



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Juliana Fioroto

O debate regrado: uma análise das capacidades linguageiras em atividades didáticas de produção textual oral em uma coleção de livros para o ensino médio

São José do Rio Preto
2022

Juliana Fioroto

O debate regrado: uma análise das capacidades languageiras em atividades didáticas de produção textual oral em uma coleção de livros para o ensino médio

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli

São José do Rio Preto
2022

Fioroto, Juliana

F521d O debate regrado : uma análise das capacidades languageiras em atividades de produção textual oral em uma coleção de livros para o ensino médio / Juliana Fioroto. -- São José do Rio Preto, 2022
84 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Lília Santos Abreu-Tardelli

1. Linguística Aplicada. 2. Atividades didáticas. 3. Material didático de língua portuguesa. 4. Capacidades languageiras. 5. Gênero textual oral: debate regrado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Juliana Fioroto

O debate regrado: uma análise das capacidades languageiras em atividades didáticas de produção textual oral em uma coleção de livros para o ensino médio

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Betânia Passos Medrado
Universidade Federal da Paraíba

São José do Rio Preto
09 de março de 2022

A minha família: Beatriz, Heloísa e Rodrigo pelo incentivo. A minha mãe e a meu pai (*in memoriam*), meus exemplos.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser minha força e coragem para seguir em frente e para concluir mais essa etapa de minha vida.

A minha mãe, Rosa, pelo amor incondicional por mim e pelas minhas filhas e pelo apoio para que eu nunca sentisse medo de enfrentar novos desafios.

A meu pai, Antônio, que, mesmo não estando presencialmente neste plano, de alguma forma, permanece ao meu lado. Ele sempre me incentivou nos estudos e sempre reforçou que eu poderia e seria capaz de fazer tudo que quisesse nesta vida.

A meus irmãos, Patrícia e Júnior, por torcerem por mim e por darem apoio a minhas filhas durante toda a minha ausência na conquista desse sonho.

A meu marido, Rodrigo, por todo apoio, amor e compreensão e por suportar meus momentos de vulnerabilidade, permanecendo firme ao meu lado.

A minhas filhas, Beatriz e Heloísa, que são a minha razão de viver e de lutar sempre, agradeço pela compreensão de minha ausência, pelo amor e força que sempre me deram para seguir em frente.

A minha orientadora, por quem guardo grande admiração, professora doutora Lília Santos Abreu-Tardelli, pelo profissionalismo, pela sensibilidade, pela paciência, pelo apoio e pelo estímulo constantes. Agradeço pela dedicação e pela profunda generosidade em acreditar em mim, quando, muitas vezes, nem eu mesmo acreditei.

Às professoras doutoras Solange Aranha, Suzi Marques Spatti Cavalari, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira e Betânia Passos pelas contribuições.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa ALTER- FIP, Angélica, Jéssica, Kelli, Marta, Renan e Neuraci, pelo suporte nos momentos difíceis e pelas contribuições ao meu trabalho. Em especial, a minha amiga Mariana Casseiro, alguém que tenho grande admiração e apreço, quem me ajudou muito. Além das contribuições e das discussões dividiu comigo todas as angústias, alegrias e sofrimentos nessa trajetória. Todos vocês estarão guardados eternamente em meu coração.

Ao Centro Paula Souza, pela oportunidade de realizar um sonho que achei ser impossível. Em especial, agradeço às ETECs de Olímpia e de Mirassol, aos professores que me substituíram nesse período, aos diretores e aos coordenadores (pedagógicos, de curso e das salas descentralizadas), aos meus colegas de trabalho pelo apoio e pelo incentivo: vocês também fazem parte desse processo.

“[...] saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos.” Schneuwly (2011, p. 116)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo identificar quais capacidades linguageiras (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) podem ser desenvolvidas, a partir das propostas de atividades voltadas ao ensino do gênero oral debate regrado em material didático adotado por um grupo de escolas do estado de São Paulo. Especificamente, discutimos como essas capacidades linguageiras podem contribuir para a compreensão e para a produção do gênero oral debate regrado. A base teórico-metodológica do estudo é o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006) que compreende as práticas linguageiras como instrumentos do desenvolvimento humano, tanto no concernente aos saberes quanto às capacidades do agir e a Didática das Línguas de Genebra (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; DOLZ, SCHENEUWLY, 2004), que propõe a produção textual como prática social. O corpus da pesquisa foi retirado de um material didático para o Ensino Médio (FNDE/ PNL D), utilizado por professores de Língua Portuguesa de Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) da região noroeste do Estado. Para a análise dos dados, pautamo-nos na proposta de Machado (2005). O debate regrado é um gênero que se propõe a persuadir o outro em posicionamentos, expressões de opiniões ou atitudes durante as interações, o que estimula a escuta e o confronto de opiniões. Os resultados de nossa pesquisa apontam que, em relação à análise de atividades sobre o gênero debate regrado (unidade 3; livro da 1ª série), existe uma maior mobilização da capacidade linguístico-discursiva (38%), pois no decorrer das atividades há mais evidências de elementos dos mecanismos de textualização como organizadores textuais. Acreditamos que o debate regrado contribua para o desenvolvimento de capacidades linguageiras nas atividades didáticas que envolvam gêneros orais tanto para o desenvolvimento de textos orais quanto escritos.

Palavras-chave: Material didático de língua portuguesa. Gênero textual oral. Capacidades linguageiras. Debate regrado.

ABSTRACT

This dissertation aims to identify which language skills (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) can be developed from the proposals of activities aimed at teaching the oral genre moderate debate in didactic material adopted by a group of schools in the state of São Paulo. Specifically, we discuss how these language skills can contribute to the understanding and production of the oral genre ruled debate. The theoretical-methodological basis of the study is sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999; 2006) which understands language practices as instruments of human development, both in terms of knowledge and abilities to act and the Didactics of Geneva Languages (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; DOLZ, SCHENEUWLY, 2004), which proposes textual production as a social practice. The research corpus was taken from a didactic material for High School (FNDE/PNLD), used by Portuguese Language teachers from State Technical Schools (ETECs) in the northwest region of the State. For data analysis, we were guided by Machado's (2005) proposal. The results of our research indicate that, in relation to the analysis of activities on the genre regulated debate (unit 3; book of the 1st grade), there is a greater mobilization of the linguistic-discursive capacity (38%), because in the course of the activities there is more evidence of elements of textualization mechanisms as textual organizers. We believe that the regulated debate contributes to the development of language skills in didactic activities that involve oral genres both for the development of oral and written texts.

Keywords: Portuguese language teaching material. Oral textual genre. Language skills. Moderate debate.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. O contexto de produção.	19
Figura 2. Mecanismos de textualização.	23
Figura 3. Esquema dos elementos constituintes do trabalho docente em situação de sala de aula.	32
Figura 4. Esquema da Sequência Didática.	35
Figura 5. Proposta de reestruturação do modelo de SD.	37
Figura 6. Seção <i>Produção de texto</i> .	49
Figura 7. Parte do trecho transcrito do debate regrado.	49
Figura 8. Seção <i>Hora de Produzir</i> .	50
Figura 9. Seção <i>Foco no texto</i> .	55
Figura 10. Atividades didáticas e respostas do exercício 1.	56
Figura 11. Atividades didáticas e respostas do exercício 2 e 3.	57
Figura 12. Enunciados e respostas do exercício 4 do MD.	59
Figura 13. Atividade 5 e resposta do MD	60
Figura 14. Atividade 6 e a resposta do MD.	61
Figura 15. Atividade 7 e resposta do MD.	62
Figura 16. Atividade 8 e resposta do MD.	63
Figura 17. Orientação <i>Antes do debate</i> .	65
Figura 18. Orientação <i>Durante o debate</i> .	66
Figura 19. Orientação <i>Depois do debate</i> .	66
Figura 20. Orientação <i>O debate na web</i> .	67
Gráfico 1. Debate Regrado: capacidades languageiras nas atividades.	67
Gráfico 2. Debate regrado: análise da capacidade linguístico-discursiva nas atividades.	68
Quadro 1. Tipos de discurso.	21
Quadro 2. Formas referenciais de coesão nominal.	24
Quadro 3. Meios não linguísticos de comunicação oral.	26
Quadro 4. Recorte das operações de linguagem CS.	39
Quadro 5. Capacidades languageiras e critérios de classificação.	42
Quadro 6. Os gêneros orais e escritos do MD.	46
Quadro 7. Subdivisões das etapas para o debate regrado.	51
Quadro 8. Operações e níveis de análise das capacidades languageiras.	54

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	12
INTRODUÇÃO	15
PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	
1 O Interacionismo Sociodiscursivo e a Didática de Línguas	15
1.1 Conceitos de gênero textual e texto segundo o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Didática de Línguas	16
1.2 Proposta de análise textual segundo o ISD: o Folhado Textual de Bronckart	20
1.3 Os gêneros textuais orais e o papel da oralidade em sala de aula	26
1.3.1 O debate regrado	27
1.3.2 Instrumentos de trabalho docente: modelo didático de gêneros e SD	30
1.3.3 Capacidades languageiras	38
CAPÍTULO 2	45
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
2.1 Contexto e dados da pesquisa	45
2.1.1 A apresentação do gênero oral no material didático: o debate regrado	48
2.2 Procedimentos de análise	52
CAPÍTULO 3	55
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE DOS DADOS	
3.1 As capacidades languageiras presentes nas atividades do debate regrado	55
3.2 As capacidades languageiras para o ensino do debate regrado	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS	76
Anexo I	76
Anexo 2	77
Anexo 3	78
Anexo 4	79
Anexo 5	80
Anexo 6	81
Anexo 7	82

INTRODUÇÃO

Em 2015, depois de ter atuado onze anos em escolas de idiomas da rede privada com aulas de língua inglesa, decidi¹ participar de um processo seletivo para professores de línguas de uma Escola Técnica Estadual (ETEC), no qual fui aprovada e dei início a minha carreira na rede pública de ensino. Em 2017, tive a oportunidade de escolher ministrar a disciplina de Língua Portuguesa (LP) para o Ensino Médio (EM) nessa instituição.

Objetivando dedicar minha atenção aos gêneros textuais no ensino de LP para o EM, cursei, em 2018, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), a disciplina “Ensinar e aprender a ler e a escrever através de gêneros textuais no mundo contemporâneo”, ministrada pelas professoras Gláís Cordeiro e Lília Abreu-Tardelli. Mediante uma parceria entre o Centro Paula Souza e a UNESP para uma seleção de professores das ETECs e Faculdades de Tecnologia (FATECs) para os cursos de mestrado e doutorado, ingressei, em 2019, como mestranda no PPGEL, na linha de “Ensino e Aprendizagem de Línguas”. Passei a fazer parte, também, do grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa (ALTER-FIP)².

Após conhecer os trabalhos de estudiosos da Universidade de Genebra, dediquei-me em iniciar um estudo a respeito do ensino da língua materna, envolvendo gêneros textuais, à luz dessa perspectiva teórica, trazendo o gênero como uma ferramenta atuante no processo de ensino/aprendizagem de uma língua. Para Schneuwly (2004), o gênero também é considerado um instrumento que oferece suporte nas situações de comunicação, tornando-se uma referência para o ensino. Sob essa perspectiva, o gênero pode ser considerado um megainstrumento para os estudantes.

Com base nesses anseios, iniciei meus estudos sobre os gêneros textuais, analisando atividades de um livro didático, *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, de Cereja, Vianna e Damien (2016), selecionado para o EM das ETECs de minha região. Optei por trabalhar com o EM de uma ETEC por já lecionar na instituição e, assim, poder contribuir para uma mudança dentro dela; além disso, a decisão por trabalhar com gêneros textuais orais

¹ Utilizo a primeira pessoa do singular para narrar, discutir e apresentar alguns aspectos, a fim de personalizar minha experiência nesta introdução; e a primeira pessoa do plural para apresentar os capítulos seguintes desta dissertação.

² Criado em 2002, o grupo tem como intuito a propagação dos estudos do interacionismo sociodiscursivo, no Brasil, era coordenado pela profa. Dra. Anna Rachel Machado. Após o falecimento da pesquisadora, o grupo passou a ser coordenado pelas pesquisadoras Eliane Gouvêa Lousada e Ana Maria de Mattos Guimarães, com sede na Universidade de São Paulo (USP).

veio após uma atividade sobre entrevista desenvolvida com alunos da 2ª série do Curso Técnico em Informática integrado ao EM.

Considerando que “[...] a entrevista é um gênero primordialmente oral” (HOFFNAGEL, 2010, p. 197) e pensando na necessidade de os alunos produzirem gêneros textuais orais, já que, no material didático (MD) analisado, há mais propostas de produção de gêneros textuais escritos, a entrevista de especialista proposta como produção final na modalidade escrita foi adaptada para uma entrevista de especialista oral. Assim, parto de uma lacuna deste MD em questão, sobre gêneros textuais orais, para discutir sua importância no processo de ensino/aprendizagem.

Antes de diferenciar fala e escrita diante de uma imagem dicotômica, é necessário revisitar Marcuschi (2002), sobre a configuração de oralidade e escrita em um continuum tipológico, caracterizado, de um lado, pelas peculiaridades de cada uma dessas modalidades e, de outro, pelas semelhanças percebidas em diversos gêneros - o que faz com que às vezes se torne bastante difícil definir o limite entre elas.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, e a publicação de Dolz e Schneuwly (2004), Abreu-Tardelli e Voltero (2019) identificam um fortalecimento em contribuições de muitos pesquisadores que se dedicaram à questão do ensino do oral (BARRICELLI, 2015; BAUMGÄRTNER, 2015; COSTA-HÜBES; SWIDERSKI, 2015; DOLZ; BUENO, 2015; DOLZ; MESSIAS, 2015; FERRAZ; GONÇALVEZ, 2015; LEURQUIN, 2015; LOUSADA; ROCHA; GUIMARÃES-SANTOS, 2015; NASCIMENTO, 2015; SOUZA; CRISTOVÃO, 2015) evidenciando a relevância do estudo dos gêneros textuais orais para o ensino.

Embora tais estudos apontem mais pesquisas envolvendo gêneros escritos comparados aos gêneros orais, indicam, também, uma crescente atenção aos estudos sobre o ensino do oral após registro nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998; 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e, conseqüentemente, nos livros didáticos de LP da Educação Básica, fortalecendo a relevância do tema, principalmente, para o ensino de língua materna.

Dada a importância que o oral assumiu em pesquisas voltadas para o ensino, muitos trabalhos a respeito de MD de LP foram realizados, com o objetivo de contribuir com discussões

sobre o ensino dos gêneros textuais orais para o EM (cf. MARQUES; MESQUITA, 2011; OSIAS, 2010; QUIRINO, 2014; RIBEIRO, 2009).

Para Marques e Mesquita (2011), os gêneros orais têm recebido menor atenção e ocupado um espaço reduzido em comparação aos gêneros escritos. Posição essa que é compartilhada por Osias (2010). A autora defende que os gêneros textuais orais deveriam compor os programas escolares e caminhar lado a lado com a escrita para não haver distinção entre fala e escrita, pois esta dicotomia ainda coloca a fala em um plano secundário e inferiorizado.

Quirino (2014) analisou duas propostas de gêneros textuais orais no LD *Português Linguagens* (CEREJA, 2010), a saber: o debate de opinião e o seminário. O autor concluiu haver, no material, propostas que contribuam com discussões sobre a importância de se ensinar o oral dentro e fora da sala de aula. Especificamente, na seção produção textual observou que há mobilizações de reconhecimento das características do gênero e posterior produção do gênero estudado.

Para Ribeiro (2009), além de os gêneros orais serem pouco privilegiados nas escolas de Educação Básica, quando comparados aos gêneros escritos, os gêneros da ordem do argumentar também são apresentados tardiamente, nos últimos anos do Ensino Fundamental e no EM. A autora traz evidências do trabalho com o gênero debate regrado, sinalizando-o como um importante instrumento para o desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas no contexto escolar.

A partir da entrada do oral nos documentos prescritivos, as pesquisas apresentadas ajudam a evidenciar uma crescente que se volta para o ensino de gêneros textuais orais. Nesse contexto, esta dissertação contribui para o ensino oral em MD, principalmente ao considerarmos que os materiais didáticos são instrumentos significativos que compõem o trabalho do professor e que podem, portanto, ser objetos de estudo, como destaca Machado (2009).

Para levarmos a cabo este trabalho, buscamos identificar de que maneira os gêneros textuais orais e escritos são apresentados no MD, visando comprovar ou não as afirmações de Marques e Mesquita (2011), de Osias (2010), de Quirino (2014) e de Ribeiro (2009).

