

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O GÊNERO ORAL “DEBATE” NO LIVRO DIDÁTICO

SOME CONSIDERATIONS ABOUT ORALITY ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: THE ORAL GENRE “DEBATE” IN THE TEXTBOOK

Gil Roberto Negreiros 1
Huanna Sperb Ross 2
Aline Rubiane Arnemann 3

Possui graduação em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações - UNINCOR, especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, doutorado também em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo - USP (Programa de Letras Clássicas e Vernáculas - área de História das Ideias Linguísticas). Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: gil.negreiros@ufsm.br

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário Franciscano. Durante a graduação, foi bolsista PIBID/CAPES/UNIFRA atuando no subprojeto Letras/Inglês. Atualmente, professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Lenhardt, Itaara. E-mail: hukross@hotmail.com

Graduada em Letras Licenciatura Habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa (UFSM/2014), mestre em Estudos Linguísticos (UFSM/2017). Atualmente, é doutoranda em Estudos Linguísticos, investigando o critério de informatividade em sua pesquisa. Seus estudos estão situados na Linguística do Texto, envolvendo, também, Sociointeracionismo e Pesquisa-ação. Atua como tutora à distância (Letras) em disciplinas referentes à Estágio Curricular Supervisionado, é integrante do Grupo de Estudos em Linguística do Texto e Ensino (GELTE). E-mail: arnemannaline@gmail.com

Resumo: Neste artigo, buscamos investigar a(s) perspectiva(s) teórica(s) presente(s) na concepção de três capítulos de um livro didático de Língua Portuguesa, que possuem, como tema, o gênero oral debate. Além disso, também objetivamos avaliar a qualidade dos capítulos em questão, tendo em vista a eficiência da aplicação do material em situações didáticas. Pautamos, teoricamente, no Sociointeracionismo, de Vygotsky (1991), e na perspectiva genebrina de gêneros textuais, de Dolz e Schneuwly (2004). Metodologicamente, adotamos o método qualitativo, de caráter indutivo. Os resultados apontam para o fato de as três propostas de ensino do debate encontradas no corpus serem de natureza espiral, pois exploram etapas similares, contudo mais complexas a cada abordagem. Além disso, destacamos a relevância de trabalhar com o livro didático, investindo mais no ensino da modalidade oral da língua.

Palavras-chave: Interação; gêneros orais públicos; debate; livro didático; ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: In this paper, we aim to investigate the theoretical perspective(s) present in the conception of three chapters of a Portuguese Language textbook, which have, as a theme, the oral genre debate. In addition, we also aim to evaluate the quality of the chapters in question, in view of the efficiency of the application of the material in teaching situations. We are based, theoretically, on Vygotsky's (1991) Socio-Interactionism, and to the genebrin perspective of textual genres, by Dolz and Schneuwly (2004). Methodologically, we adopted the qualitative, inductive method. The results reveal that the three teaching proposals of the debate found on the corpus are spiral in nature because exploring similar, but more complex phases in each approach. In addition, we highlight the relevance of working with the textbook, investing more in the teaching of the oral language.

Keywords: Interaction; public oral genres; debate; textbook; Portuguese language teaching.

Considerações iniciais

Dentre as dimensões que precisam ser atendidas, hodiernamente, no ensino de língua portuguesa, talvez a oralidade seja a que suscita mais dúvidas entre os profissionais que atuam na área da educação. A forte tendência de valorização da escrituralidade, somada à dificuldade em se definir métodos que sejam adequados para a análise do oral e à falta de materiais didáticos adequados que tratem do assunto, são índices inequívocos das dificuldades que rondam o tema. O fato é que, há pelo menos duas décadas, documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam para a necessidade de se trabalhar na escola, de forma valorativa, a questão da modalidade oral. Desse modo, sumariamente, cabe apresentar o seguinte axioma a respeito da questão: *sabe-se que devemos tratar do tema da oralidade, mas temos dificuldades em descobrir como tratá-lo.*

Pensamos, como Bentes (2010) e como Negreiros e Vilas Boas (2017), que tais dificuldades metodológicas estão relacionadas, por um lado, à confusão existente entre três tendências em se tratar o fenômeno da oralidade: a) uma tendência mais tradicional (que considera a “oralização da escrita” como o limite didático possível; b) uma tendência sociolinguística, que tem como objetivo o estudo da fonologia, da sintaxe e do léxico linguístico a partir da variação (sobretudo uma variação entre o texto oral e o texto escrito); c) uma tendência baseada na ideia dos gêneros textuais, que tem como objeto os usos da língua a partir de suas funções sociais, discursivas e pragmáticas.

