a leitura em voz alta (III)** ..... 173

**Língua – análise e reflexão** ..... 174

Advérbios e locuções adverbiais: a expressão das circunstâncias ..... 174

**Prática de linguagem** ..... 177

Modalização e advérbios ..... 177

**Produção escrita** ..... 178

Um texto icônico-verbal: a capa de CD ..... 178

**Para ir mais longe** ..... 179

● **Agora é com você!** ..... 180

● **E a conversa chega ao fim** ..... 182

Canções de ontem, hoje e sempre ..... 182

**UNIDADE 3** **Viagens**

- **Para começo de conversa** ..... 184

**Capítulo 7 – Relato de viagem** ..... 186

**Textos 1 e 2** – *Comer, rezar, amar* (trechos), Elizabeth Gilbert ..... 186

**Para entender os textos** ..... 190

**As palavras no contexto** ..... 192

**Texto 3** – *Viagem à roda do meu quarto* (trecho), Xavier de Maistre ..... 193

**Para entender o texto** ..... 194

**As palavras no contexto** ..... 195

**Gramática textual** ..... 195

Diferença entre narrativa e relato ..... 195

**Literatura: teoria e história** ..... 198

Literatura dos viajantes ..... 198

**Texto 4** – *A carta de Pero Vaz de Caminha* ..... 198

**Texto 5** – *Dois viagens ao Brasil* (trechos), Hans Staden ..... 200

**Texto 6** – *História da província de Santa Cruz* (trecho), Pero de Magalhães Gândavo ..... 202

**Linguagem oral** ..... 204

Exposição oral (I) ..... 204

**Língua – análise e reflexão** ..... 206

Léxico e sentido das palavras ..... 206



<b>Prática de linguagem</b> .....	208	<b>Literatura: teoria e história</b> .....	243
Rede de hipônimos e de hiperônimos e estruturação dos textos.....	208	<i>Fait divers</i> e literatura.....	243
<b>Texto 7</b> – <i>Extrato de planta amazônica</i> , disponível em: <http://noticias.uol.com.br>.....	208	<b>Texto 4</b> – <i>A fênix</i> , disponível em: <www.abdnac.uk>.....	243
<b>Produção escrita</b> .....	208	<b>Texto 5</b> – <i>O dragão</i> , disponível em: <www.spectrumgothic.com.br>.....	244
Relatos de viagem.....	208	<b>Texto 6</b> – <i>Como um defunto, levado vivo ao túmulo, se pôs a falar...</i> , Poggio Bracciolini.....	244
<b>Texto 8</b> – <i>A volta ao mar livre</i> (trecho), Amyr Klink.....	209	<b>Texto 7</b> – 47, Fernando Bonassi.....	246
<b>Para ir mais longe</b> .....	212	<b>Linguagem oral</b> .....	246
<b>Texto 9</b> – <i>Terra Papagalí</i> (trecho), José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta.....	213	Exposição oral (II).....	246
<b>Texto 10</b> – <i>Naufrágios e comentários</i> (trecho), Cabeza de Vaca.....	214	<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	247
<b>Capítulo 8 – Diário pessoal</b> .....	216	I. Polissemia.....	247
<b>Texto 1</b> – <i>O diário de Bridget Jones</i> (trecho), Helen Fielding.....	216	II. Ambiguidade.....	248
<b>Para entender o texto</b> .....	219	III. Campo lexical.....	249
<b>As palavras no contexto</b> .....	220	<b>Texto 8</b> – “Escrita virtual”, Folha de S.Paulo.....	249
<b>Gramática textual</b> .....	221	<b>Prática de linguagem</b> .....	250
Expressão da subjetividade e diário pessoal.....	221	Notícias e campos lexicais.....	250
<b>Literatura: teoria e história</b> .....	223	<b>Produção escrita</b> .....	250
Literatura e memorialismo.....	223	Escrita de uma notícia.....	250
<b>Texto 2</b> – <i>Minha vida de menina</i> (trecho), Helena Morley.....	223	<b>Para ir mais longe</b> .....	252
<b>Texto 3</b> – <i>Quarto de despejo</i> (trecho), Carolina Maria de Jesus.....	226	I. Cordel.....	252
<b>Linguagem oral</b> .....	229	<b>Texto 9</b> – <i>A moça que virou cobra</i> , Severino Gonçalves.....	253
Exposição oral (II).....	229	II. Enquete – o best-seller.....	255
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	231	<b>Agora é com você!</b> .....	256
I. Homonímia.....	231	<b>E a conversa chega ao fim</b> .....	258
II. Paronímia.....	233	Caderno de viagem.....	258
<b>Prática de linguagem</b> .....	234		
Valor social das palavras.....	234		
<b>Produção escrita</b> .....	235		
Diário pessoal.....	235		
<b>Para ir mais longe</b> .....	235		
<b>Capítulo 9 – Notícia</b> .....	236		
<b>Texto 1</b> – <i>Incêndio em base brasileira na Antártida...</i> , disponível em: <www.bbc.co.uk/portuguese>.....	236		
<b>Para entender o texto</b> .....	237		
<b>As palavras no contexto</b> .....	237		
<b>Texto 2</b> – <i>Módulos da Antártica começam a...</i> , disponível em: <http://noticias.uol.com.br>.....	238		
<b>Gramática textual</b> .....	239		
Notícia.....	239		
<b>Texto 3</b> – <i>Cientistas americanos garantem...</i> , disponível em: <www.dgabc.com.br>.....	241		