Entre os gêneros textuais orais que estão no MD em estudo, na seção “Produção de Texto”, o gênero textual oral debate aparece, concomitantemente, nos livros do 1º ano (debate regrado) e do 3º ano (debate deliberativo), fortalecendo meu interesse em buscar estabelecer relações no estudo a respeito do gênero textual oral debate regrado. Isso, pois, a primeira vez em que ele aparece é no livro do 1º ano do EM do MD e, assim, em pesquisas futuras, seria

possível acompanhar a progressão das capacidades do oral no próximo gênero debate deliberativo, no 3º ano do EM do MD, podendo se estabelecer uma comparação entre eles.

Assim, nossos objetivos são: (i) identificar quais capacidades languageiras, considerando a capacidade de ação, a capacidade discursiva, a capacidade linguístico-discursiva (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) e a capacidade da significação (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011) aparecem nas atividades do MD em estudo, no livro do 1º ano do EM e (ii) identificar quais dessas capacidades predominam.

Nossas perguntas de pesquisa para as atividades propostas sobre o gênero textual oral debate regrado no material em análise são:

- a) quais capacidades languageiras subjazem às propostas de produção textual oral do gênero debate regrado?
- b) Quais são as capacidades languageiras predominantes?
- c) De que forma esse predomínio aponta para quais capacidades languageiras poderiam ser mais trabalhadas no ensino desse gênero pelo professor?

Para respondermos a essas perguntas, pautamo-nos nos subsídios teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo.

Expostos nossos objetivos, este trabalho organiza-se da seguinte forma. No primeiro capítulo, apresentamos a proposta teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (ISD) e da Didática de Línguas de Genebra, com apresentação das concepções que fundamentam essa perspectiva teórica considerando o conceito de gêneros e o folhado textual de Bronckart (1999), gêneros como instrumento de desenvolvimento humano com foco ao ensino dos gêneros textuais orais, especificamente, o debate regrado, e das capacidades languageiras baseado em autores genebrinos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e nas autoras brasileiras Stutz e Cristóvão (2009) que propuseram uma quarta capacidade para estudos.

No segundo capítulo, intitulado “Procedimentos Metodológicos”, há a apresentação do contexto e dados selecionados e analisados nesta pesquisa, a apresentação do gênero textual oral em estudo - o debate regrado - e a análise de atividades didáticas do debate regrado, nosso objeto de estudo. Os resultados são apresentados no terceiro capítulo. Nele, analisamos as atividades didáticas propostas no MD em análise, envolvendo o gênero textual oral “debate regrado”, respondendo a nossas perguntas de pesquisa com as capacidades languageiras identificadas, as predominantes, e dentre elas quais poderiam ser mais trabalhadas pelo professor no MD. Ao final, seguem nossas considerações finais e as referências utilizadas.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa, mobilizamos os aportes teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999; 2004; 2006; 2007; 2008), de Bronckart e Machado (2004; 2009) e dos autores da Didática de Línguas de Genebra (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) e autoras brasileiras (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2009), com estudos voltados para o ensino e para aprendizagem da linguagem oral e escrita por meio de gêneros textuais.

1 O Interacionismo Sociodiscursivo e a Didática de Línguas

Ao assumirmos os pressupostos teóricos do ISD, assumimos, também, a problemática do agir humano, com foco central a linguagem (BRONCKART, 1999; 2004; 2006; 2007; 2008; BRONCKART; MACHADO, 2004; 2009). Especificamente, ao pensarmos os gêneros textuais, valemo-nos da didática das línguas,

[...] uma disciplina que estuda os fenômenos de ensino e aprendizagem das línguas e as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e/ou as línguas ensinadas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 21).

Essa perspectiva volta-se para as relações e para as interdependências entre essas instâncias, que compõem uma “totalidade organizada”. O objeto central dessa teoria é estudar a transmissão e a apropriação das línguas, principalmente, a partir dos processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem, no contexto escolar. Assim, a didática das línguas “[...] é uma disciplina científica compartilhada por uma comunidade de pesquisadores que trabalham em diferentes organizações acadêmicas, diferentes departamentos e diferentes instituições” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019, p. 22).

Para os autores, há duas perspectivas de pesquisa que dominam o campo da Didática das Línguas, quais sejam: (i) a engenharia didática, que visa a elaboração e experimentação de dispositivos de ensino, e (ii) as abordagens mais recentes que descrevem as práticas dos professores, que buscam compreender e explicar os fenômenos observados no âmbito das aulas.

Os dois expoentes dessa teoria são Ecaterina Bulea Bronckart, professora e coordenadora do grupo de pesquisa em Didática das Línguas (GRAFE, no francês *Groupe de*

recherche pour l'analyse du français enseigné), da Universidade de Genebra (UNIGE), na Suíça, e o professor Joaquim Dolz. Ambos dialogam com pesquisas brasileiras e de outros países por meio de suas obras traduzidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010) com o intuito de apresentar e de divulgar as recentes problemáticas no campo das Ciências da Educação, da formação de professores e da Didática das Línguas desenvolvidas por ela e seu grupo de pesquisa.

Após esta breve apresentação sobre a Didática das Línguas, discutiremos, na próxima seção, a constituição da materialidade linguística dos gêneros, bem como seus conceitos de gênero textual e texto segundo a perspectiva do ISD.

1.1 Conceitos de gênero textual e texto segundo o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Didática de Línguas

Para Bronckart (2006; 2008), o ISD é uma corrente do interacionismo social que não se classifica como um movimento constituído, formalmente, mas, sim, como uma orientação epistemológica geral ou um posicionamento epistemológico e político, construído, principalmente, a partir das obras de Spinoza, de Marx e de Vygotsky, compartilhado por vários estudiosos das Ciências Humanas e Sociais, como Bühler, Dewey, Mead, Politzer e, parcialmente, por Durkheim, Wallon, entre outros (LOUSADA, 2010).

O ISD tem o objetivo de mostrar o papel fundador da linguagem e, sobretudo, do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006; 2008), conduzindo trabalhos teóricos e empíricos que se desenvolvem nos três níveis do programa de referência do interacionismo social, a saber: os pré-construídos, as mediações formativas, o desenvolvimento humano.

De acordo com Bronckart (1999), no nível dos pré-construídos, o ISD visa analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade languageira coletiva, organizada pelas formações sociais do indivíduo que se adapta aos formatos textuais dependo das exigências das atividades gerais.

O segundo nível de análise diz respeito aos processos de mediação formativa, isto é, os processos deliberados por meio dos quais às condições de emergência do pensamento consciente fundador da pessoa. Tais processos são resultado da interiorização das propriedades funcionais dos signos linguísticos. Por fim, Bronckart (1999) destaca que o nível do

desenvolvimento das capacidades ativas das pessoas está relacionado às interações entre as representações individuais e as representações coletivas veiculadas pelos pré-construídos.

Sumariamente, a proposta teórico-metodológica do ISD defende que os gêneros textuais como produtos das ações humanas e, quando apropriados, podem ser verdadeiros instrumentos para o desenvolvimento humano às condições de ensino-aprendizagem e às capacidades que os alunos já desenvolveram e aquelas que devem desenvolver, de acordo com o objetivo de ensino.

Para Bronckart (1999; 2008), os textos são formas de realizações empíricas, articuladas a diferentes situações de comunicação e define-nos como uma entidade linguística correspondente à unidade psicológica que constitui a ação de linguagem. Dessa forma, estabelece uma interação com um dos modelos de gêneros disponíveis em um dado estado da língua.

[...] os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de **gêneros de texto**³ (BRONCKART, 2004, p. 137, grifos no original).

É durante nossas interações, como assinala Bronckart (1999; 2008), que produzimos textos, exemplos de gêneros textuais moldados pelas gerações anteriores ou contemporâneas a nossas. Dessa maneira, estamos de forma contínua sempre adotando um gênero textual e adaptando-o a cada situação de interação verbal que vivenciamos.

Em síntese, todo texto oral ou escrito é fonte de compreensão da ação do sujeito (MACHADO; BRONCKART, 2009) e constitui-se no cruzamento dialético entre a ação individual, empiricamente situada (psicossocial), e os “construtos históricos”, os próprios gêneros textuais. Isso quer dizer que

[...] a produção de cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros textuais, mas também à língua e às relações entre textos e situações de ação (BRONCKART, 1999, p. 109).

Os diferentes gêneros textuais (escritos e orais) são mobilizados pelas pessoas de acordo com a condição específica da situação de comunicação em que se encontram e devem ser

³ A partir deste momento, passaremos a utilizar a expressão gênero textual conforme traduções atuais.

escolhidos conforme o contexto para serem compreendidos. Em outras palavras, há, para cada objetivo de interação, a seleção de um gênero textual apropriado, como, por exemplo, para registrar uma reunião, há o gênero textual ata; para convidar alguém para uma festa de aniversário, o convite de aniversário com informações como horário, local e data; para uma discussão acerca de uma problemática, o mediador e os debatedores que realizam o debate. Quando, para se comunicar, é necessária uma padronização: os gêneros. É por isso que, nessas situações de comunicação, têm-se os gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para Bronckart (2007),

[...] todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos, ou em um gênero, sendo que esses conjuntos são múltiplos e infinitos, ao passo que os segmentos que compõem os textos são de número finito e podem ser identificados por características linguísticas específicas (BRONCKART, 2007, p. 75).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os diferentes gêneros textuais (escritos e orais) são mobilizados pelas pessoas de acordo com a condição específica da situação de comunicação em que se encontram e devem ser escolhidos conforme o contexto. Dessa forma, sempre recorreremos a um conjunto de representações que temos sobre a situação de produção de um texto, a sua organização textual e a sua linguagem, mobilizando um conjunto de conhecimentos.

Nas interações, os gêneros textuais continuam a aparecer e, por isso, tornam-se infinitos. O podcast, os tweets e as lives são exemplos dessa infinidade de gêneros, que surgem da necessidade comunicativa em um contexto mediado pelas novas tecnologias. Entretanto, em sua própria organização, cada gênero tem características que lhes são próprias, tornando-os finitos.

Por razões teórica e de ordem metodológica, a noção de gênero textual implica considerar, “[...] primeiramente, os textos com suas múltiplas propriedades linguísticas internas, enquanto as dimensões contextuais externas, se são seguidamente evocadas, só excepcionalmente constituem o objeto de estudos sistemáticos” (BRONCKART, 2017, p. 48).

Toda e qualquer produção de linguagem (oral ou escrita) é um texto, com um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial. Todo texto é composto, também, por frases articuladas, mediante determinadas regras de composição, envolvidas por um contexto de produção, visto que tem uma relação de interdependência com as características de seu contexto de produção (BRONCKART, 1999).

Sendo assim, para Bronckart (1999), o produtor do texto mobilizará, em sua interação, o contexto de produção e o conteúdo temático do texto que ele produzir. A situação de produção de um texto de determinado gênero considera (i) seu contexto físico (o lugar de produção; o momento de produção, se oral ou escrito; o emissor e o receptor do texto) e (ii) seu contexto sociossubjetivo (o lugar social de produção; a posição social do emissor/enunciador na interação do gênero e a posição social do receptor/destinatário nessa interação, bem como seus objetivos). Na Figura 1, ilustramos os fatores que estão no entorno do contexto de produção.

Figura 1. O contexto de produção.



Fonte: Henrique (2020, p. 39).

Em suma, a depender da situação de comunicação ou do contexto em que a interação ocorre, o texto pode realizar-se de diferentes formas, chamadas, também, de diferentes espécies de texto. Essas espécies de textos, para Bronckart (1999), estão centradas até hoje, na noção de gêneros textuais.⁴

A existência de uma atividade sócio-verbal, que Bronckart (2017) qualifica como atividade linguageira, desdobra-se nos quadros práticos, culturais e econômicos nos quais, concretamente, realiza-se pela exploração dos recursos semióticos de uma língua natural.

Um determinado gênero, formado por um conjunto de textos, é chamado por Bronckart de **intertexto**. Esses textos sofrem, com o passar do tempo e das gerações, mutações para se adaptarem à situação de comunicação de uso. A ação de linguagem realiza-se com a ajuda de

⁴ É a partir das teorias de Bakhtin (2003), sobre gênero do discurso, que tal concepção foi estabelecida.

um gênero que é um instrumento para agir linguisticamente. É um instrumento semiótico, constituído por signos organizados de maneira regular. Esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis.

Portanto, os gêneros textuais constituem o objeto de ensino-aprendizagem da língua, pois são considerados megainstrumentos, isto é, um “[...] conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo [...]” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28). Considerar como se estruturam e como funcionam os gêneros é uma maneira “[...] de desenvolver as práticas comunicativas, uma necessidade central para a formação humana e para inserção do homem em sociedade” (HENRIQUE, 2020, p. 40).

Na próxima seção, apresentamos a proposta metodológica de análise textual segundo o ISD.

1.2 Proposta de análise textual segundo o ISD: o Folhado Textual de Bronckart

Nesta seção, discutimos a relação entre o modelo de análise textual de Bronckart (1999) e as três capacidades languageiras de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), a saber: (i) capacidade de ação, (ii) capacidade discursiva e (iii) capacidade linguístico-discursiva; além de uma quarta, a capacidade de significação, proposta por Cristóvão e Stutz (2011).

Bronckart (2009) concebe o texto como um folhado textual, propondo uma lógica de sobreposição de camadas. No que se refere à arquitetura interna dos textos, ligada à organização textual, temos três níveis hierarquizados e subdivididos em três camadas sobrepostas: (i) a infraestrutura geral do texto; (ii) os mecanismos de textualização; (iii) e os mecanismos enunciativos.

A camada mais profunda do folhado textual de Bronckart (1999), a **infraestrutura geral do texto**, é constituída “[...] pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem” (BRONCKART, 1999, p. 120). Para o autor, essa camada coloca em funcionamento a representação de mundos discursivos, que podem ser conjuntos ou disjuntos ou implicados ou autônomos, em relação à ação da linguagem.

Em outras palavras, a infraestrutura textual relaciona-se à organização interna de um texto, envolvendo seu conteúdo temático, os tipos de discurso, os tipos de sequência e suas articulações no interior textual desse gênero.

Para Bronckart (1999), há quatro *tipos de discurso* básicos, a saber: (i) interativo; (ii) teórico; (iii) relato interativo; (iv) narração; os quais, de acordo com o nível semântico-pragmático, mostram uma determinada relação com o *contexto físico de produção*: de *implicação* desse contexto, no caso dos tipos de discurso interativo e de relato interativo; ou de *autonomia* em relação a ele, no caso do discurso teórico e da narração.

Ainda no nível semântico-pragmático, eles exibem uma determinada forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção: de *conjunção*, no caso do discurso interativo e do teórico; de *disjunção*, no caso do relato interativo e da narração.

Quadro 1. Tipos de discurso.

RELAÇÃO AO ATO DE PRODUÇÃO	COORDENADAS DOS MUNDOS	
	Ordem do EXPOR	Ordem do NARRAR
implicação	Discurso interativo	Relato Interativo
autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: adaptado de Bronckart (1999; 2007).

Bronckart (2007) caracteriza as formas de narrar como uma separação mundo virtual-imaginário e do mundo ordinário, das formas de expor, quando há uma associação entre esses dois mundos. Na forma do narrar autônoma, utilizam-se verbos, indicando quando os fatos ou os acontecimentos passaram, associados a marcas linguísticas (advérbios de tempos ou expressão de tempo, conectores argumentativos etc.). A forma do narrar implica elementos da forma do narrar autônoma e a presença dos elementos dêiticos, relativos ao tempo, ao espaço e à pessoa.

Em Bronckart (1999), a forma autônoma é classificada como narração e a forma implicada como relato interativo. Já na ordem do expor, não há termos que operam a separação dos mundos virtual e ordinário, os verbos são no presente. Dessa forma, tanto na forma de narrar como na de expor, há a forma autônoma e a implicada, cujas distinções podem ser feitas pelos elementos dêiticos. Elementos esses que podem ser compreendidos a partir das condições de produção do enunciado.

Percebemos, dessa forma, que pode haver uma mescla de tipos textuais. Elementos de um tipo de discurso podem estar presentes em textos de outros tipos, assim se segue. Entretanto, devemos compreender que, em um texto, mesmo que possa haver mais de um tipo de discurso, haverá sempre um discurso predominante.