Por outro lado, essas tendências não são, muitas vezes, esclarecidas nos Cursos de Licenciaturas em Letras, que formam docentes pouco familiarizados com tema de tamanha importância. Afinal, a escola básica deveria formar bons usuários da língua, o que pressupõe, sobretudo, formar falantes cidadãos conscientes e preparados, como afirmam Crescitelli e Reis (2011). Somado a essa formação deficiente, o professor no Brasil ainda se depara com outras dificuldades sociais, políticas e econômicas, as quais, pelo espaço que aqui temos, não serão abordadas agora.

Nesse contexto de grandes dificuldades, cabe destacar o valor do livro didático na Educação Básica brasileira. É fato que esse material é, hoje, uma das poucas ferramentas à disposição do docente e dos alunos¹. Sobre isso, é salutar observar, ainda que de forma um tanto tímida, a presença do tema da oralidade em novos livros didáticos de língua portuguesa, o que pode ser um alento às dificuldades já apontadas anteriormente. Nossa hipótese é que há, pois, tentativas significativas de propor atividades que envolvam a oralidade, especificamente sobre o gênero oral, mormente aquelas baseadas em uma concepção advinda das pesquisas do grupo de Genebra.

Nesse sentido, este artigo tem como tema justamente o tratamento da oralidade em um desses livros didáticos. Queremos nos aproximar de respostas que deem conta de responder aos seguintes questionamentos: qual(is) perspectiva(s) teórica(s) embasa(m) o trabalho com os gêneros orais no livro didático de Língua Portuguesa selecionado para este estudo? As propostas didáticas sobre gêneros orais, apresentadas no *corpus*, são boas e exequíveis?

Diante disso, nos limites deste artigo, elegemos como objetivos: investigar a(s) perspectiva(s) teórica(s) presente(s) na concepção de três capítulos de um livro didático de Língua Portuguesa, que possuem, como tema, o gênero oral debate. Além disso, também objetivamos avaliar a qualidade dos capítulos em xeque, tendo em vista a eficiência da aplicação do material em situações didáticas. Essa avaliação terá como parâmetro básico as concepções de Dolz e Schneuwly (2004), que defendem que o ensino de língua materna deve partir do conceito de gêneros textuais. Uma das maneiras possíveis de se trabalhar com gêneros, segundo os autores, consiste no que chamam de “viés espiralado”, a partir do qual o mesmo gênero é abordado mais de uma vez ao longo do ano letivo, explorando, de forma gradativa, uma determinada habilidade.

Dessa maneira, o artigo foi organizado da seguinte forma: inicialmente, versamos sobre a abordagem sociointeracionista de ensino, a qual concebe o professor enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem; na sequência, tratamos sobre a perspectiva genebrina de trabalho com gêneros textuais orais e escritos, focalizando o debate; em seguida, discorreremos sobre os preceitos metodológicos, para, então, dedicarmos-nos à análise do *corpus*. Por fim, constam as reflexões finais, seguidas das referências utilizadas.

1 Não se busca aqui discutir a validade, ou não, das políticas públicas que envolvem a adoção do livro didático.

Sociointeracionismo

Vygotsky (1991) postula que a natureza da aprendizagem é social, pois se realiza em situações de interação. Nesse contexto, o professor é responsável por realizar a mediação entre o estudante e o mundo². Para tal, o docente atua na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do discente, propondo atividades que o aluno ainda não consegue desenvolver sozinho, de modo que necessita se esforçar mais em comparação ao desenvolvimento de uma atividade que ele já internalizou, isto é, já conseguiu transformar um processo interpessoal em intrapessoal. Nesse sentido, o autor considera como central, no processo de aprendizagem, o papel da escola.

Oliveira (2010), estudiosa vygotskyana, auxilia-nos a compreender o papel da escola. Segundo a autora, a criança (ou qualquer pessoa em situação de aprendizagem) têm conhecimentos decorrentes de suas experiências, denominados “conhecimentos enciclopédicos”. A escola, por sua vez, é responsável por proporcionar à criança conhecimentos escolarizados ou científicos.