**4** **Eu acho que sim, e você?**

**Para começo de conversa**..... 260

**Capítulo 10 – Artigo de opinião**..... 262

<b>Texto 1</b> – <i>A ditadura do bom</i> , Milton Bonder.....	262
<b>Para entender o texto</b> .....	264
<b>As palavras no contexto</b> .....	265
<b>Texto 2</b> – <i>Por uma globalização mais humana</i> , Milton Santos.....	267
<b>Gramática textual</b> .....	268
Artigo de opinião.....	268
<b>Literatura: teoria e história</b> .....	271
Barroco (I).....	271
Gregório de Matos – poemas.....	271
<b>Texto 3</b> – <i>A Jesus Cristo Nosso Senhor</i> , Gregório de Matos.....	272
<b>Texto 4</b> – <i>Ao braço do mesmo menino Jesus quando apareceu</i> , Gregório de Matos.....	276
<b>Texto 5</b> – <i>Pica-Flor</i> , Gregório de Matos.....	277

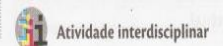
<b>Texto 6</b> – <i>À mesma D. Ângela</i> , Gregório de Matos.....	278
<b>Linguagem oral</b> .....	279
Debate (I).....	279
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	280
I. Valores temporais e modais dos futuros do modo indicativo.....	280
II. Expressão do futuro e níveis de linguagem.....	283
<b>Prática de linguagem</b> .....	284
Expressão do futuro em situações informais de comunicação.....	284
<b>Produção escrita</b> .....	285
Estrutura do artigo de opinião.....	285
<b>Texto 7</b> – <i>Conto ou não conto?</i> , Liliâne Prata.....	285
<b>Para ir mais longe</b> .....	287

**Capítulo 11 – Editorial**..... 288

<b>Texto 1</b> – <i>Outras dimensões</i> , Sérgio Gwercman.....	288
<b>Para entender o texto</b> .....	289
<b>As palavras no contexto</b> .....	289
<b>Texto 2</b> – <i>Felizes para sempre? Quem dera...</i> , Gláucia Leal.....	290
<b>Para entender o texto</b> .....	291
<b>As palavras no contexto</b> .....	291
<b>Texto 3</b> – Anúncio publicitário, Vivo.....	292
<b>Gramática textual</b> .....	293
Editorial.....	293
<b>Literatura: teoria e história</b> .....	295
Barroco (II).....	295
Padre Antônio Vieira – sermões.....	296
<b>Texto 4</b> – <i>Sermão vigésimo sétimo</i> , Antônio Vieira.....	297
<b>Texto 5</b> – <i>Sermão do mandado</i> , Antônio Vieira.....	300
<b>Linguagem oral</b> .....	302
Debate (II).....	302
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	302
I. Modo subjuntivo x modo indicativo.....	302
II. Tempos do subjuntivo.....	303
<b>Texto 6</b> – <i>José</i> , Carlos Drummond de Andrade.....	305
III. Correlação temporal e uso dos tempos do subjuntivo.....	306
<b>Prática de linguagem</b> .....	307
Uso dos modos verbais na expressão da certeza e da dúvida.....	307
<b>Produção escrita</b> .....	308
Editorial.....	308
<b>Texto 7</b> – <i>Editorial</i> , Luis Pellegrini.....	308
<b>Para ir mais longe</b> .....	309

**Capítulo 12 – Carta do leitor**..... 310

<b>Texto 1</b> – <i>A bela velhice</i> , Mirian Goldenberg.....	310
<b>Para entender o texto</b> .....	311
<b>As palavras no contexto</b> .....	312
<b>Gramática textual (I)</b> .....	312
Marcas da enunciação: projeções enunciativas e discurso relatado.....	312
<b>Texto 2</b> – <i>Velhice</i> , Carta do leitor.....	318
<b>Para entender o texto</b> .....	318
<b>Gramática textual (II)</b> .....	319
Carta do leitor.....	319
<b>Literatura: teoria e história</b> .....	320
Arcadismo.....	320
I. Tomás Antônio Gonzaga.....	320
<b>Texto 3</b> – <i>Carta 3ª</i> , Tomás Antônio Gonzaga.....	320
<b>Texto 4</b> – <i>Lira XXI</i> , Tomás Antônio Gonzaga.....	323
II. Cláudio Manuel da Costa – poemas.....	325
<b>Texto 5</b> – <i>Lira LXII</i> , Cláudio Manuel da Costa.....	325
<b>Linguagem oral</b> .....	326
Debate (III).....	326
<b>Texto 6</b> – <i>Fato em foco</i> (transcrição de trecho), Rádio CBN.....	327
<b>Língua – análise e reflexão</b> .....	329
Argumentação subjetiva e argumentação objetiva.....	329
<b>Prática de linguagem</b> .....	331
Persuasão e formas de modalização.....	331
<b>Produção escrita</b> .....	332
Carta do leitor.....	332
<b>Para ir mais longe</b> .....	333
<b>Texto 7</b> – <i>Sobre estas duras, cavernosas fragas</i> , Bocage.....	333
<b>Agora é com você!</b> .....	334
<b>E a conversa chega ao fim</b> .....	336
Suplemento de opiniões.....	336
<b>Questões do Enem</b> .....	338
<b>Bibliografia</b> .....	356
<b>Índice remissivo</b> .....	357



Atividade interdisciplinar