Bronckart (1999) apresenta ainda as *sequências*, uma das formas possíveis de planificação dos conteúdos. Planificações essas que incluiriam ainda os *scripts* e as

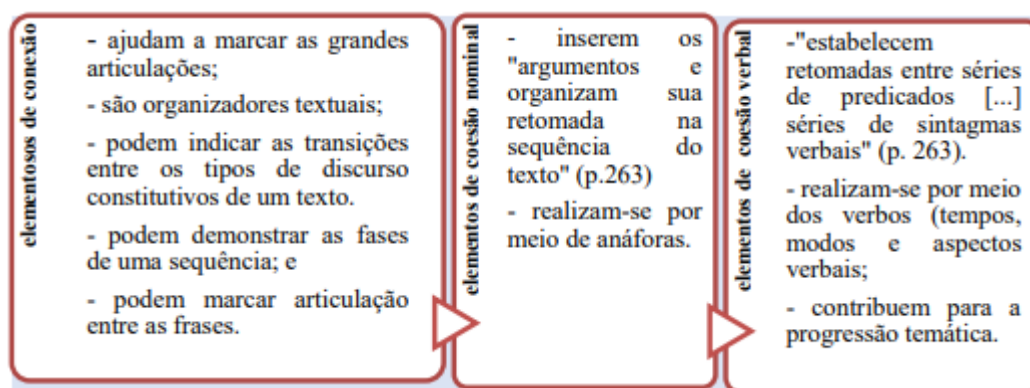
esquematisações. Para o autor, seis tipos de sequências podem ser distinguidos: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal. De tal modo, com base em Machado (2005, p. 246–247), os tipos de sequências são caracterizados da seguinte forma:

- (i) Descritiva: o destinatário terá um olhar pormenorizado dos elementos de um objeto de discurso conforme a orientação do produtor;
- (ii) Explicativa: quando um acontecimento ou uma ação humana requerem explicações sobre suas causas e/ou sobre suas razões. O objeto do discurso é percebido pelo destinatário como de difícil compreensão;
- (iii) Argumentativa: tem o intuito de persuadir o destinatário da veracidade de um objeto de discurso que é visto como contestável;
- (iv) Narrativa: quando a organização do tema é sustentada por um processo inicial de intriga, uma tensão que desencadeia uma transformação (ou transformações), e, por fim, há o equilíbrio;
- (v) Injuntiva: expõe a existência de segmentos de textos denominados instrucionais ou procedimentais visando o agente produtor fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção;
- (vi) Dialogal: estabelece uma conexão de interação entre os interlocutores.

Os **mecanismos de textualização**, como pontuado por Bronckart (1999), camada intermediária do folhado textual, englobam a conexão e a coesão (nominal e verbal), as quais contribuem para estabelecer a coerência temática do texto. Realizada por organizadores textuais, como conjunções, advérbios, locuções adverbiais etc., a conexão contribui para marcar as articulações da progressão temática.

Sobre a coesão, a nominal tem a função de introduzir novos elementos no texto, assegurando sua retomada ou sua substituição, formando as cadeias anafóricas, cujas unidades constitutivas podem ser, por exemplo, os pronomes. Quanto à verbal, fundamentalmente, realiza-se pelos tempos verbais, responsáveis pelo arranjo temporal dos estados, dos eventos ou das ações verbalizados no texto (BRONCKART, 1999, p. 122-129). A Figura 2 apresenta uma sumarização dessa perspectiva teórica sobre os mecanismos de textualização.

Figura 2. Mecanismos de textualização.



Fonte: Henrique (2020, p. 48).

Os **mecanismos enunciativos**, de responsabilização enunciativa, cooperam mais para o estabelecimento da coerência pragmática (ou interativa) do texto, pois, como aponta Bronckart (1999), além de contribuírem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, traduzem as várias avaliações em relação ao conteúdo temático e envolvem vozes e modalizações. O autor define as vozes como as “[...] entidades que assumem (ou as quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado (1999/2007, p.326) e as divide em três tipos. O primeiro, a voz do autor, refere-se à pessoa que está diretamente ligada à produção textual, “o próprio agente da comunicação linguageira”. A voz do personagem trata das vozes de seres humanos ou de “entidades humanizadas”, envolvidos na qualidade de agentes de todos os seguimentos do texto. Por fim, a voz social refere-se à personagens, grupos ou instituições sociais que não interferem, diretamente, no conteúdo temático do texto, mas, de alguma forma, externalizam avaliações de alguns aspectos desse conteúdo.

Quanto às modalizações, independem da linearidade do texto, pois estão relacionadas à coerência pragmática e dividem-se em quatro tipos, a saber:

- (i) modalizações lógicas: avaliações ligadas a alguns elementos do conteúdo temático com julgamentos sobre o valor de verdade dos enunciados tratados como certos (incertos), possíveis (impossíveis), prováveis (improváveis), etc.
- (ii) modalizações deônticas: avaliação de proposições ligadas ao mundo social, que apresentam conformidade ao que é permitido, necessário, proibido etc.
- (iii) modalizações apreciativas: marcas subjetivas, julgamentos ligados à subjetivação, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos etc., na visão e posição de quem avalia.
- (iv) modalizações pragmáticas: contribuem com julgamentos a uma entidade do conteúdo temático na responsabilidade de agente, implicando, principalmente, sobre a capacidade de ação, a intenção e as razões – o poder fazer, o querer fazer e o dever fazer.

Segundo Bronckart (2008), os mecanismos enunciativos são qualificados, nesse modelo de organização de texto do ISD, como superficiais, porque operam “[...] quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas; [...] eles servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários” (BRONCKART, 2008, p. 90). Aos destinatários, por sua vez, cabe a possibilidade aderir ou não à orientação recebida. No Quadro 2, apresentamos as formas referenciais de coesão nominal.

Quadro 2. Formas referenciais de coesão nominal.

FORMAS REFERENCIAIS	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Expressões ou grupos nominais definidos	Ocorre quando um termo (ou expressão) é substituído por grupo nominal iniciado por um artigo definido.	Umberto Eco disse que o livro impresso não vai desaparecer. <u>O escritor italiano</u> defendeu esta tese em uma entrevista.
Nominalização	Ocorre quando um termo (ou expressão) é substituído por formas nominalizadas de um verbo em uma oração anterior.	O aluno <u>compareceu</u> às aulas. O não comparecimento resulta em penalidades.
Expressões sinônimas	Ocorre quando um termo (ou expressão) é substituído por termos que apresentam semelhanças de sentido aproximado.	O <u>estudante</u> prefere ler livro eletrônico. O aluno moderno está adaptado a esta realidade.
Hiperônimo	Ocorre quando um termo (ou expressão) é substituído uma por palavra em sentido geral, designação de classe de seres.	<u>O livro</u> trata da necessidade de discutir o papel da mídia na sociedade contemporânea. A obra faz uma revisão interessante sobre a cultura de massa.
Nome genérico	Ocorre quando é utilizado um termo não específico.	As crianças viram um vulto no bar. Todos olharam e viram <u>um negócio</u> saindo da água
Categorização	Ocorre quando um termo resume uma sucessão de itens ou uma descrição apresentada na oração anterior.	As redes sociais têm mudado os comportamentos da sociedade. Esse fato precisa ser estudado com mais profundidade pelas pesquisas científicas.
Elipse	Ocorre quando há a omissão de algum termo (representado aqui por ϕ).	<u>Os autores</u> discutem como a tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita. ϕ Apontam caminhos para atingir que a escola consiga atingir esse objetivo.
Repetição	Ocorre quando há uso de mesma expressão ou termo.	A <u>escola</u> deve promover espaços para que as brincadeiras sejam efetivadas. A <u>escola</u> precisa envolver os alunos em atividades lúdicas.

Fonte: Henrique (2020, p. 50).

Essa divisão de níveis de análise é concebida pelo autor como necessidade metodológica para se desvendar a complexidade da organização textual.

Apesar de o modelo não ser concebido teoricamente para a descrição de gêneros, ele tem sido utilizado explícita e implicitamente, quer para a descrição de algumas características de gêneros particulares por pesquisadores ligados ao ISD (SCHNEUWLY & DOLZ, 1998; MACHADO, 2000; CRISTOVÃO, 2002; COELHO, 2003; FREITAS, 2003); quer para a análise de textos específicos (DE SOUZA, 2003; LUCA, 2000; ABREU, 2002; LOUSADA, 2002), sobretudo com finalidades didáticas (MACHADO, 2005, p. 255).

Para Schneuwly e Dolz (2004), o objeto do processo de ensino e aprendizagem das línguas são operações de linguagem, já que são fundamentais para a realização das ações languageiras que, ao serem apropriadas, tornam-se capacidades languageiras. Os gêneros, nesse contexto, são formas de funcionamento da língua e da linguagem, criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Portanto, são produtos sociais bastante heterogêneos e contribuem, significativamente, com o desenvolvimento de capacidades languageiras dos alunos quando trabalhados por meio de sequências didáticas formuladas pelos autores a partir de modelos didáticos.

A próxima seção dedica-se à descrição do papel dos gêneros textuais orais e, especificamente, o papel da oralidade em sala de aula.

1.3 Os gêneros textuais orais e o papel da oralidade em sala de aula

A prática da língua oral e escrita na sala de aula tem sido objeto de estudos de professores e de pesquisadores, gerando reflexões sobre as práticas de ensino da língua e sobre o desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos. Para Dolz e Schneuwly (2004), o ensino a oralidade tem um lugar de grande importância durante os anos escolares. Na pré-escola e no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), apresentam-se os usos informais da língua, que pode ser trabalhada através da musicalidade para desenvolver as bases do letramento oral pela compreensão fonológica. No Ensino Superior, as tomadas de palavra em público, com enfoque maior para o exercício profissional, em apresentações de seminário, diálogos e/ou debates, configuram-se como possíveis formas de trabalhar a oralidade durante as aulas.

Ribeiro (2009) destaca que em outras etapas escolares, como o Ensino Fundamental (Anos Finais) e no Ensino Médio, a linguagem oral está presente nas aulas. Entretanto, a abordagem é feita de maneira muito superficial, principalmente, quanto aos usos mais formais-

públicos, o que, a nosso ver, apresentam um distanciamento negativo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e o Ensino Superior.

Durante as apresentações orais, há muitas possibilidades para trabalhar e para evidenciar os fatores de efeitos em uma comunicação. A título de exemplo, o gênero oral debate de opinião, além de trabalhar o diálogo de forma esquematizada, apresenta a troca de opiniões, por meio da qual é possível exercitar a escuta, o volume da voz, a respiração, postura de respeito diante de opiniões contrárias, bem como aspectos ligados a elementos exteriores (vestimentas, disposição dos lugares, situação de organização e condições do ambiente etc.), uma vez que, como destacam Schneuwly e Dolz (2004), toda a comunicação oral não se limita somente na utilização dos meios linguísticos, é preciso também destacar que existem os meios não-linguísticos.

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2011), os **meios não-linguísticos**, presentes através de mímicas faciais, olhares, gestos, tonalidade da voz, proporcionam a tomada de consciência a respeito da voz, do olhar, da atitude corporal ligados os meios paralinguísticos, meios cinésicos e disposição de lugares, além da posição dos locutores e aspectos exteriores, como apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Meios não linguísticos de comunicação oral.

Meios paralinguísticos	Meios cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares.
Qualidade da voz; Melodia; Elocução e pausas; Respiração; Risos; Suspiros.	Atitudes corporais; Movimentos; Gestos ; Troca de olhares; Mímicas faciais.	Ocupação de lugares; Espaço pessoal; Distâncias; Contato físico.	Roupas; Disfarces; Penteado; Óculos; Limpeza.	Lugares; Disposição; Iluminação; Disposição das cadeiras; Ordem; Ventilação; Decoração.

Fonte: adaptado de Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 134).

Se os recursos (a capacidade de codificar uma mensagem tanto nos planos linguístico, prosódico, paralinguístico, como extralinguístico) utilizados para a comunicação humana são, aparentemente, universais, as diferentes modalidades de expressão desses códigos são de uma infinita diversidade, no tempo e no espaço.

A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, um instrumento para agir linguisticamente. Portanto, trata-se de um instrumento semiótico, constituído por signos

organizados de maneira regular, que também é complexo e compreende diferentes níveis. Os gêneros textuais constituem o objeto de ensino-aprendizagem da língua, pois são considerados megainstrumentos “[...] conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Sobre as produções orais, alguns pontos importantes podem ser destacados ao serem trabalhados durante as aulas, com o intuito de qualificar os alunos em suas diferentes formas de representação da língua.

[...] a produção oral, a escuta, a leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano de forma articulada, uma contribuindo para o desenvolvimento da outra, cabendo, dessa forma, à escola fazer com que os alunos tenham o conhecimento e domínio das duas modalidades, oral e escrito, e das múltiplas funções da linguagem, já que esta possui diferentes manifestações (ZANI; BUENO, 2016, p. 627).

Por acreditarmos no potencial de desenvolvimento de capacidades para o agir linguageiro do aluno e, considerando a importância das discussões sobre o ensino de gêneros orais, principalmente, os do eixo do argumentar, para estudantes do Ensino Médio, na próxima seção, apresentamos o gênero textual oral de nossa pesquisa: o debate regrado, suas características e as mobilizações que envolvem as dimensões ensináveis desse gênero da ordem do argumentar.

1.3.1 O debate regrado

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001 *apud* COPPOLA; DOLZ, 2020, p. 22-23) definem o debate regrado como uma discussão entre vários participantes, em público, organizado e dirigido por um moderador, a partir de uma pergunta controversa, que visa à mudança de opinião ou de atitudes por parte do público. Classifica-se, também, como um gênero textual oral público, por apresentar características relativamente formais e específicas, a saber: o moderador e especialistas, que se dirigem ao público de maneira a transmitir informações, explicar ou descrever algo por meio de perguntas e de respostas mobilizadas por conteúdos temáticos que serão problematizados no decorrer da exposição (DOLZ *et al.*, 2011).

Assim, segundo Schneuwly e Dolz (1998), o debate pode ser entendido como um instrumento de trabalho para desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos, por proporcionar que defendam, oralmente, um ponto de vista. Dessa forma, o gênero possibilita a

descoberta do raciocínio coletivo, através das soluções encontradas pelos problemas postos em discussão.

À luz dessa questão, é necessário revisitar alguns aspectos que envolvem o gênero oral debate, a saber: (i) a presença de argumentos que revelam posições positivas ou negativas em relação ao tema; (ii) a concordância, o apoio, o desacordo e a refutação; e (iii) os variados tipos de argumento: por exemplificação, de autoridade, de princípios, de causalidade etc. (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010)

Pensando sobre a proposta de atividade de nossa análise, o gênero debate, como objeto de ensino, é classificado por Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) como (i) debate para deliberação, (ii) debate para resolução de problemas e (iii) debate de opinião sobre fundo controverso. Os autores evidenciam, ainda, que o debate pode desenvolver capacidades fundamentais, do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica), social (escuta e respeito pelo outro) e individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

Sob essa perspectiva, o debate é um importante evento de comunicação, o que justifica sua presença na escola. Seu trabalho em sala de aula, propõe a escolarização do gênero por meio de gravações, seguidas de retextualização, a fim de possibilitar a construção de uma situação de aprendizagem dentro da esfera escolar e da realidade do aluno por meio de atividades bem estruturadas que mobilizem elementos de produção, de circulação e de recepção desse gênero.

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) destacam outras reflexões importantes no contexto de sala de aula sobre o ensino do oral, quais sejam: (i) características argumentativas dos textos, bem como a concessão, os tipos de palavras, da abertura e fechamento de trocas; (ii) a escuta e a retomada do discurso, a formalidade e suas convenções; (iii) a responsabilidade enunciativa sobre o dizer, por meio de suas escolhas lexicais; (iv) consciência fonológica e os meios não-linguísticos como gestos, posturas, tom da voz, mímica facial; (v) o uso de recursos argumentativos, como a exemplificação e a citação; e (vi) a consideração da escolha do tema: para que seja compatível com a dificuldade ao contexto do grupo e para que não haja controvérsia.

O gênero textual debate dominante nas representações dos indivíduos na sociedade brasileira é o televisivo, chamados de “antimodelo” pelo fato de dificultar o trabalho docente com essa prática de linguagem que se resumiria mais em embates contra seus oponentes.

Normalmente, nesse modelo televisivo, o vencedor é aquele que agride ou ridiculariza mais o adversário.