Ao trabalhar a construção desses conhecimentos, o professor mobiliza o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, tais como: a atenção voluntária, a memorização ativa, o raciocínio dedutivo, o pensamento abstrato - que focaliza planejamento, associação e comparação. Nesse prisma, focalizamos o papel mediador do professor, que é responsável por estabelecer o ponto de encontro entre os conhecimentos enciclopédicos do estudante e os conhecimentos escolarizados, para que, a partir daqueles, o discente possa construir esses.

Outro aspecto relevante a ser abordado quando tratamos sobre o processo de ensino e aprendizagem e o ideal de mediação é a avaliação. Esta integra o referido processo e é de natureza mediada, pois, segundo Luckesi (2011), cabe ao professor mediar o progresso de aprendizagem dos alunos, promovendo atividades que os façam refletir acerca de seus conhecimentos para angariar avanços. Para tanto, é preciso que o professor, por meio do diálogo, da interação com seus educandos, planeje suas práticas pedagógicas atuando nas lacunas, a fim de promover a aprendizagem.

Ainda consoante o autor, planejar as ações não é o suficiente. São necessárias as etapas de execução e de acompanhamento. Nelas, o professor pode, junto aos alunos, analisar que aspectos de determinado conteúdo já foi apreendido pelo educando, bem como quais aspectos requerem maior atenção e foco. A partir disso, o docente pode preparar as práticas seguintes, visando a minimizar e, talvez, eliminar tais lacunas.

De acordo com Hoffmann (2014), defensora do trabalho processual na escola, ou seja, do ensino enquanto processo e não produto, é necessário que o professor assuma uma postura mediadora durante o processo de ensino e aprendizagem, na qual precisa

analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que eles vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. **Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outros níveis de ensino** (HOFFMANN, 2014, p. 94-95 – grifo nosso).

O processo de aprendizagem é gradual, visto que não ocorre de modo imediato. Por essa razão, o ensino deve ser proposto nas escolas de maneira que capacidades/habilidades mais complexas sejam inseridas nas práticas pedagógicas, acompanhando o processo de desenvolvimento demonstrado pelos alunos. Por isso, para que se possa avançar a um nível superior de ensino, é imprescindível que os alunos já tenham aprendido conteúdos anteriores, entendidos como mais simples ou menos complexos. Desse modo, faz-se de extrema importância a interação entre professor e alunos, pois, caso contrário, torna-se difícil observar em que estágio de desenvolvimento os educandos se encontram.

2 Não cabe, nos limites deste texto, uma discussão pormenorizada sobre os conceitos vygotskyanos.

Perspectiva genebrina de trabalho com gêneros textuais

A abordagem de trabalho com gêneros textuais do grupo genebrino parte da vertente bakhtiniana, com suas peculiaridades. Assim, consideramos de grande valia resgatar Bakhtin ([1992] 2011, p. 262 – grifos do autor), que assevera que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Nesse sentido, os autores genebrinos investem no viés do ensino e da aprendizagem dos gêneros textuais.

Os gêneros textuais, na concepção genebrina, são vistos como instrumentos de produção que, ao serem apropriados pelos sujeitos, permitem a eles o desenvolvimento total de suas capacidades. Isso significa dizer que o desenvolvimento dos indivíduos está relacionado à apropriação que ele faz dos gêneros textuais enquanto instrumentos. Por isso, é importante que, em sala de aula, o ensino esteja atrelado a algum gênero textual, seja ele oral ou escrito. Conforme Schneuwly (2004):

a ação é **mediada** por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir (SCHNEUWLY, 2004, p. 21 – grifo nosso).

Por essa razão, cabe à escola e ao professor apresentar aos alunos, durante o processo de ensino e aprendizagem, gêneros que tenham relevância à realidade deles, pois, assim, essa instituição poderá prepará-los para possíveis situações comunicativas que eles possam vir a vivenciar em suas interações sociais, partindo do que já é conhecido aos estudantes.

Em consonância com o autor supracitado, o gênero textual também pode ser visto como responsável pela mediação entre o indivíduo e a ação na qual está inserido. Em outros termos, o gênero, no contexto escolar, serve como mediador entre o sujeito aprendiz e a aprendizagem. Para que a aprendizagem se efetive, é preciso que o aluno se aproprie do gênero textual em foco, pois este regula nossas ações no mundo. Por isso, segundo Schneuwly (2004, p. 22), “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de utilização”³.

Esses “esquemas de utilização” correspondem às funções inerentes ao instrumento: para que os gêneros possam se tornar eficientes, relevantes e significativos não só no ambiente escolar, mas, também, fora dele, é importante que os alunos se apropriem e percebam suas finalidades quando estão em funcionamento. A grosso modo, que os alunos compreendam que, para cada situação de comunicação, há um gênero mais adequado a ser utilizado. Essa escolha não é realizada de forma aleatória, mas está estritamente atrelada *aos objetivos que se pretende alcançar, aos demais sujeitos inseridos na ação e aos temas a serem discutidos*. Essa tríade é nomeada, de acordo com Schneuwly (2004, p. 23), como: finalidade; destinatários e conteúdo, respectivamente.

Nesse sentido, adotando uma concepção sociointeracionista e partindo da abordagem vygotskyana, cabe à escola proporcionar avanços quanto ao desempenho comunicativo de seus alunos. Conforme aponta Schneuwly (2004), é necessário que a instituição escolar, em relação aos estudantes, intente:

Prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes **instrumentos eficazes**;

Desenvolver nos alunos uma **relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária**, favorecendo estratégias de autorregulação;

Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em **situações complexas**, como produto de

³ Aqui, é oportuno citar a discussão proposta por Dolz e Gagnon (2015, p. 52) sobre a articulação do oral “objeto a ser ensinado” com o oral “ferramenta para se aprender”.

um trabalho e de uma lenta elaboração (SCHNEUWLY, 2004, p. 42 – grifo do autor).

Para alcançar os objetivos expostos, o autor investe no ensino sistemático das habilidades comunicativas dos alunos. Para tal, o desenvolvimento pode e deve ocorrer de forma progressiva, isto é, por meio de um conjunto de atividades que possibilite ao professor, juntamente ao estudante, analisar o processo de aprendizagem. Durante a sua realização, os participantes dessa caminhada, professor e alunos, serão capazes de perceber as lacunas ainda presentes e os pontos já atingidos no processo. A partir disso, o docente terá indícios dos aspectos a serem reforçados nas próximas atividades propostas.

A esse conjunto de atividades, Schneuwly (2004, p. 43) chama de *sequência didática*, e a define como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Por essa razão, as sequências didáticas devem ser elaboradas com base nas metas de ensino e aprendizagem que se pretende alcançar, visto serem elas “instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores” (SCHNEUWLY, 2004, p. 45).

O debate

Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) apresentam um relato acerca da elaboração de uma sequência didática voltada ao ensino do gênero oral “debate público”. Os autores propõem tal gênero uma vez que faz parte da seara de gêneros orais formais públicos, os quais, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147),

constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. Mesmo que se inscrevam numa situação de imediatez, já que muito frequentemente a produção oral se dá em face dos outros, as formas institucionais do oral implicam modos de gestão mediados, que são essencialmente individuais. Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação.

Os pesquisadores salientam que o gênero é adaptado para ser trabalhado na escola: configurando tanto um instrumento de comunicação como um objeto de ensino e aprendizagem. Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 150), “os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis ao aluno”. Em nosso ponto de vista, o debate, por exemplo, é realizado, de modo geral, em instâncias políticas e judiciais e, quando explorado em sala de aula, segue esses modelos, enfatizando o trabalho com diferentes pontos de vista.

Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) observam a (nova) retórica e delineiam três formas para se realizar o ensino do debate, quais sejam, *debate de opinião de fundo controverso* – visa a expor posições com intuito tanto de influenciar o outro a mudar de posição quanto pode mudar a sua; *debate deliberativo* – objetiva definir uma tomada de posição a partir da argumentação, podendo encontrar uma solução com base em posições opostas; *debate para resolução de problemas* – consiste na busca de solução (que já existe, todavia não é de conhecimento) para um problema.

Com base nessas três formas, os autores propõem o trabalho com o *debate público regrado*, o qual “coloca seu foco menos sobre as dimensões polêmicas e mais sobre sua finalidade de construção coletiva do saber sobre um dado dito” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 223). Nesse viés, os autores atentam para o trabalho com o debate:

sua aprendizagem deve se inscrever num planejamento global do ensino da expressão oral e escrita, planejamento que conduz a abordar de maneira progressiva e diversificada as capacidades a adquirir, isto é, repartindo de alguma maneira

as dimensões a serem trabalhadas em função de momentos sucessivos de aprendizagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 229).