Para Cristóvão e colaboradores (2003), uma maneira de o professor levar esse tipo de representação para sala de aula seria destacando, para os alunos, o ponto de vista negativo desse tipo de confronto. A partir desse apontamento, o professor apresentaria os conhecimentos de formas mais coerentes e menos agressivas do debate, uma vez que o propósito dos debates é encontrar algumas soluções aceitáveis para problemas colocados em discussão por meio de um coletivo.

É importante ressaltar que a escuta e a reflexão dos argumentos expostos têm um papel muito relevante durante as discussões dos debates, ao possibilitarem que os envolvidos respeitem os momentos de falas dos outros participantes, retomando e reformulando suas ideias por meio de argumentos. Os participantes fazem uso de todos os tipos de modalizações, a saber: comparações; concessões; recursos à autoridade; exemplificações; justificativas; diferentes formas de refutação, de analogias, de descrições, de relatos, de negociações de conflitos; formas especiais de transmissão das palavras alheias, que, em seu conjunto, englobam capacidades discursivas, interacionais e cognitivas. Tais capacidades, segundo Dolz e Schneuwly (1998), devem ser desenvolvidas nos alunos pelos professores.

A partir do quadro de categorias de análise sobre as capacidades languageiras, elaborado por Machado (2005) e adaptado em nossa pesquisa, chegamos às seguintes dimensões ensináveis do gênero debate envolvendo: as capacidades languageiras, o contexto sócio-histórico mais amplo, o contexto sociossubjetivo, bem como a sequência tipológica e os discursos.

Mobilizações que envolvam as capacidades de ação têm como objetivos apresentar e defender um posicionamento do enunciador, em função de um determinado tema real, sustentando ou refutando outros posicionamentos, além de persuadir o destinatário à adesão do mesmo posicionamento, defendido pelo enunciador.

A relação do gênero debate e a relação com seu momento sócio-histórico mais amplo correlaciona-se à relevância do tema que está sendo discutido, publicamente, e a mobilização das capacidades de significação (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011) por meio do modo de ser, de pensar, de agir e de sentir dos produtores envolvidos no discurso.

No contexto sociossubjetivo de produção, a mobilização da capacidade de ação dá-se pela influência da posição social do enunciador (debatedores/moderador), por meio de questões como para quem falar e qual o papel social ocupado por ele, bem como pela projeção da posição

social do destinatário (ouvintes/telespectadores), sumarizadas em questões como para quem e como falar e qual o público a que se destina a fala.

Para capacidades discursivas, que envolvem a estrutura textual do gênero, identificamos (i) a abertura, com apresentação dos envolvidos (por parte do moderador), (ii) a introdução, através da exposição do tema e do ponto de vista, e (iii) o desenvolvimento, com argumentos e contra-argumentos. Segue, ao fim, a conclusão, por meio da reafirmação do ponto de vista e/ou de propostas de solução para o problema (réplicas e trélicas e considerações finais por parte dos debatedores). Geralmente, há um predomínio do discurso interativo ou teórico e da sequência argumentativa (tese, argumentação, contra-argumentação, conclusão): capacidades de sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista.

No discurso teórico, empregam-se pronomes de primeira pessoa do plural, organizadores lógico-argumentativos e modalizações lógicas. Ao passo que no discurso interativo, empregam-se pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e do plural com referência ao enunciador e seus destinatários, verbos na primeira pessoa; utilização de dêiticos temporais; retomadas anafóricas como dêixis intratextual; alta densidade sintagmática.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, predomina o pretérito perfeito, na contextualização e na introdução do conteúdo temático, e o presente do indicativo, na sequência argumentativa no discorrer do texto.

A seguir, trazemos à baila os instrumentos de trabalho docente relacionados ao modelo didático de gêneros e a sequência didática (SD)

1.3.2 Instrumentos de trabalho docente: modelo didático de gêneros e SD

Por influência do interacionismo social, a atividade humana é concebida como uma ação tripolar, mediada por instrumentos que se encontram entre o indivíduo que age e a situação na qual age. Desse modo,

[...] a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmite e se alargam as experiências (SCHNEUWLY, 2011, p. 21).

Para Schneuwly (2011), os gêneros são mediadores da comunicação entre as pessoas. Conceção essa que decorre do fato de que os gêneros podem determinar o comportamento, guiando-o, afinando-o e diferenciando-o com relação à situação do agir. O instrumento, objeto mediador da ação, pode ser tomado como uma artefato físico, no sentido concreto do termo, ou

como um artefato psicológico, abarcando os signos de natureza semiótica, que representam algo do mundo para o sujeito.

Pode-se conceber o instrumento (ou a ferramenta) como tendo duas faces: por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando-se por sua própria forma, as operações que se tornam possíveis aos fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado, - o do sujeito -, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver) (SCHNEUWLY, 2011, p. 21-22).

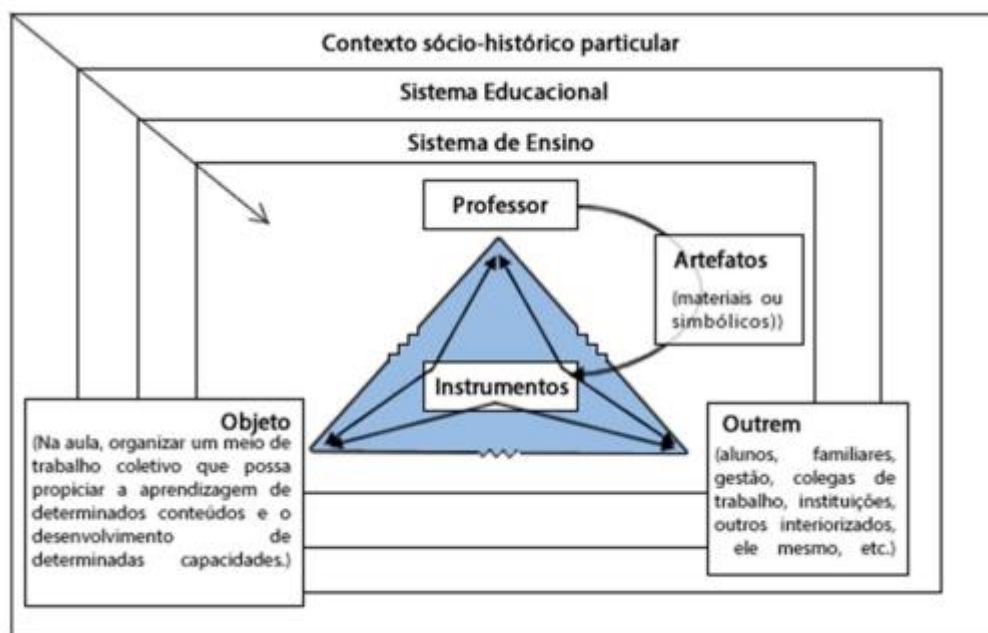
É preciso ressaltar, ainda, que o instrumento só será útil como mediador, se o sujeito se apropriar dele, tornando-o transformador de sua própria ação; de outro modo, esse instrumento será considerado apenas um artefato disponibilizado no mundo. Para Schneuwly (2011), o gênero textual é um instrumento de desenvolvimento para o aluno, pois ao ser apropriado, modifica o seu agir linguageiro.

Ainda de acordo com o autor, a escolha de um gênero é determinada pela esfera social, pelos participantes da interação e pela intenção almejada. O professor, nesse processo, faz uso de instrumentos ou ferramentas durante sua atuação docente que irá impactar sobre a relação dos alunos no ambiente de sala de aula.

Ao inter-relacionar teorias para o entendimento do complexo trabalho docente, o ensino como trabalho e sua relação com a linguagem, Machado (2004; 2007; 2010) focaliza, em seus trabalhos, aspectos da prática docente que são inerentes à construção do conhecimento das práticas do trabalho do professor.

Por se tratar de uma pesquisa baseada nessa perspectiva e por entendermos que os materiais didáticos transpassam a ação do professor, sendo um dos elementos que compõem o seu trabalho (MACHADO, 2009), apresentamos, na Figura 3, um esquema dos elementos constituintes do trabalho docente em situação de sala de aula.

Figura 3. Esquema dos elementos constituintes do trabalho docente em situação de sala de aula.



Fonte: Hernandes-Lima (2020, p. 96).

O esquema de Hernandes-Lima (2020) explicita a proposta de Machado (2010), ao trazer o trabalho do professor, influenciado pelo contexto sócio-histórico, composto pelo sistema educacional e pelo sistema de ensino em que está inserido. Tais contextos estão, hierarquicamente, interligados, dentro dos quais a atividade docente ocorre: o sistema de ensino, o sistema educacional e o contexto sócio-histórico particular. Dessa forma, o trabalho docente é orientado por prescrições, sendo-lhe atribuídos aspectos impessoais e prefigurados, tais como documentos reguladores para o trabalho docente. Assim, a atividade exercida tem como finalidade proporcionar um ambiente de trabalho favorável ao coletivo, que possibilite o ensino e aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de suas capacidades.

Machado (2007; 2010) constata, também, que a atividade docente é considerada instrumentalizada (instrumentos materiais ou simbólicos), para conduzir as atividades aplicadas que têm um caráter social, uma vez que o trabalhador pode se apropriar de artefatos, socialmente, construídos e que lhe foram disponibilizados pelo meio social. Trabalho esse que é desenvolvido entre vários sujeitos: alunos, pais, colegas de trabalho, direção e, também, os outros interiorizados.

No centro do triângulo, há os instrumentos (materiais ou simbólicos), os quais mediatizam as relações entre os vértices. Hernandes-Lima (2020), à luz de Machado (2007) destaca que, externamente ao triângulo, estão os artefatos (materiais ou simbólicos) disponíveis ao trabalhador que, mediante a apropriação desse artefato, transforma-os em instrumentos, ou

seja, caso haja a apropriação no agir docente, tem-se um instrumento, caso contrário, tem-se apenas um artefato de trabalho.

Levando em consideração os aspectos que envolvem os elementos do trabalho do professor em um contexto de sala de aula, acreditamos que os materiais didáticos são um dos artefatos que compõem o trabalho do professor e que podem ser objetos de estudo e de discussões. Assim, tomaremos por base a afirmação de Machado (2009) quanto à análise de materiais didáticos.

Acreditamos também que um instrumento deste tipo poderá contribuir para outros trabalhos de avaliação de outros tipos de materiais didáticos, pois, mesmo com o necessário acréscimo de outros critérios e mesmo que esses materiais sejam construídos com base em linhas teóricas diferentes das que adotamos, a configuração geral do instrumento poderá ser útil, quando se trata de avaliar os conteúdos específicos de Língua Portuguesa desenvolvidos por um determinado material didático (MACHADO, 2009, p. 156-157).

Para Bronckart (1999), a partir da preocupação didática em relação aos modelos teóricos e da aplicação desses à realidade das salas de aula e ao trabalho do professor, emerge o projeto do ISD mais tarde chamado de “transposição didática”.

Um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto do saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Machado e Cristovão (2006) alertam que o termo “transposição didática” não deve ser compreendido como uma aplicação simplória de um conceito científico qualquer ao ensino,

[...], mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552).

De acordo com as autoras, o conhecimento precisa passar por uma transformação, e a transposição didática assume esse processo como intermediador entre o saber científico e o saber disciplinar, transformando assim o conhecimento teórico em conhecimento didático, pois só assim é possível que o ensino seja concretizado.

Entretanto, consoante aos pesquisadores do Grupo de Genebra, para que esse processo de transposição de um gênero se torne efetivo, é preciso, primeiramente, a elaboração de uma

ferramenta mediadora das dimensões ensináveis desse gênero, denominada de *modelo didático do gênero* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

O modelo parte da análise de diferentes textos de um determinado gênero. Segundo Machado e Cristóvão (2009), trata-se de um *cópus*, que apresenta a situação de comunicação, contexto de produção, sua estrutura composicional e a linguístico-discursiva, ou seja, as dimensões ensináveis do gênero, que são fatores básicos para a análise textual.

Dolz e Schneuwly (2011) pautam um modelo didático na aplicação de três princípios básicos, a saber: (i) o princípio de legitimidade (referência aos conhecimentos que emanam da cultura ou elaborados por profissionais especialistas); (ii) o princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem); e (iii) o princípio de solidarização (tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos visados). Esses são alguns procedimentos para a construção de um modelo didático, uma ferramenta que possibilita a construção de uma sequência didática (SD).

Dessa forma, “[...] o modelo didático é algo provisório, e que tem sua estrutura modificada conforme a evolução do sistema escolar” (ABREU-TARDELLI; APOSTOLO, 2018, p. 365). Segundo as autoras, o modelo didático deve sempre estar em transformação e em consonância às práticas sociais e às capacidades dos alunos. Dessa forma, Machado e Cristóvão (2006) sintetizam que a construção do modelo didático dependerá do conhecimento sobre o gênero que envolve as capacidades e as dificuldades dos estudantes, as experiências de ensino-aprendizagem desse gênero, bem como as prescrições que constam nos documentos oficiais sobre a prática docente.

Para tanto, a fim de que um gênero textual seja ensinado adequadamente, segundo essa perspectiva, é importante compreender a proposta da SD, tanto em seu aspecto de produção quanto de aplicabilidade. Por isso, acreditamos na importância desses princípios e de conhecimentos envolvendo as SDs por meio de um ensino de atividades organizadas de forma sistemática que “[...] procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), para êxito no desenvolvimento das produções textuais escritas e orais no processo de ensino-aprendizagem. É a partir desses princípios e desses conhecimentos que as SDs de produção textual devem ser desenvolvidas, considerando todos os aspectos que serão apresentados a seguir.

As SDs são um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e/ou escrito e que circulam em determinadas situações sociais de

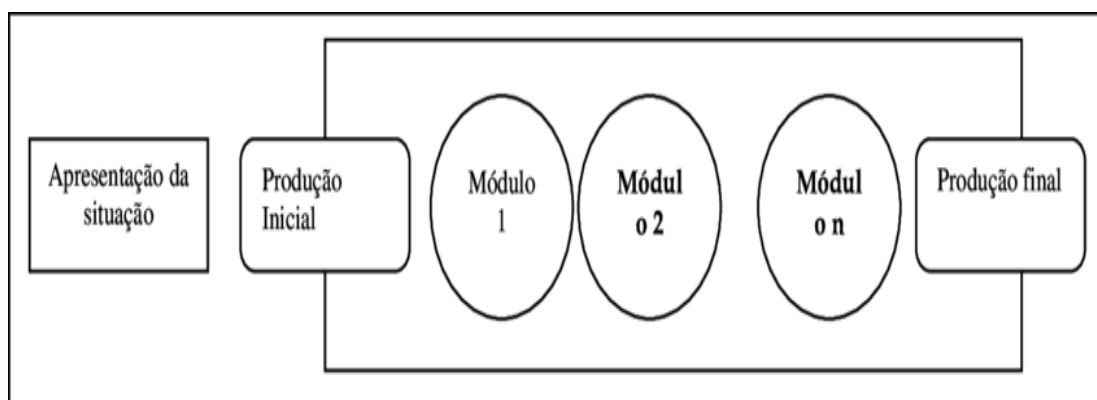
comunicação, possibilitando aos alunos utilizar a língua em várias situações comunicativas cotidianas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para elaborar uma SD, é necessário elaborar o modelo didático do gênero textual a ser ensinado para a identificação das características do gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 149-150). Com essas informações, constrói-se o modelo didático do gênero e suas características ensináveis, i.e., “[...] o modelo didático do gênero nos fornece, com efeito, objetos potenciais para o ensino” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 152).

A partir do modelo didático do gênero, é possível produzir inúmeras sequências didáticas (SD), selecionando os saberes, de acordo com as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Além disso, o modelo didático permite ao professor conhecer as características ensináveis do gênero em questão, servindo-se de guia para suas abordagens de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Assim, a SD é definida por Dolz e Schneuwly (2004) como um conjunto de atividades escolares que visam auxiliar os alunos a desenvolver suas capacidades linguageiras para a produção e compreensão de gêneros textuais orais ou escritos. Cada SD tem uma organização e princípios que, a partir de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero textual, compõem (i) meios para depreender as condições sociais efetivas de produção de determinado gênero; (ii) exercícios que favoreçam a apropriação de valores socioenunciativos das unidades linguísticas; (iii) constituição do corpus de textos pertencentes ao gênero; e (iv) tempo limitado para trabalhar e desenvolver as capacidades linguageiras durante a SD. A Figura 4 ilustra a estrutura de base de uma sequência didática.