Em nossa acepção, a abordagem progressiva e diversificada pode abarcar o trabalho com o gênero debate mais de uma vez ao longo do mesmo ano, desde que novas e mais complexas capacidades sejam exploradas, respeitando os momentos de aprendizagem dos estudantes e atuando na zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Metodologia e corpus

Adotamos, neste trabalho, a metodologia qualitativa, de caráter indutivo, que pode ser precisada por meio de determinados “caminhos” de execução.

Inicialmente, selecionamos três livros didáticos de Língua Portuguesa do nono ano, aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (2017), e, neles, observamos se constava alguma proposta de trabalho com o ensino de gêneros orais e se havia uma recorrência ao longo da obra. Dentre tais obras, optamos pelo livro que mais aborda quantitativamente o ensino de gêneros orais que nomeamos como Livro A⁴.

Realizada essa etapa, observamos que o livro A contém quatro unidades, cada uma delas formada por dois capítulos. Estes, por sua vez, apresentam uma seção denominada “Prática de oralidade”, totalizando oito sessões de abordagem de gêneros orais. Nessas seções, analisamos os gêneros orais propostos ou, em alguns casos, a oralização de determinados gêneros e verificamos que, em três deles (2, 5 e 7), o debate é explorado.

Em cada capítulo (2, 5 e 7), observamos os temas e os gêneros textuais dos textos-base explorados, as ações que encaminham o trabalho com o debate, a realização do debate e a ação pós-debate. Esses passos guiaram a nossa análise, que foi realizada sob o viés da perspectiva genebrina de trabalho com gêneros textuais. Na sequência, atemo-nos à análise.

Análise e discussão

Nesta seção, dedicamo-nos à análise do *corpus*. Para melhor ilustrá-la, investimos na elaboração de quadros, os quais proporcionam uma comparação dos capítulos de acordo com o foco explorado. Após os quadros, apresentamos os respectivos comentários analíticos.

Organizamos a análise de acordo com a ordem das atividades propostas nas sessões “Prática de oralidade”. Desse modo, observamos o trabalho com os textos-base (Quadro 1) e três momentos: preparação para o debate (Quadro 2), realização do debate (Quadro 3) e avaliação do debate (Quadro 4). Passamos ao quadro 1:

Quadro 1 – Temas e gêneros textuais dos textos-base

Capítulo	Capítulo 2	Capítulo 5	Capítulo 7
Tema	Economia de linguagem	Escolha de caminhos profissionais: um desafio	Privacidade em tempo de mídias sociais
Texto-base	Texto 1: <i>Circuito fechado</i> Texto 2: 73 Texto 3: <i>No Messenger</i>	Texto 1: <i>Laerte – Gozações e revelações</i> Texto 2: <i>Pródigo responsável</i>	Texto 1: <i>Celebridades descelebradas</i> Texto 2: <i>Quinze minutos de infância</i>
Gênero textual	Texto 1: conto; Texto 2: conto; Texto 3: microconto.	Texto 1: entrevista; Texto 2: entrevista.	Texto 1: artigo de opinião; Texto 2: artigo de opinião.

Fonte: elaborado pelos autores deste trabalho.

4 Os excertos do livro didático que constituem nosso corpus de análise não constam neste artigo por questões espaciais e burocráticas. Desse modo, para que nosso leitor, caso tenha interesse, possa consultá-lo ou, ainda, se preferir, manuseá-lo por completo, observando sua constituição e completude, informamos a referência: BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2. 2. ed. São Paulo: Ática: 2015.

No Quadro 1, podemos observar e comparar os temas abordados nos capítulos selecionados para análise. Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), há quatro dimensões que devem ser consideradas ao se escolher um tema, quais sejam: a) psicológica – envolve as motivações dos estudantes; b) cognitiva – referente à complexidade do tema; c) social – concerne à abrangência social do tema, envolvendo “potencialidade polêmica”, contexto e aspectos éticos”; e d) didática – tema que promova aprendizagem. Neste sentido, entendemos que a escolha do tema dos capítulos 2 e 7 está de acordo com o postulado pelos autores. Já o tema do capítulo 5, em nosso ponto de vista, apresenta-se um pouco deslocado, pois seria mais adequado para ser explorado no Ensino Médio, haja vista que, nessa etapa, estão mais próximos do mercado de trabalho⁵.