Figura 4. Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Para Dolz, Noverraz e Schenuwly (2011), para iniciar uma SD, é necessário fazer a **apresentação da situação**, um momento de preparação para a produção inicial. Nesse momento, os alunos receberão informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo do qual irão participar. Após a apresentação da situação, partimos para a **produção inicial**. Nesse momento, os alunos tentaram elaborar um primeiro texto com base em seus conhecimentos reais. A partir disso, as etapas seguintes à produção inicial são organizadas em **módulos** chamados de **ateliers**. Esse é o momento de trabalhar os problemas apontados na produção inicial e as especificidades do gênero para se chegar ao todo.

Concomitantemente, teremos durante as atividades dos ateliers **capacidades linguageiras** a serem desenvolvidas para bem compreender as especificidades de cada gênero. Capacidades essas que são definidas e classificadas como

[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44).

Cabe ao professor analisar e a observar essas capacidades durante o processo de ensino-aprendizagem. A observação e a análise permitirão ao professor que proceda a uma intervenção didática, a fim de mobilizar os conhecimentos que os aprendizes ainda não tenham adquirido e que podem ser aprimorados durante esse processo. Ao final do processo, teremos a **produção final**, período em que o aluno irá colocar em prática tudo o que foi trabalhado durante os módulos. Nessa etapa, verificam-se se os objetivos iniciais foram ou não alcançados.

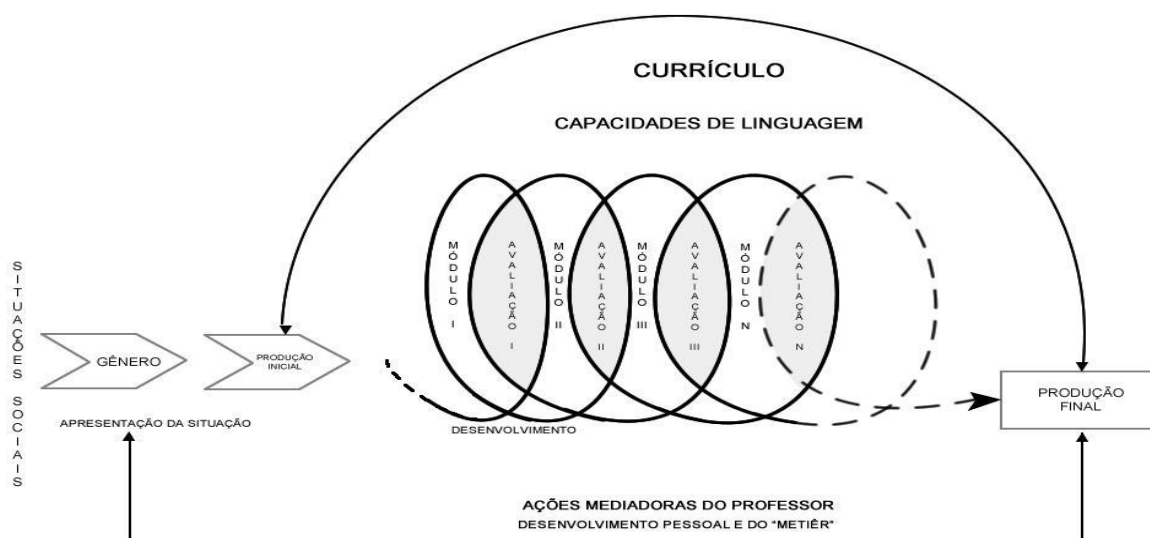
A partir da proposta do grupo de pesquisadores genebrinos, algumas adaptações referentes à elaboração de uma SD começam a ser pensadas e refletidas no contexto escolar brasileiro. Abreu-Tardelli e colaboradores (2018) elaboraram uma releitura do modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de estimular novas discussões a respeito do tradicional esquema proposto pelos autores da didática de línguas.

A complexidade teórico-metodológica da proposta de SD na perspectiva do ISD pode acarretar releituras equivocadas do esquema tradicional com interpretações com visão reducionista tanto dessa abordagem como do próprio esquema. Dessa forma, Abreu-Tardelli e colaboradores (2018) revisitam os conceitos-chave da abordagem de ensino de gêneros textuais fundamentada sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, com o objetivo de discutir a complexidade do processo de desenvolvimento da produção de gêneros orais e escritos e propor

[...] uma reestruturação do modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de modo a contemplar alguns elementos não explícitos no esquema matriz desses autores” (ABREU-TARDELLI *et al.*, 2018, p. 239).

A Figura 5 ilustra a proposta de reestruturação do modelo de SD:

Figura 5. Proposta de reestruturação do modelo de SD.



Fonte: Abreu-Tardelli e colaboradores (2018, p. 29).

Para Abreu-Tardelli e colaboradores (2018), esta releitura faz-se necessária para deixar mais explicitado o agir do professor como mediador e a inter-relação em cada etapa da SD. A novidade reside nas constantes avaliações, em cada módulo, feitas pelo professor para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem das capacidades languageiras que permeiam o desenvolver dos alunos de forma espiralada em cada etapa.

Henrique (2019) destaca o reconhecimento das ideias de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) na releitura de Abreu-Tardelli e colaboradores (2018), uma vez que a representação da nova figura evidencia o processo de maneira mais ampla, sem minimizar o trabalho com gêneros, de modo que tal proposta “[...] implica em diferentes aspectos linguísticos, sociais, políticos e pedagógicos para sua real efetividade” (HENRIQUE, 2019, p. 59)

Ademais, o principal objetivo em utilizar uma SD é aprimorar uma determinada prática de linguagem. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Durante essas atividades sistematizadas, em uma SD, é possível executar o desenvolvimento das capacidades languageiras por meio de uma “aprendizagem social” e não

de um desenvolvimento natural do indivíduo, e a escola tem papel primordial nesse processo (HENRIQUE, 2019).

Dessa forma, a construção de um MD de gênero efetivo dependerá da necessidade de se conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero, bem como as capacidades e as dificuldades dos estudantes ao trabalharem com textos que pertencem a tal gênero, as experiências de ensino/aprendizagem existentes nesse processo e o conhecimento dos documentos oficiais prescritivos sobre o trabalho do professor (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998 *apud* ABREU-TARDELLI, 2018).

Para a elaboração de uma SD, devemos assumir que toda ação de linguagem é composta por suas particularidades. Por essa razão, é permeada pelas capacidades languageiras que os alunos possuem e, também, aquelas que necessitam desenvolver para realizar as operações de linguagem.

Considerando todos esses aspectos da perspectiva do trabalho com gêneros do ISD, apresentaremos, a seguir, discussões acerca de outra proposta didática para se ensinar um gênero com base nas capacidades languageiras. Segundo os autores do ISD é possível fazer essa relação em pesquisas tendo em vista que são propostas didáticas e o objetivo do gênero segundo o ISD é desenvolver capacidades languageiras, independente da perspectiva teórica.

Vale ressaltar, que os próprios autores do MD analisado citam os autores genebrinos e se baseiam na divisão de gêneros dos pesquisadores aqui citados nos eixos do argumentar, narrar, relatar, expor e instruir (prescrever).

1.3.3 Capacidades languageiras

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) afirmam que a noção de capacidades languageiras traz competências que são aprimoradas pelo aprendiz em produções de determinado gênero numa situação de interação determinada. As capacidades funcionam de forma articulada e embora estejam separadamente apresentadas elas estão interligadas e contribuem para que o aluno se aproprie de gêneros textuais orais ou escritos como um todo.

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as capacidades languageiras são classificadas em capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

A **capacidade de ação** (CA), segundo Dolz e Schneuwly (2004), refere-se à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial. A CA possibilita representações do contexto da ação de linguagem, o que corresponde a um poder-fazer adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico da ação de linguagem (lugar de produção, momento de produção, produtor e receptor do texto), pelo contexto social e subjetivo, o sociossubjetivo (lugar social, posição social de enunciador e destinatário, motivo e objetivo da interação), assim como pelo conteúdo temático ou referente textual relacionado aos conhecimentos pessoais e temas que serão verbalizados no texto. Dessa forma, o nível articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.

Em relação às atividades didáticas, as que têm o intuito de desenvolver a capacidade de ação possibilitam ao aluno reconhecer o gênero textual em foco, por meio da identificação do contexto de produção, levando o discente ter a percepção sobre quem o produziu, para quem e com qual objetivo esse texto foi elaborado, além de identificar onde, quando e para quem foi produzido.

No que diz respeito à **capacidade discursiva**, o ISD propõe um modelo de análise, a partir da interpretação de que todo texto deve ser organizado em três níveis interativos, o folhado textual de Bronckart (1999). A organização dos três níveis deste folhado permite gerenciar a infraestrutura geral de um texto, a saber: plano geral, tipos de discurso (discursos: teórico, narração, relato interativo, interativo) e sequências textuais (argumentativa, explicativa, descritiva, dialogal e injuntiva) de um conteúdo ou da elaboração deste conteúdo. As atividades que contribuem para o desenvolvimento da capacidade discursiva têm seu foco na organização textual e estão diretamente ligadas na forma como determinado conteúdo do texto está organizado.

Para Bronckart (1999), a coerência temática provém do funcionamento dos mecanismos de textualização (organização geral do texto) e dos mecanismos enunciativos. No que tange à **capacidade linguístico-discursiva**, essa capacidade envolve as operações implicadas na produção textual representadas pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Nesse nível, entram, também, a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

As atividades, cujo objetivo é desenvolver a capacidade linguístico-discursiva, buscam através de **escolhas lexicais** o seu efeito de sentido nas produções dos alunos com variações

semânticas, sintáticas e fonológicas; de **mecanismos de textualização**, os organizadores textuais (relações sintático-semânticas de causa, consequência, conclusão, concessão), bem como a coesão nominal (anáforas nominais e pronominais, sintagmas nominais, referenciação dêitica, apagamento e a coesão verbal em retomadas entre predicados ou sintagmas verbais, incluindo a escolha de verbos e flexões verbais que darão sentido à coerência temática do texto); de **mecanismos enunciativos**, através do gerenciamento de vozes, as diferentes vozes sociais trazidas pelo agente produtor do texto para avaliações, inserção de outras vozes, e as modalizações (lógica, deôntica, apreciativa e pragmática) expressões apresentadas pelos conteúdos temáticos que podem exprimir um valor de verdade, obrigação, direito, norma, apreciação.

De maneira a ampliar as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva estão as **capacidades de significação** (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011) com o objetivo de potencializar a relação entre os indivíduos que se apropriam da linguagem a fim de estabelecer significados ao mundo e às representações que desejam efetivar nele. Esta quarta capacidade aparece recentemente em estudos para contribuir com a relevância dos planos das atividades sociais no agir linguageiro.

Possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011, p. 22).

O Quadro 4 apresenta um recorte das operações de linguagem que fazem parte do processo de significação, segundo Cristóvão e Stutz (2011, p. 23) a partir de Souza e Stutz (2019).

Quadro 4. Recorte das operações de linguagem CS.

- | |
|--|
| <p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
 (2CS) Construir mapas semânticos;
 (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
 (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
 (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
 (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;
 (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
 (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.</p> |
|--|

Fonte: Souza e Stutz (2019, p. 1120).

As capacidades de significação requerem um olhar amplo, que contemple, de modo macro, as atividades de linguagem para a compreensão mais aprofundada dos discursos (SOUZA; STUTZ, 2019). Desse modo, cabe ao aluno (re)significar o mundo e as representações que deseja em um contexto sociocultural específico, a durante as atividades didáticas que objetivam desenvolver a capacidade de significação. Ressignificação essa que se dá a partir de um contexto sócio-histórico mais amplo, pois é por meio de experiências vividas que ele (re)significa seu modo de ser, pensar, agir e sentir de forma concreta e/ou estereotipada.

[...] capacidades de ação (do contexto imediato), discursivas (da configuração geral) e linguístico-discursivas (das unidades menores). Em uma analogia em níveis hierárquicos, as capacidades de significação compreenderiam o nível externo à unidade de comunicação da atividade imediata de linguagem, tendo como próximo nível interno as capacidades de ação, seguidas das discursivas, e, no menor nível, as linguísticos-discursivas (SOUZA; STUTZ, 2019, p. 1120).

A capacidade de significação contribuiria em atividades didáticas, com analogias que significariam o que é compreender a realidade de forma individual por meio de um “comportamento psicológico” (SOUZA; STUTZ, 2019) de uma experiência concreta ou estereotipada do aluno. Durante esse processo de exposição oral⁵, traz sentido de sua representação para outros indivíduos, em um coletivo, quando é capaz de se comunicar (capacidade de ação) e de interagir de forma oral, expondo seu ponto de vista, organizando ideias (capacidade discursiva) e apresentando opiniões com escolhas lexicais apropriadas (capacidade linguístico-discursiva) que se encaixariam ao gênero, interligadas de forma articulada.

O Quadro 5 sumariza as capacidades languageiras e os critérios de classificação de cada uma.

Quadro 5. Capacidades languageiras e critérios de classificação.

CAPACIDADES LANGUAGEIRAS E CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO
<p>Capacidades de significação (CS) Constrói sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes a práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.</p>

⁵ Aqui, utilizamos o termo “oral”, por se tratar de uma reflexão a cerca do debate – gênero estudado nesta pesquisa.

<p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;</p> <p>(2CS) Construir mapas semânticos;</p> <p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</p> <p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;</p> <p>(5CS) Relacionar os aspectos do contexto macro com sua realidade;</p> <p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividade praxiológicas e de linguagem;</p> <p>(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;</p> <p>(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23)</p>
<p>Capacidades de ação (CA)</p> <p>Constroem sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e sociosubjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação. (BRONCKART, 1997/2007, MACHADO, 2005). Para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sócio-histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período de produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.</p>
<p>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, para que objetivo;</p> <p>(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</p> <p>(3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;</p> <p>(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (CRISTOVÃO <i>et al.</i>, 2010, p. 195).</p>
<p>Capacidades discursivas (CD)</p> <p>Constroem sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).</p>
<p>(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.</p> <p>(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</p> <p>(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;</p> <p>(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (CRISTOVÃO <i>et al.</i>, 2010, p. 195).</p>
<p>Capacidades linguístico-discursivas (CLD)</p> <p>Constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão nominal, seleção lexical, modalizações, dêiticos, conectivos, pronúncia, entonação e encadeamentos da voz.</p>
<p>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;</p> <p>(2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);</p> <p>(3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);</p> <p>(4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);</p> <p>(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;</p>

(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;

(7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;

(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;

(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;

(10CLD) Identificar a relação entre os enunciados as frases e os parágrafos de um texto, entre outras operações que poderiam ser citadas.

(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor (CRISTOVÃO *et al.*, 2010, p. 195).

(12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo) (Categorizadas por CRISTOVÃO; LENHARO (2016).

Fonte: Adaptado de Cacilho (2016), Cristóvão e Lenharo (2016) e Stutz (2012).

Essas operações “[...] não descrevem os mecanismos mentais e comportamentais que um agente põe em funcionamento *online*, isto é, na temporalidade e no curso efetivo da produção de um texto” (BRONCKART, 1999, p. 109), mas, sim, estão ligadas, conceitualizadas e hierarquizadas historicamente no ambiente sócio-semiótico e quando o agente se apropria delas há o desenvolvimento das capacidades necessárias para a ação.

As ações, as operações e as capacidades não são inatas, visto que, no decorrer da história, constituíram-se e o ser humano, durante o seu desenvolvimento, apropria-se delas por meio das diferentes atividades e avaliações sociais de que estão envolvidos (MACHADO, 2005).

Assim, podemos observar uma relação entre os níveis de análise de Bronckart e as operações de linguagem nas produções de comunicação orais ou escritas. Relação essa que é identificada, em decorrência de uma série de requisitos apresentados por um determinado gênero, que partem desde a infraestrutura e textualização/enunciação às implicaturas em um contexto de produção e contexto sócio-histórico mais amplo, sendo possível, não só tornar os gêneros “[...] como objeto real de ensino e aprendizagem, mas como quadros da *atividade social* em que as *ações de linguagem* se realizam”. (MACHADO, 2005, p. 259).

No processo de ensino/aprendizagem, os gêneros colaboram para o desenvolvimento da linguagem, funcionando como instrumento de trabalho para professores. Dessa forma, sustentam o trabalho escolar e contribuem para que o aluno produza diversos textos de maneira mais consciente em variadas situações, pois

[...] o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as *operações de linguagem*, necessárias para essas *ações*, essas operações que, dominadas, constituem as *capacidades de linguagem* (MACHADO, 2005, p. 259).

Exposta essa revisão sumária da literatura, o próximo capítulo dedica-se a apresentar os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, trazemos a natureza e o contexto desta pesquisa, os critérios de seleção do material didático, os critérios da seleção do gênero a ser trabalhado no MD que será analisado bem como os procedimentos de análise de dados.