No que tange aos gêneros dos textos-base, salientamos que todos pertencem à modalidade escrita e, embora um dos capítulos aborde a entrevista, o texto-base não apresenta marcas de textos de gêneros orais, como, por exemplo, as marcas de planejamento textual, um vocabulário formal e fluidez. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) recomendam que os documentos - optamos pela nomenclatura “texto-base” – utilizados sejam do gênero oral. No entanto, diante das limitações do livro didático (que é de caráter escrito), entendemos a proposta em abordar o gênero entrevista, embora escrita, como válida. Posto que o professor é responsável por mediar a aula, pode apresentar como exemplo para expor uma entrevista oral, adaptada talvez.

Outro aspecto que destacamos acerca dos textos-base diz respeito ao conteúdo. O conteúdo dos textos-base presentes nos capítulos 2 e 5 não fornece subsídios para os estudantes buscarem e construírem argumentos para o debate. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), há uma relação, em certa medida, com a natureza dos gêneros conto, microconto – pertencentes ao grupo do narrar – e entrevista – integrante do grupo do expor. Já os textos-base do capítulo 7 podem dar aos estudantes informações para que possam elaborar seus argumentos, visto que é um artigo de opinião, pertencente ao grupo do argumentar. Agora, centramo-nos nos quadros que exploram o preparo, a dinamização e a avaliação do debate.

Quadro 2 – Ações realizadas antes do debate

Capítulo	Ações
Capítulo 2	Referência aos textos-base.
	Convite à reflexão, via indagações, sobre a pergunta que irá problematizar o debate.
	Preparação para o debate - 1ª etapa: organização em grupos (sob orientação do professor): <i>Grupo A: vai elaborar argumentos para defender um ponto de vista favorável à comunicação ágil.</i> <i>Grupo B: vai elaborar argumentos para defender uma opinião contrária à comunicação atual.</i> <i>Grupo C: vai elaborar argumentos para defender uma opinião favorável à comunicação de hoje, mas com ressalvas.</i>
Capítulo 5	Referência aos textos-base.
	Problematização do tema e convite à leitura de trechos de um artigo de opinião.
	Preparação para o debate - 1ª etapa: via convite à tomada de opinião sobre o tema, em que <u>em duplas</u> , deve ser realizado o registro escrito da opinião e exposição dela para a turma.
	Preparação para o debate - 2ª etapa: as duplas se organizam em quatro grupos: a) aqueles que concordam com o ponto de vista de Laerte e de João; b) aqueles que concordam com o ponto de vista de Stephen Kanitz; c) aqueles que concordam parcialmente com uma dessas posições; e d) aqueles que concordam parcialmente com as duas posições.
	Preparação para o debate - 3ª etapa: elaboração de argumentos dos grupos de acordo com o posicionamento assumido.

⁵ Não queremos dizer com isso que, em contextos específicos e entornos socioculturais muito carentes, não seja pertinente e adequado tratar de temas que possam enriquecer o olhar dos estudantes.

Capítulo 7	Referência aos textos-base.
	Convite à reflexão sobre o tema.
	Preparação para o debate - 1ª etapa: expressão, via registro escrito no caderno, da opinião: <i>a favor, contra</i> ou em <i>termos</i> .
	Preparação para o debate - 2ª etapa: formação de grupos com colegas que têm a mesma opinião: Grupo " <i>a favor</i> " – <i>concorda com a exposição pública e com a perda da privacidade com o uso da tecnologia.</i> Grupo " <i>contra</i> " – <i>não concorda.</i> Grupo " <i>em termos</i> " – <i>aceita a exposição pública e a perda da privacidade dependendo de alguns fatores.</i>

Fonte: elaborado pelos autores deste trabalho.

No Quadro 2, podemos observar que os três capítulos fazem referência ao texto-base e convidam à reflexão sobre o tema em pauta e à organização do gênero explorado. Quanto à preparação para o debate, os três capítulos propõem a organização em grupos. No entanto, no capítulo 2, não é solicitado aos estudantes que preparem previamente seus argumentos de forma escrita e tampouco os exponham oralmente, como se observa nos outros dois capítulos. Consideramos pertinente observar que se torna fundamental o papel do professor enquanto mediador, nessas ações, pois cabe a ele, caso aconteça, por exemplo, que dois grupos assumam o mesmo posicionamento em relação ao tema, optar por uma estratégia que possa resolver o impasse ou, ainda, realizar o convite à reflexão em momentos oportunos.