2.1 Contexto e dados da pesquisa

A presente pesquisa classifica-se como qualitativa (BRASILEIRO, 2021), em decorrência das atividades didáticas, por meio das quais pretendemos identificar as capacidades linguageiras. Uma vez identificadas, passamos a entender e a interpretar como essas capacidades podem contribuir para a compreensão de textos orais pelos alunos. Seu caráter, quanto aos meios, é bibliográfico, pois se baseia na análise de materiais didáticos já publicados.

Gerhardt e Silveira (2009) explicam que as características da pesquisa qualitativa são a hierarquização das ações de descrever, de compreender, de explicar e de precisar as relações entre o global e o local em determinado fenômeno; o respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; e a busca de resultados os mais fidedignos possíveis ao entender os motivos e os comportamentos dos fenômenos em estudo.

Em relação ao contexto, esta pesquisa considerou para análise o MD adotado pelas ETECs da Diretoria Regional de Ensino de Barretos, especificamente das cidades de Barretos, de Bebedouro e de Olímpia, localizada no noroeste paulista. Todas as ETECs pertencem ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECTI) do estado de São Paulo e estão presentes em 156 municípios paulistas, com o total de 212 unidades no Estado de São Paulo, divididas por 15 regiões administrativas.

Para selecionar o MD, procedemos, durante o primeiro semestre de 2019, a um levantamento junto às ETECs para coletar informações sobre o material didático utilizada nas aulas de LP do EM. Em todas as ETECs, utiliza-se o livro *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien (2016), para os três anos.

A primeira aparição do livro didático foi por meio do Decreto Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, conforme lemos a seguir.

Art. 2: Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares [...] livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA *et al.*, 1984, p. 22).

Em 1985, surgiu a regulamentação legal do livro didático com o Decreto n. 91.542, de 19/8/1985, por meio do qual se implementou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ligado a execução de ordens do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (FURTADO; GAGNO, 2009). O PNLD é responsável pela compra e pela distribuição de materiais didáticos, pedagógicos e literários de todas as escolas públicas brasileiras. Atualmente, participam da seleção, realizada por meio do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional da Educação (FNDE), todos os níveis da Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sumariamente, os livros didáticos devem apresentar uma série de requisitos, estabelecidos pelo PNLD para participarem de uma seleção por meio de um edital elaborado pelo MEC e pelo FNDE e, após aprovações, são inseridos no “Guia do Livro Didático” (BRASIL, 2014). Após a formulação do “Guia do Livro Didático”, catálogos são distribuídos às redes de ensino e caberá a cada escola a decisão de escolha desses materiais didáticos, que contribuirão para o trabalho docente daquele ambiente escolar (uma coleção para cada disciplina) em um ciclo de três anos.

A edição do material didático⁶ analisado nesta pesquisa é do triênio de 2018-2019-2020 e pautou-se nas prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). O PCN foi o documento norteador das propostas de LD, até 2018. O documento trazia o conteúdo previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), com orientações para todos os níveis de educação naquele ano.

Especificamente para a disciplina de LP, os PCNs apresentam, como objetivo geral, que o aluno tenha capacidade de ampliar seu conhecimento discursivo em várias situações comunicativas, principalmente em contextos públicos de uso da linguagem para o exercício da

⁶ Em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus e das mudanças no Novo Ensino Médio, o término do ciclo do material didático desta pesquisa previsto para 2020 ocorrerá em 2021.

cidadania (BRASIL, 1998). Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocupa a posição de orientar aspectos educacionais, referentes à Educação Básica.

Partimos, agora, a uma breve descrição do LD do professor, tanto por conter as respostas, como por ser um material com roteiros de aula sugeridos para podermos fazer a análise de nossa pesquisa, uma vez que o material também cita os autores genebrinos. Assim, este trabalho poderá contribuir, ainda, com outros que objetivem pesquisar as práticas docentes em sala.

De acordo com o sumário, os livros didáticos da coleção *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien (2016) estão divididos em três partes: (i) literatura; (ii) língua e linguagem e (iii) produção de texto. Cada livro é composto por quatro unidades, com três capítulos cada, totalizando trinta e seis atividades de produção textual (oral e escrita - doze para cada livro) e os gêneros apresentados em cada livro, conforme compilado no Quadro 6.

Quadro 6. Os gêneros orais e escritos do MD.

Livro didático	Gêneros Escritos	Gêneros Orais
1º Ano do EM	Resumo; Blog; Comentário de internet; E-mail; Poema; Tutorial; Carta pessoal; Artigo de opinião; Texto de divulgação científica.	Seminário; Texto teatral; Debate regrado.
2º Ano do EM	Relato de experiência; Notícia; Crônica; Editorial; Cartaz; Anúncio publicitário; Resenha crítica; Edital; Estatuto; Ata; Reportagem; Carta aberta; Carta de leitor.	Entrevista; Documentário.
3º Ano do EM	Conto; Dissertação; Relatório; Currículo; Carta de apresentação; Carta argumentativa; Cartas de solicitação e de reclamação; Verbete; Projeto de pesquisa.	Entrevista de emprego; Debate deliberativo

Fonte: Adaptado a partir de Cereja, Vianna e Damien (2016).

Primeiramente, buscamos identificar quais gêneros textuais orais e escritos são apresentados no MD. Como apresentado no Quadro 6, no livro do primeiro ano do EM, há evidências de três gêneros orais: seminário, texto teatral e debate regrado e onze gêneros escritos. Já no segundo ano, há presença de dois gêneros orais: entrevista e documentário, e de gêneros escritos são catorze. Por fim, o terceiro ano apresenta dois gêneros orais: entrevista de emprego e debate deliberativo e dez gêneros escritos. Pelo exposto, é possível atestar uma predominância de gêneros escritos, se comparados aos orais.

Marques e Mesquita (2011) e Osias (2010) destacam que os gêneros orais têm recebido menor atenção e ocupado um espaço menor em comparação aos gêneros escritos nas aulas, fortalecendo o interesse desta pesquisa em seguir estudos a respeito do gênero oral.

Os gêneros orais no MD analisado podem ser classificados da seguinte forma: seminário, entrevista, documentário e entrevista de emprego, pertencentes à ordem do expor; o texto teatral à ordem do narrar; e o debate regrado e o debate deliberativo, que se configuram na ordem do argumentar. Para fins desta pesquisa, optamos pelo gênero debate regrado, da ordem do argumentar, por trazer domínios sociais de comunicação como uma discussão de problemas sociais controversos e aspectos tipológicos de capacidades linguageiras dominantes tal como sustentação, refutação e negociação de tomadas de decisão (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011).

Ainda, procedemos a uma análise apenas do debate regrado, pois a primeira vez em que ele aparece é no livro do primeiro ano do EM do MD e, assim, em pesquisas futuras, seria possível acompanhar a progressão das capacidades do oral no próximo gênero debate deliberativo, que está no livro do terceiro ano do EM do MD, podendo estabelecer uma comparação entre eles.

2.1.1 A apresentação do gênero oral no material didático: o debate regrado

Como já destacado, nesta dissertação, procederemos a uma análise do gênero textual oral o debate regrado, apresentando no livro do primeiro ano do EM. Dessa forma, pretendemos analisar *como o material propõe atividades para o desenvolvimento das capacidades linguageiras dos alunos*. Ainda sobre a organização do LD, cada capítulo é dividido em três partes. Interessando-nos somente a parte da “Produção de Texto”, em que o livro apresenta propostas de produção textual oral focalizando no debate regrado.

Na seção “Produção de texto” do MD sobre o debate regrado, o livro apresenta algumas características do gênero com o objetivo de possibilitar aos alunos seu reconhecimento, tais como: os meios em que o debate pode ser veiculado; afirmação desse gênero oral pertencente ao eixo do argumentar; bem como uma definição e suas regras, evidenciando uma mobilização do contexto de produção logo no início da atividade. A Figura 6 ilustra esses pontos destacados.

Figura 6. Seção *Produção de texto*.

PRODUÇÃO DE TEXTO

O debate regrado

Você já deve ter assistido a algum debate político na televisão, em época de eleições. Esse gênero textual, chamado **debate regrado público**, é bastante praticado em diferentes esferas e contextos. Além de ser realizado na TV em época de eleições, o debate regrado também acontece em sindicatos, em escolas, em comunidades e associações de bairro, em cinemas e teatros (após a apresentação de um filme ou uma peça), etc.

O debate regrado é um gênero argumentativo oral que acontece quando se quer apresentar publicamente diferentes pontos de vista acerca de um tema polêmico. Sua realização tem em vista possibilitar que o público conheça diferentes opiniões sobre um assunto, confronte propostas e ideias e, no caso de debates políticos, escolha um dos candidatos ao(s) cargo(s) em disputa.

Trata-se de um gênero que apresenta um conjunto de procedimentos e normas, além de regras que devem ser combinadas previamente. Por exemplo, pode haver dois ou mais debatedores; deve haver um moderador ou mediador, que é a pessoa que anuncia as regras do debate, dá início às discussões e interfere sempre que necessário.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 217).

Figura 7. Parte do trecho transcrito do debate regrado.

WILLIAM BONNER: Olá, boa noite. Está começando o último debate entre os candidatos à Presidência da República na eleição de 2014. [...] No primeiro e no terceiro blocos desse debate os candidatos fazem perguntas um para o outro. Meio minuto para pergunta, um minuto e meio para resposta, 50 segundos para a réplica e 50 segundos para a tréplica. Cada um dos candidatos terá direito a fazer três perguntas para o adversário. [...] Agora vamos receber os candidatos à Presidência. Aécio Neves, do PSDB, e Dilma Rousseff, do PT. Muito obrigado pela presença dos dois candidatos. Agradeço os dois. Boa noite, candidata Dilma.

DILMA ROUSSEFF: Boa noite, Bonner.

WILLIAM BONNER: Boa noite, candidato Aécio Neves.

AÉCIO NEVES: Boa noite, Bonner.

WILLIAM BONNER: Muito bem. Pelo nosso sorteio, quem deverá começar fazendo perguntas é o candidato Aécio Neves. É o senhor. Peço aos dois que se aproximem e venham até o púlpito. É o senhor que abre este debate fazendo a primeira pergunta à candidata Dilma Rousseff. A pergunta, como eu disse, tem 30 segundos.



Alexandre Casanova/Agência O Globo

Pergunta 1

AÉCIO NEVES: Candidata, essa campanha vai passar para a história como a mais sórdida das campanhas eleitorais do nosso sistema democrático. A calúnia, a infâmia, as acusações irresponsáveis foram feitas não só em relação a mim, com relação ao Eduardo Campos, em relação à Marina, agora em relação a mim. Isso é um péssimo exemplo. Mas eu lhe faço uma pergunta, candidata. A revista [Veja] hoje publica que o delator, um dos delatores

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 217).

Em seguida, há um trecho transcrito de um debate regrado público entre os dois candidatos que concorreram à presidência do ano de 2014, a fim de apresentar aos alunos um modelo do gênero estudado. Há uma imagem dos participantes do debate, Dilma Rousseff e Aécio Neves, além de trechos da fala do mediador do debate, o apresentado William Bonner, conforme ilustrado na Figura 7.

Em seguida, o livro apresenta uma atividade com oito perguntas referentes ao trecho transcrito, com o intuito de promover uma observação a respeito do gênero por meio de perguntas, como, *quem são os participantes do debate? Quem é o moderador? Quanto tempo de fala cada participante possui? Como defendem pontos de vista? Apresenta marcas de oralidade? Há linguagem formal ou informal?*

Por fim, seguem duas propostas para escolha da produção de um debate regrado com os temas (i) publicidade infantil, com três textos de apoio que servem de guia para discussão do tema: (ii) e a continuidade de uma campanha que os alunos já iniciaram a desenvolver no capítulo 1 da mesma unidade com temas relacionados ao consumo de drogas pelos jovens, trabalho infantil, abandono do lar para viver nas ruas como mendigos.

Figura 8. Seção *Hora de Produzir*.

HORA DE PRODUZIR

golpe eleitoral. Isso já foi feito por essa revista na reta final de campanhas passadas, como a de 2002, a de 2006 e a de 2010.

Há, a seguir, duas propostas de produção de debate regrado.

1. Você já deve ter visto propagandas dirigidas às crianças em programas de televisão. Será que anúncios desse tipo são inofensivos às crianças ou podem causar problemas de saúde e até criar problemas psicológicos? O assunto já foi, inclusive, proposto como tema de redação em um dos exames do Enem.

Na sua opinião, a publicidade infantil deve ser proibida? Leia o painel de textos que segue e depois debata o tema com os colegas.

2. Junto com os colegas, participe de um debate em torno de um tema relacionado à campanha que vocês decidiram desenvolver. Dependendo do foco da campanha, vocês poderão debater, por exemplo, um destes temas:
 - Por que muitos jovens, mesmo sabendo dos riscos, consomem drogas?
 - O trabalho infantil é proibido. E na própria casa da criança, ele também deve ser proibido? Ou deve ser permitido?
 - Por que muitas pessoas deixam a família, o trabalho e o convívio social para viverem na rua como mendigos?

PROJETO

Dê continuidade à campanha que você e os colegas começaram a desenvolver no capítulo 1 desta unidade, debatendo um tema relacionado a ela.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 220).

Após essa apresentação das propostas e da escolha dos alunos, há uma orientação por etapas para auxiliar a preparação, a execução, a avaliação e a divulgação do debate, com uma subdivisão esquematizada conforme o Quadro 7.

Quadro 7. Subdivisões das etapas para o debate regrado.

Gênero Oral	O Debate Regrado
Subdivisões na seção “Hora de produzir”	Antes do debate
	Durante o debate
	Depois do debate
	O debate na web

Fonte: elaborado pela autora.

Na tarefa “antes do debate”, a sugestão do livro é que os alunos definam um moderador e alguém para secretariar o debate. Assim, poderão propor proponham regras quanto ao tempo de participação de cada um e se haverá momento de réplica e/ou tréplica, além de definirem o local do debate e a disposição de lugares dos participantes (em círculo ou enfileirados). Por fim, devem escolher um grupo responsável pelas fotos e filmagem para posterior publicação de imagens e/ou principais argumentos abordados no evento.

Em “durante o debate”, recomenda-se que os participantes estejam atentos para serem claros e objetivos ao apresentarem as ideias, fazendo uso de dados, de exemplos e de comparações, além de indicarem causas e consequências. Além disso, eles devem “mencionar falas de alguém de destaque”, valendo-se de expressões que reforcem seus posicionamentos de

concordância ou de discordância, ou, ainda, de proteção de face, por meio de reportativos (*conforme, concordo, discordo etc.*). Devem, ainda, fazer uso da modalidade padrão da língua, evitando gírias e expressões como *né, tipo, tá ligado etc.*

“Depois do debate”, orienta-se que os alunos assistam ao vídeo do debate e façam uma reflexão sobre a percepção acerca do tema debatido: (i) se o ponto de vista continua o mesmo ou houve mudança; (ii) se a atuação do moderador foi adequada quanto ao tempo de fala dos participantes; (iii) se os argumentos foram suficientes para persuadir os debatedores e ouvintes; (iv) se houve cordialidade ou algum tipo de agressão verbal.

Em “o debate na web”, os alunos responsáveis pela filmagem e pelas fotos do evento seriam os responsáveis pela publicação do evento no blog, que a sala criou em um capítulo reservado anteriormente com o intuito de divulgarem todas as produções dos alunos. Como o material didático trabalha com projetos, e o projeto desta unidade é o “Mundo Cidadão” com a montagem de uma mostra sobre o tema cidadania, os debates em sala têm como sugestão serem documentados para a divulgação no blog da sala produzido pelos alunos no capítulo anterior sobre “os gêneros digitais”.

Após essa descrição da atividade para o ensino do debate regrado no MD analisado, na próxima seção, retomaremos nosso objetivo geral e específico relacionando-os às perguntas de pesquisa e aos procedimentos de análise.

2.2 Procedimentos de análise

Esta seção traz as características e os procedimentos de análise adotados para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Analisamos as atividades de produção textual do gênero oral debate regrado de um material didático para o EM, adotando os subsídios teórico-metodológicos do ISD, principalmente, para o desenvolvimento de capacidades languageiras.

Nosso objetivo geral é identificar quais capacidades languageiras, considerando a capacidade de ação, a capacidade discursiva, a capacidade linguístico-discursiva (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) e a capacidade da significação (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011) aparecem nas atividades do MD em estudo, no livro do 1º ano do EM e quais dessas capacidades predominam.