Quadro 3 – Realização do debate

Capítulo	Ações
Capítulo 2	Organização dos grupos, preparação de argumentos e debate, em que o professor é o mediador.
Capítulo 5	1ª etapa – escolha do representante de cada grupo e do mediador e delimitação de funções do mediador.
	2ª etapa – regras do debate – definição com o professor.
Capítulo 7	1ª etapa – organização dos grupos.
	2ª etapa – pesquisa. <i>b) fazer um cartaz com um esquema que registre a opinião e os argumentos que a fundamentam;</i> <i>c) pesquisar notícias ou opiniões de outros especialistas para ampliar os argumentos e acrescentá-los em cartaz, se houver condições¹.</i>
	3ª etapa – escolha do mediador: será mediador o professor ou um aluno escolhido por ele.

Fonte: elaborado pelos autores deste trabalho.

No Quadro 3, podemos notar as etapas recorrentes para realização do debate. Todavia, no capítulo em análise, há duas ações que destacamos: uma delas está atrelada à confecção de um cartaz com um esquema. Essa ação apresenta um nível de complexidade maior, o que não é observado nos capítulos anteriores. Aqui, podemos perceber a proposta de trabalho espiral, visto que, apesar de trabalhar o mesmo gênero, aprofunda o tratamento acerca do gênero, explorando aspectos de cunho mais complexo. Isso indicia o respeito ao tempo de aprendizagem do estudante, revelando, também, a proposta de atuação da ZDP do estudante ao longo de cada trabalho com o debate.

Como segunda ação, no capítulo 7, é proposta a pesquisa de notícias ou opiniões de especialistas no tema abordado. Em nosso ponto de vista, essa ação deveria ser realizada previamente ao debate, em etapas de preparação, diante das condições de realização do debate e para que os alunos deem início ao debate com a opinião definida e embasada.

Outro ponto que merece destaque é a questão do papel do professor enquanto mediador. No capítulo 2, o professor assume a posição de mediador do debate, enquanto, nos demais capítulos, é possível que essa função seja assumida por algum aluno, caso o professor assim defina. Isso corrobora com a ideia de preparação dos estudantes ao longo do processo para assumirem o papel de mediador que requer maior preparo, conhecimento e responsabilidade, visto ser ele o responsável pelo andamento e organização do debate.

Quadro 4 – Pós-debate

Capítulos	Ações
Capítulo 2	Convite à análise dos argumentos e exposição das observações realizadas.
Capítulo 5	Avaliação do debate via registro escrito, orientada por quatro perguntas.
	Realização de um levantamento, pelo docente, de aspectos a serem melhorados em um próximo debate com base nos registros apresentados pelos alunos.
Capítulo 7	Convite à avaliação geral do processo a partir de afirmativas norteadoras.
	Levantamento de aspectos a serem melhorados em um próximo debate (embora não esteja previsto no livro um outro debate).

Fonte: elaborado pelos autores deste estudo.

No Quadro 4, podemos observar que, no capítulo 2, não temos uma avaliação propriamente dita, mas uma reflexão do exposto. Já nos demais capítulos, consta a realização da avaliação. No capítulo 5, a avaliação é conduzida por meio de perguntas, cujas respostas são elaboradas via registro escrito, sendo que o levantamento é de responsabilidade docente. Em contrapartida, no capítulo 7, a avaliação é orientada por afirmativas, o levantamento é feito pelos alunos. Nesse capítulo, não consta o modo de registro da avaliação, ficando a critério do professor a opção pela modalidade escrita ou pela oral. Isso reitera o papel do professor enquanto mediador do processo.

A ausência de avaliação no capítulo 2, a inserção da avaliação no capítulo 5, delegada ao professor, e no capítulo 7, sob responsabilidade do discente, denota o caráter processual, com atenção na atuação da ZDP do discente, da proposta do livro didático escolhido para análise.

Considerações finais

Com base no exposto, é possível afirmar que o livro didático selecionado tem um espaço dedicado ao trabalho da oralidade em sala de aula em todos os capítulos, por meio de gêneros textuais. Isso demonstra a preocupação dos autores em inserir a modalidade oral da língua no contexto escolar. A proposta do livro vai ao encontro de um dos objetivos para o ensino fundamental previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 7), segundo o qual cabe à escola desenvolver nos alunos a habilidade de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar os conflitos e tomar decisões coletivas”.

Podemos perceber que o gênero analisado neste artigo atende ao objetivo proposto pelo referido documento, uma vez que, sendo do campo argumentativo, solicita aos estudantes que se posicionem perante um determinado tema, de forma crítica e reflexiva. Além disso, tendo em vista ser um trabalho realizado, muitas vezes, em grupo ou em dupla, as propostas podem levar o aluno à interação com os demais colegas, de modo que, por meio do diálogo, ele exponha suas ideias e as defenda.

Conforme observado na seção da análise, percebemos que o trabalho com os gêneros segue a perspectiva genebrina, a qual dispõe que o ensino de um gênero textual qualquer deve ocorrer por meio de etapas, complexificando-se de forma progressiva. Podemos observar essa progressão no livro, uma vez que, a cada capítulo, as demandas referentes ao debate se tornam mais complexas, pois são acrescidas de novas regras e/ou passos de produção.

Além disso, em dois dos três capítulos analisados, o livro traz a (auto)avaliação⁶ do trabalho

⁶ Essa (auto)avaliação focaliza o desenvolvimento das etapas do debate, não questões de estilo, composição e estrutura do gênero.

com o gênero debate, sobretudo dirigida à preparação temática do debate. Mesmo que as atividades apresentem como objetivo promover a reflexão dos alunos sobre sua participação no debate, levantando pontos que requerem maior atenção para que possam ser melhorados em uma próxima atividade com o gênero, o material poderia explorar questões referentes à composição gênero (destaque para questões de funções, relações entre os participantes, papéis sociais, marcas e valores da cortesia, por exemplo). Isso poderia proporcionar um maior desenvolvimento crítico, reflexivo e autônomo dos estudantes no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem do gênero.

Os momentos de avaliação indiciam o caráter espiral da proposta de trabalho dos capítulos 2, 5 e 7. No capítulo 2, a avaliação não é proposta; no capítulo 5 ocorre sob a responsabilidade do professor; e, no 7, é delegada aos estudantes. Isso também revela que tal proposta investe na atuação da ZDP do aluno, indo ao encontro dos ideais da perspectiva sociointeracionista de ensino.

Outro aspecto que podemos ressaltar é a presença do professor nas atividades enquanto mediador, concepção adotada na perspectiva sociointeracionista. Isso significa dizer que, em grande parte das atividades, o livro selecionado para análise deixa a cargo do professor definir a maneira de conduzir a proposta, devido à diversidade dos contextos escolares brasileiros. Assim, de acordo com o perfil da turma, o professor pode adaptar determinados passos, a fim de que esteja em consonância às condições do grupo.

O livro didático pode ser, quando empregado de forma equilibrada, uma ferramenta em prol da promoção do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o livro didático pode ser visto como uma ferramenta coadjuvante do referido processo que, coordenado pelo docente, poderá também ser realizado por meio de outros recursos, como vídeos, áudios, por exemplo.

O professor, assim, torna-se sujeito fundamental na qualidade do processo. É ele que selecionará os outros materiais de apoio, fará as adaptações necessárias e saberá, a partir de um planejamento reflexivo e crítico, o momento certo de aplicações das sugestões trazidas pelo material didático. É o docente que pode explorar, de maneira mais eficaz, esse instrumento didático, seja na identificação de atividades mais adequadas à turma, seja na adaptação de atividades, bem como na percepção de quando necessita realizar maior ou menor mediação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261 – 306.

BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, Egon de Oliveira.; ROJO, Roxane. **Língua Portuguesa. Coleção Explorando o Ensino**. Brasília - MEC, v. 19, 2010. p. 129 – 154.

BORGATTO, Ana. Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: português: ensino fundamental 2**. 2. ed. São Paulo: Ática: 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29 – 40.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, Luzia; COSTA-Hübes, Terezinha da Conceição. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2017. p. 23-56.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a

escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 81 – 108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares - Das práticas de Linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 61 – 80.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-Fraçois de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 213 – 239.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 125 – 158.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

NEGREIROS, Gil; VILAS BOAS, Gislaine. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. In: **Revista Letras**, v. 27, n. 54, 2017, p. 115 – 126. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29573>. Acesso em 29 de março de 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 19 – 34.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. bras. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 3 de março de 2018.

Aceito em 19 de julho de 2018.