Para levarmos a cabo esta proposta, prevemos três perguntas de pesquisa, quais sejam: *quais capacidades languageiras subjazem às propostas de produção textual oral do gênero debate regrado? Quais são as capacidades languageiras predominantes? De que forma esse*

predomínio nos aponta quais capacidades languageiras poderiam ser mais trabalhadas no ensino desse gênero pelo professor?

Para responder as perguntas de pesquisa, foram consideradas as duas atividades que estavam relacionadas ao gênero oral debate regrado: (i) o reconhecimento do gênero em estudo e apresenta oito perguntas e (ii) a produção textual oral de um debate e contém algumas orientações para essa produção. Dessa forma, visamos identificar a mobilização de capacidades languageiras que subjazem a proposta de ensino para o debate regrado analisada a partir do folhado textual de Bronckart (1999) e o quadro de análise adaptado de Machado (2005; 2009).

Sob a ótica da arquitetura interna dos textos quanto a organização textual, Bronckart (2009) explicita que qualquer texto empírico pode ser analisado em três níveis hierarquizados e subdivididos em três camadas sobrepostas: (i) a infraestrutura geral do texto; (ii) os mecanismos de textualização; (iii) e os mecanismos enunciativos. Machado (2005) estabelece relações com as capacidades languageiras (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), denominadas de capacidades de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, e as subdivisões do folhado textual de Bronckart (1999). A esse quadro teórico, relacionamos, ainda, uma quarta capacidade, denominada “capacidade de significação”, apresentada em estudos por Cristóvão e Stutz (2011) em relação ao folhado textual de Bronckart (1999).

Assim, a partir desses dados e do quadro de análise adaptado de Machado (2005; 2009), observamos a contribuição dessas capacidades languageiras evidenciadas nas atividades do gênero textual oral do eixo do argumentar escolhidas para nossa análise - o debate regrado.

Para tanto, nos debruçaremos nos aportes teóricos dos autores genebrinos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) que tratam dos gêneros textuais orais, especificamente, o debate, em suas pesquisas e no modelo de análise textual de Bronckart (1999) que apresenta uma relação com as três capacidades languageiras de Dolz, Pasquier e Bronckart (1997) e à quarta capacidade de Cristóvão e Stutz (2011) que serão esquematizados e adaptados a seguir por meio de estudos feitos por Machado (2005; 2009).

Dentre esses pressupostos teóricos, selecionamos uma série de elementos como categorias de análise desta pesquisa, por meio desses cumpriremos nosso objetivo mediante informações que o Quadro 8 apresenta.

Quadro 8. Operações e níveis de análise das capacidades languageiras.

Capacidades languageiras	Operações	Níveis de Análise
--------------------------	-----------	-------------------

Capacidade de significação	<ol style="list-style-type: none"> 1. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; 1.2. Construir mapas semânticos; 1.3. Engajar-se em atividades de linguagem; 1.4. Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; 1.5. Relacionar os aspectos macro com sua realidade; 1.6. Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem; 1.7. (Re)conhecer a sócio-história do gênero; 1.8. Posicionar-se sobre relações textos-contextos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Construção de sentido do produtor sobre representações e/ou conhecimentos sobre as práticas sociais que envolvem (i) contexto sócio-histórico mais amplo, (ii) contexto ideológico e (iii) contexto sociocultural; 1.2 Mobilização de construção de sentido do produtor pelo contexto linguageiro imediato e do intertexto sobre a situação de produção que podem exercer influência para a (re)significação.
Capacidade de ação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mobilização de representações sobre (i) o contexto físico da ação, (ii) o contexto sociossubjetivo e (iii) os conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados 2. Adoção do gênero. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor sobre (i) o contexto físico da ação, (ii) o contexto sociossubjetivo e (iii) os conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados 3. Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão
Capacidade de discursiva	<ol style="list-style-type: none"> 4. Gerenciamento da infraestrutura textual: (i) escolha(s) dos tipos de discurso e (ii) seleção e organização global e local dos conteúdos 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Análise da infraestrutura textual: (i) identificação dos tipos de discurso e de sua articulação e (ii) identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências
Capacidade linguístico-discursiva	<ol style="list-style-type: none"> 5. Textualização: (i) estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações; (ii) estabelecimento de um posicionamento; (iii) gerenciamento das vozes e (iv) expressão de modalizações. 6. Construção de enunciados 7. Seleção de itens lexicais 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Identificação dos mecanismos de textualização da conexão e da coesão nominal e verbal, de mecanismos enunciativos, de inserção de vozes e de modalizações

Fonte: Adaptado de Machado (2005, p. 27) e de Machado (2009, p. 46).

Assim, as oito perguntas da primeira atividade didática e as duas propostas de produção textual oral final do MD foram analisadas com a finalidade de identificar a mobilização e o desenvolvimento de capacidades linguageiras voltadas ao gênero debate regrado. Explicitados os procedimentos metodológicos, seguimos para a análise.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE ANÁLISE DOS DADOS

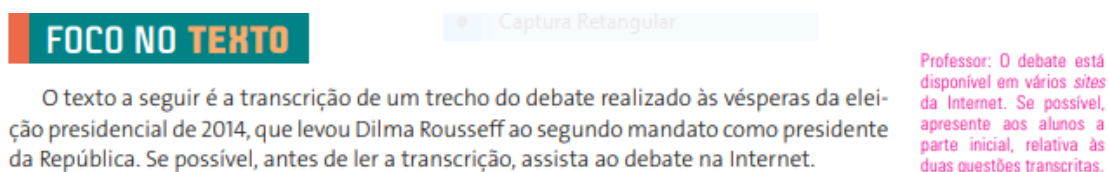
Neste capítulo, à luz do referencial teórico apresentado no Capítulo 1 e dos procedimentos metodológicos, no Capítulo 2, trazemos os resultados, a partir da análise das atividades didáticas de produção textual oral do gênero debate regrado, respectivamente, encontrado no livro do 1º ano do EM. Na primeira seção, trazemos a discussão das capacidades linguageiras presentes nas atividades.

3.1 As capacidades linguageiras presentes nas atividades do debate regrado

O debate regrado, presente no livro do 1º ano do EM, na seção intitulada “Produção de texto”, é apresentado pelo MD como uma preparação do contexto de produção sobre as características do gênero ao leitor como a época em que se apresenta (época de eleições); o meio de divulgação (TV); a definição (o debate regrado é um gênero argumentativo oral); bem como objetivos (apresentar publicamente diferentes pontos de vista acerca de um tema polêmico) e as interações entre os participantes (normas; dois ou mais debatedores; moderador), conforme já ilustrado na Figura 5.

Na seção “Foco no texto”, há um trecho de um exemplo do gênero oral debate regrado público de forma transcrita, com uma sugestão ao professor por meio de uma nota para acessar o debate regrado na íntegra disponível na internet, conforme mostra a Figura 9.

Figura 9. Seção *Foco no texto*.



Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 217).

O trecho transcrito pelo livro tem como moderador William Bonner, âncora de um telejornal de uma emissora de grande porte no Brasil, exibido diariamente, no período noturno. Comumente, o referido Jornal promove debates entre os principais candidatos (com mais de 5 pontos percentuais de intenções de votos, nas pesquisas oficiais) durante as Eleições Gerais e as Estaduais. Em 2014, o debate envolvia os candidatos em segundo turno, Dilma Rousseff e

Aécio Neves, participaram do debate. Dada a importância política da eleição do Presidente, o debate é transmitido por um canal aberto de televisão.

Após o trecho transcrito do debate entre os candidatos à presidência de 2014, Aécio Neves e Dilma Rousseff, o livro propõe oito perguntas para a primeira atividade didática que estão a seguir. A fim de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, analisamos essas atividades didáticas e identificamos as capacidades languageiras classificadas em: Capacidade de Ação (CA), Capacidade Discursiva (CD), Capacidade Linguístico-Discursiva (CLD) e Capacidade de Significação (CS).

Figura 10. Atividades didáticas e respostas do exercício 1.

1. a) O moderador é o jornalista William Bonner. Ele fala em três momentos: quando faz a apresentação das regras do debate e dos candidatos, quando passa a palavra a Dilma Rousseff para que ela faça a segunda pergunta, e no final, quando procura impedir que os candidatos transgridam as regras estabelecidas.

1. b) A resposta é a primeira fala de Dilma, após a pergunta. A réplica é a fala de Aécio que vem depois da resposta de Dilma. A tréplica é a última fala de Dilma sobre a pergunta.

1. Em relação aos participantes desse debate e às regras adotadas, responda:
- Quem atua como moderador? Em que momentos o moderador fala, nesse trecho do debate?
 - Em relação à primeira pergunta, identifique qual fala é a da resposta, qual é a da réplica e qual é a da tréplica.
 - No total, a cada pergunta, quanto tempo o interlocutor tem para responder? Justifique sua resposta. Ele tem 1,5 minuto (da resposta) + 50 segundos (da tréplica), ou seja, tem, no total, 140 segundos, que correspondem a 2 minutos e 20 segundos.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 219).

Ao considerarmos as capacidades languageiras (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2009; DOLZ; PASQUIER; SCHENEUWLY, 1993), foi possível identificar a mobilização da capacidade de ação na primeira atividade (a) ao propor ao aluno encontrar “quem atua como moderador do debate” (William Bonner), e na atividade (b) mobiliza-se a capacidade discursiva ao fazer o movimento de reconhecimento pelo aluno “em que momentos o moderador fala”.

Nessa primeira atividade (1a), relacionamos a questão à capacidade de ação, pois há parâmetros do ambiente físico da ação de linguagem, ligados ao produtor que é o mediador e, também, pelo contexto sociossubjetivo, que tem relação a posição social do moderador (jornalista) e dos debatedores (políticos concorrendo à presidência da república).

Dessa forma, o aluno poderá conhecer o contexto de produção, o agente produtor do ambiente físico de produção que é formado pelo emissor do texto (moderador e debatedores) e estão relacionados à pessoa física/real, as quais produzem o debate regrado. Para o momento

de produção, a ligação dá-se à extensão do tempo ou o momento histórico em que o texto é produzido (época de eleições).

Na segunda pergunta (1a), há a mobilização da capacidade discursiva, pois o foco está na organização textual. Desenvolve-se uma preocupação com a forma como determinado conteúdo do texto está organizado, sugerida pela atividade que o aluno encontre falas do moderador no trecho transcrito. A título de exemplo, a atividade pede que o aluno identifique os momentos de fala do moderador; assim, o aluno identificará no texto quando o moderador apresenta as regras do debate e os candidatos, quando passa a palavra durante as perguntas (réplica, tréplica) e, no final, quando faz uma intervenção para evitar uma possível discussão.

Na atividade (1b), avaliamos a presença da capacidade linguístico-discursiva, ao mobilizar mecanismos de textualização na identificação dos organizadores textuais por meio de relações sintático-semânticas em retomadas de palavras que dão sentido à coerência temática do texto, “qual fala é a da resposta, qual é a da réplica e qual é a da tréplica”.

Observamos, ainda em (1b), a mobilização da capacidade discursiva ao propor a identificação no texto dos momentos de falas dos participantes do debate, como, por exemplo, resposta é a primeira fala de Dilma depois da pergunta. Em seguida, teremos outra resposta, denominada de réplica, dada por Aécio. A tréplica é a resposta retoma para Dilma, formalizando o sentido de tréplica das respostas ligadas à organização textual durante os momentos de falas dos debatedores.

A capacidade discursiva pode ser identificada na atividade (1c), que sugere o apontamento do tempo estipulado pelo moderador no início do debate para as respostas dos participantes. Dessa forma, o aluno é mobilizado a identificar, no texto, o conteúdo que expressa essas informações quanto à estrutura textual do gênero. A respeito do tempo disponível para cada participante do debate, sugerido como uma das regras no início do texto como regras do debate, observa-se também a mobilização da capacidade discursiva ao perguntar “quanto tempo o interlocutor tem para responder”.

Apresentamos, na Figura 11, as atividades 2 e 3 e suas respectivas respostas.

Figura 11. Atividades didáticas e respostas do exercício 2 e 3.

2. Na primeira pergunta que faz, Aécio Neves tenta desqualificar sua oponente por meio do uso de duas estratégias.
- Quais são elas?
 - De que argumento Dilma se vale para rebater a afirmação de Aécio?
3. Na tréplica, Dilma faz uma insinuação a respeito dos órgãos de imprensa.
- O que ela insinua?
 - Essa insinuação é grave, do ponto de vista do jornalismo e da ética? Por quê?



Gustavo Seibrenick/Brazil Photo

O Barroco no Brasil (I). Acentuação. O debate regrado

CAPÍTULO 2

219

2. a) Primeiramente, ele afirma que a campanha de Dilma fez uso de difamação e calúnia contra todos os candidatos da oposição. Depois, baseado em uma reportagem da revista *Veja*, desqualifica a candidata ao sugerir que ela era conivente com a corrupção na Petrobras.

2. b) Ela diz que a revista não tem provas e que já tentou dar "golpe eleitoral" em campanhas passadas. Nesse momento, a candidata desqualifica a revista.

3. b) Sim, porque, no caso de a insinuação corresponder a um fato, a revista estaria enganando seus leitores e distorcendo informações para que o candidato que apoiava vencesse as eleições.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 219).

Nas atividades (2a), (2b) e (3a), identificamos a capacidade linguístico-discursiva, visto que, em (2a) e (2b), sugere-se que os alunos encontrem as estratégias de desqualificação no texto pelos debatedores e, na atividade (3a), as insinuações a respeito de órgãos de imprensa. As atividades estão relacionadas a construção de sentido, a partir das representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Ao sugerir ao aluno que encontre no texto unidades linguísticas entre os oponentes pela identificação de palavras usadas entre eles que contemplem o sentido estabelecido pelo enunciado como “desqualificar” e “insinuar”, os exercícios citados evidenciam a mobilização da capacidade linguístico-discursiva.

Identificamos, na atividade (3b), relação com a capacidade de significação que, segundo Cristóvão e Stutz (2009), é o sentido construído mediante representações e/ou conhecimentos referentes a práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas. Na atividade (3b), mobiliza-se a opinião a partir do ponto de vista do aluno, diante do questionamento de se *essa insinuação é grave a partir do ponto de vista do jornalismo e da ética*. Assim, os alunos estabelecem significados de conhecimento de mundo e de suas representações concretizadas ao responder se é ético ou não reagir daquela forma naquele contexto.

A Figura 12 apresenta a atividade 4. Na sequência, descrevemos as capacidades linguageiras evidenciadas na atividade.

Figura 12. Enunciados e respostas do exercício 4 do MD.

4. Na segunda pergunta, Dilma aborda o tema da economia e, antes de fazer a pergunta, aproveita para afirmar que seu governo criou milhões de empregos e melhorou a renda dos trabalhadores.
- Aécio responde à pergunta de Dilma? Não.
 - Como Aécio tenta desconstruir a afirmação de Dilma?
 - Que argumentos Dilma utiliza em sua contra-argumentação?
 - Por que o jornalista William Bonner interfere ao final dessa pergunta?
Porque Dilma fez um comentário e ela não tinha mais direito à palavra.
4. b) Aécio apresenta dados diferentes dos dela – inflação alta, baixo crescimento, corrupção e ineficiência na saúde e na educação – sem voltar à pergunta.
4. c) Afirma que seu oponente está mal-informado, que o governo de Fernando Henrique foi quem deixou o país com uma inflação alta, que ela aumentou o salário mínimo em 71% e, por fim, acusa Aécio de ser um mau administrador, pois teria deixado o governo (de Minas) com uma dívida de 8 bilhões.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 220).

Nas atividades (4a) e (4b), identificamos a capacidade discursiva, relacionada à organização interna do texto. Ao solicitar que o estudante reconheça a função da organização do conteúdo naquele texto e perceba a diferença entre as diversas formas de organização dos conteúdos mobilizados nele (CRISTOVÃO *et al.*, 2010), essa capacidade mobiliza a percepção das escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático.

Em (4a), identificamos o conteúdo temático do texto, já que o aluno deve reconhecer se o participante do debate Aécio Neves responde à pergunta de Dilma Rousseff. Durante o debate, o candidato diz: “Candidata, não é justo colocar palavras na boca de alguém que não está aqui para respondê-la”. Portanto, em 4(a) “Aécio responde à pergunta de Dilma?” a resposta que se espera do aluno é negativa, pois a referida fala não apresenta o conteúdo esperado pela pergunta que foi feita a ele.

O exercício (4b) propõe o reconhecimento, no texto, do tipo de discurso dado pelo candidato ao propor “Como Aécio tenta desconstruir a afirmação de Dilma?”. O candidato apresenta um tipo de relato interativo, identificado por meio de expressões como “eu tenho orgulho”, “meu candidato”, “a senhora”. O participante apresenta, ainda, dados não abordados, em uma sequência argumentativa (“inflação alta, baixo crescimento, corrupção e ineficiência

na saúde e educação”) para responder à pergunta da debatedora Dilma Rousseff (que trouxe para o debate o conteúdo temático sobre economia).

Quando questionado pela debatedora Dilma Rousseff, Aécio Neves altera o conteúdo temático da pergunta ao oferecer outra resposta inadequada ao conteúdo que estava em pauta. Assim, o candidato deixa de responder à pergunta feita por ela, desqualificando o governo da candidata (que buscava sua reeleição) com dados diferentes dos apresentados por ela: “não tem orgulho do seu Ministro da Fazenda, até porque já o demitiu”; “um dos países que menos cresce na nossa região”; “temos a pior taxa de investimentos do PIB”; “a inflação está de volta”, etc.

Em (4c), observamos o uso da capacidade linguístico-discursiva, ao solicitar que o aluno busque, na fala da candidata Dilma Rousseff, o efeito de sentido das escolhas lexicais na construção dos argumentos dela. O uso do conectivo “além disso” destacada isso. Ao fazer uso dele, a debatedora Dilma Rousseff expressa a continuação e a ligação de suas ideias em sua contra-argumentação que “[...] permitem orientar, reformular, exemplificar, citar, responsabilizar-se pelo discurso” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 217).

A debatedora contra-argumenta que o candidato estaria “mal-informado sobre a inflação” e exemplifica com uma sequência de orações ligadas pelo conectivo “além disso”: “[...] criamos empregos, sim”; “aumentamos o salário em 71%”; “além disso, candidato, na saúde, quem não gastou o mínimo constitucional foi o senhor quando era governador, que ficou devendo R\$8 bilhões”; “além disso, [...] neste próximo mandato tenho certeza que farei um governo muito melhor se for eleita [...]”.

Na atividade (4d), destacamos a presença da capacidade de ação, ao se solicitar que o aluno identifique o sentido da interrupção do moderador no texto ao utilizar a expressão “por favor” dirigido aos participantes durante o momento de respostas do debate (réplica e tréplica). Essa expressão levará o estudante a perceber que um dos debatedores extrapolou o limite de respostas exigidas no início do debate pelo moderador.

A Figura 13 lustra a atividade 5.

Figura 13. Atividade 5 e resposta do MD.

5. De modo geral, os debatedores, para enriquecer seus argumentos e tornar seu discurso mais convincente, procuram empregar dados estatísticos, mencionar fatos históricos, fazer comparações, citar o pensamento ou uma frase de pessoa renomada. No trecho transcrito do debate em estudo quais desses recursos foram utilizados?

5. Dados estatísticos, comparações e menção a fatos passados.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 220).

Ao envolver questões quanto a percepção das escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático quando os participantes do debate demonstram dados estatísticos, comparações e fatos passados, a atividade 5 permite-nos identificar a capacidade linguístico-discursiva.

Esses tipos de dados sustentam teses, argumentos e contra-argumentos. A título de exemplo, durante o debate, Aécio argumenta: “Temos uma taxa de investimento de 16,5% do PIB, a pior da década”; “O Brasil é hoje um cemitério de obras abandonadas, inacabadas[...]”; “A senhora será a primeira presidente da República pós-Plano Real que deixará o país com uma inflação maior do que aquela que recebeu”. Dilma contra-argumenta: “o senhor está mal-informado, porque quem deixou o país com uma inflação maior do que recebeu foi o governo tucano do Fernando Henrique.”; “aumentamos o salário-mínimo em 71%”; “[...] farei um governo muito melhor se for eleita, principalmente controlando a inflação”. Portanto, o vocabulário utilizado para a construção dos argumentos evidencia os pontos de vista de cada participante.

Em seguida, apresentamos atividade 6 do MD.

Figura 13. Atividade 6 e a resposta do MD.

- 6.** Nos debates regrados, é comum os debatedores fazerem afirmações como “Eu concordo com fulano”, “Eu discordo de fulano” ou, ainda, “Eu concordo em parte com fulano”. No trecho transcrito do debate em estudo, aparecem expressões desse tipo? Se não, levante hipóteses sobre por que elas não foram usadas.

6. Não aparecem. Elas não foram usadas porque, em debates políticos, os candidatos não querem chegar a um acordo. Cada candidato tem como objetivo sobressair ao adversário, apresentando suas próprias propostas e promessas e desqualificando a capacidade do oponente de exercer o cargo.

Professor: Comente com os alunos que nos debates em escolas, sindicatos, bairros, etc. essas expressões são frequentes.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 220).

Quanto à atividade (6), notamos a capacidade linguístico-discursiva a partir da proposta de que o aluno identifique expressões em acordo e em desacordo produzidas pelos agentes do debate como o uso de expressões “concordo” ou “não concordo”. Não há utilização dessas expressões ao longo do debate, por se tratar de um debate político. Observamos, também, a

presença da capacidade de significação, já que caberá ao aluno e ao professor, durante a atividade, fazer inferências a respeito da ausência dessas expressões para o sentido geral do texto, conforme sugerido pelo livro do professor e indicar que essas expressões são comuns em outros tipos de debate como sinalizado no livro do professor “Comente com os alunos que nos debates em escolas, sindicatos, bairros, etc. essas expressões são frequentes”.

Figura 15. Atividade 7 e resposta do MD.

- 7.** Observe a linguagem dos candidatos e o modo como eles se tratam.
- Pode-se dizer que a linguagem é formal ou informal? Justifique sua resposta.
 - A variedade linguística utilizada é adequada à situação? Justifique sua resposta.

7.a) A linguagem é bastante formal. Eles se tratam por *candidato(a)*, *senhor(a)* e procuram usar uma linguagem de acordo com a norma-padrão.

7.b) Sim, é adequada, pois o debate estava sendo transmitido pela TV a todo o país e os debatedores estavam em uma situação formal, concorrendo ao mais alto cargo público no país. Precisavam manter certa formalidade e mostrar segurança, conhecimento sobre o país, capacidade de falar em público e domínio da língua em situações formais.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 220).

Na atividade (7a), identificamos mobilização da capacidade linguístico-discursiva na análise de informações ligadas ao tratamento entre os participantes no momento da interação. O exercício solicita que o aluno observe a maneira como os debatedores dirigem-se um ao outro. Essa atividade está atrelada à capacidade linguístico-discursiva sobre a percepção das escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático. Os debatedores fazem uso de pronomes pessoais de tratamento para se referirem um ao outro (“senhor”; “senhora”) e expressões substantivadas que denotam formalidade como “candidato”, “candidata”.

Já na atividade (7b), observamos a capacidade de ação, mobilizada pela avaliação e adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação (CRISTOVÃO *et al.*, 2010, p. 195). Isso, pois, há uma questão que versa sobre a variedade da língua para aquele contexto, a fim de o aluno realize inferências e produza sentido e significado a partir do conhecimento prévio e/ou conhecimento de mundo ao julgar se o vocabulário utilizado entre os debatedores equivale ao contexto de produção do gênero debate oral público, mobilizando, também, a capacidade linguístico-discursiva ao inferir percepções lexicais na questão.

Apresentamos a atividade 8, na Figura 16.

Figura 16. Atividade 8 e resposta do MD.

8. O texto que você leu é transcrição de um trecho de debate. Embora em debates políticos os candidatos façam uso de anotações escritas, o gênero é essencialmente oral, e o debate em estudo apresenta algumas marcas de oralidade.

Releia esta parte de uma fala de Dilma:



“Candidato, é fato que o senhor tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim. Isso é reconhecido por todos os eleitores. *Agora essa revista que fez e que faz sistematicamente oposição a mim, faz uma calúnia e uma difamação do porte que ela fez hoje. E o senhor endossa. Candidato, a revista Veja não apresenta nenhuma prova do que faz. Eu manifesto aqui a minha inteira indignação. Porque essa revista tem o hábito de nos finais das campanhas, na reta final, tentar dar um golpe eleitoral, e isso não é a primeira vez que ela fez. Fez em 2002, fez em 2006, fez em 2010 e agora faz em 2014.*”



Nessa parte, há, no trecho destacado, expressões que no registro escrito seriam diferentes. Discuta com o professor e os colegas quais são essas expressões e que nova redação poderia ser dada ao trecho.

Professor: Há mais de uma possibilidade de redação. Apresentamos como sugestão: Além disso, a revista *Veja* faz afirmações infundadas a meu respeito, sem apresentar provas, o que configura uma espécie de golpe eleitoral. Isso já foi feito por essa revista na reta final de campanhas passadas, como a de 2002, a de 2006 e a de 2010.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 220).

Em (8), ao mobilizar a compreensão e reflexão das unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua com a identificação de marcas de oralidade e reconstrução de orações escritas, o exercício mobiliza a capacidade linguístico-discursiva. A atividade relaciona-se à construção de orações e de períodos do texto oral para o escrito, propondo uma reescrita do trecho. Notamos repetições na fala da candidata Dilma Rousseff ao se referir à revista mencionada “essa revista”, “a revista *Veja*” e a repetição do verbo “fazer” para retomar o que foi dito, e o uso do advérbio de tempo “agora” como marca de oralidade para dar continuidade ao assunto.

Após a discussão da atividade didática da seção *Foco no Texto*, ligada ao reconhecimento do gênero debate regrado, partiremos para segunda atividade didática que se encontra na seção *Hora de Produzir*, momento em que o livro apresenta duas propostas de produção do debate regrado com escolha de conteúdos temáticos. A primeira proposta aborda o tema *publicidade infantil* e a segunda proposta há várias sugestões de escolhas que estarão a seguir.

1. Você já deve ter visto em propagandas dirigidas às crianças em programas de televisão. Será que anúncios desse tipo são inofensivos às crianças ou podem causar problemas de saúde e até criar problemas psicológicos? O assunto já foi, inclusive, proposto como tema de redação em um dos exames do ENEM. Na sua opinião, a publicidade infantil deve ser proibida? Leia o painel de textos que segue e depois debata o tema com os colegas.

2. Junto com os colegas, participe de um debate em torno de um tema relacionado à campanha que vocês decidiram desenvolver. Dependendo do foco da campanha, vocês poderão debater, por exemplo, um destes temas:

- Por que muitos jovens, mesmo sabendo dos riscos consomem drogas?

- O trabalho infantil é proibido. E na própria casa da criança, ele também deve ser proibido? Ou deve ser permitido?

- Por que muitas pessoas deixam a família, o trabalho e o convívio social para viverem na rua como mendigos?

Em ambas as propostas, mobilizam-se a capacidade de significação e a capacidade de ação. As evidências linguísticas “já deve ter visto” e “será que anúncios desse tipo...”, retiradas das atividades, indicam o reconhecimento do aluno sobre o gênero textual oral debate regrado, ativando conhecimentos prévios e/ou conhecimentos de mundo no momento imediato de ação de comunicação. Ao partilhar vivências e experiências durante as discussões com o grupo a partir do enunciado “na sua opinião”, “deve ser proibido? Ou deve ser permitido?” as propostas mobilizam a capacidade de significação que promove a construção de sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes a práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológica (no caso o debate) e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011), ou seja, durante a atividade de linguagem os alunos partilham experiências e ressignificam as trocas construindo sentidos para determinado conteúdo abordado.

O livro apresenta três textos de apoio sobre o tema publicidade infantil, como forma de orientar os alunos nas discussões. Sobre as capacidades languageiras envolvidas nas orientações para a elaboração de como proceder antes, durante e depois do debate, para o momento da produção oral evidenciamos-las na Figura 17.

Observamos a presença das quatro capacidades languageiras no decorrer das orientações. Na orientação, identificamos a capacidade de ação, ao mobilizar que o aluno compreenda o contexto geral, recuperando o contexto de produção do texto e as representações que surgem a partir dele ao propor que escolham em uma reunião o moderador e as regras do debate e quem ficará encarregado pelas fotos e filmagem.

A capacidade de ação se faz presente quanto ao reconhecimento do gênero e a capacidade discursiva nas orientações quanto a organização do debate ao propor que os alunos definam as regras do debate: “Qual será o tempo total de sua duração?”; “Quanto tempo cada

debatedor poderá falar?"; "Haverá direito de réplica ou tréplica?". Há também presença de meios não linguísticos sobre a escolha do local adequado para o debate acontecer e a disposição dos lugares que os participantes irão ocupar. No último item, identificamos a mobilização da capacidade de significação, ao sugerir a escolha dos melhores momentos do debate, por exemplo.

Figura 17. Orientação *Antes do debate*.

■ ANTES DO DEBATE

- Primeiramente, definam quem vai ser o moderador. Depois, escolham uma pessoa para secretariar o debate. A ela caberá anotar o nome de quem deseja falar e dar essa informação ao moderador no momento em que ele for passar a palavra a outra pessoa.
- Definam as regras do debate. Qual será o tempo total de sua duração? Quanto tempo cada debatedor poderá falar? Haverá direito de réplica e direito de tréplica?
- Decidam o local do debate – a sala de aula ou um auditório – e a disposição dos participantes – em círculo ou em cadeiras enfileiradas.
- Indiquem um grupo que fique responsável por fazer anotações sobre o debate, tirar fotos e filmar, a fim de que, posteriormente, possa ser realizada uma postagem do evento. Nessa postagem, poderão ser incluídos os momentos principais e os principais argumentos relativos a cada uma das posições, além da publicação de fotos e da disponibilização de um vídeo com os melhores momentos do debate.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 223).

Na seção “durante o debate”, observamos a presença das capacidades discursiva e linguístico-discursiva na orientação ao indicar que os alunos conheçam a infraestrutura geral do texto e a forma como ela influencia a veiculação das informações ligadas aos pontos de vista (capacidade discursiva); e conheçam os elementos linguístico-discursivos e o papel significativo e pragmático que desempenham dentro do texto, de acordo com as características do gênero ao exporem opiniões de forma clara e objetiva (capacidade linguístico-discursiva). A Figura 18 ilustra a seção.

Figura 18. Orientação *Durante o debate.*

■ DURANTE O DEBATE

- Os debatedores devem ser claros e objetivos e evitar apresentar ideias repetidas; para isso, é importante que estejam atentos ao que já foi dito e anotar o que pretendem dizer.
- Para que sejam convincentes, os debatedores devem apresentar argumentos, isto é, fornecer dados, mencionar exemplos, fazer comparações, citar a fala de alguém de destaque, indicar causas e consequências, etc.
- Ao se reportarem à fala de outro debatedor, convém empregar expressões como “Conforme disse fulano”, ou “Discordo do que fulano disse quanto ao seguinte aspecto”, ou “Concordo parcialmente com o que fulano disse”, e assim por diante.
- Usem uma linguagem de acordo com a norma-padrão, dosando o grau de formalidade ou informalidade conforme o perfil dos participantes. Evitem gírias e expressões de apoio como *né, tipo, tá ligado?* e outras.



Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 223).

A Figura 19 ilustra o momento “Depois do debate”.

Figura 19. Orientação *Depois do debate.*

■ DEPOIS DO DEBATE

Concluído o debate, assistam a ele ou a parte dele e avaliem-no, verificando:

- se o tema foi suficientemente debatido e se todos saíram dele com uma visão diferente da que tinham ou, pelo menos, mais rica sobre o tema;
- se a coordenação do moderador foi adequada quanto a tempo e turnos, ou seja, à troca das falas;
- se os argumentos apresentados foram fortes e capazes de convencer os debatedores e os ouvintes;
- se o debate transcorreu em um clima cordial, sem agressões pessoais;
- se o uso da linguagem foi adequado, sem palavrões, sem gírias e com boa argumentação.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 223).

Nesse momento, identificamos a presença da capacidade de significação na atividade, ao provocar nos alunos uma reflexão a partir desta e de outras experiências de conhecimentos e/ou significados de mundo deles, concretizadas ou estereotipadas, ao avaliarem os argumentos utilizados durante o debate, a fim de (re)significarem ideias e valores.

Consideramos um aspecto importante divulgar pelo suporte (blog da sala) o trabalho final sobre o debate regrado a toda comunidade escolar, já que se trata de um gênero textual oral público.

Figura 20. Orientação *O debate na web*.

■ O DEBATE NA WEB

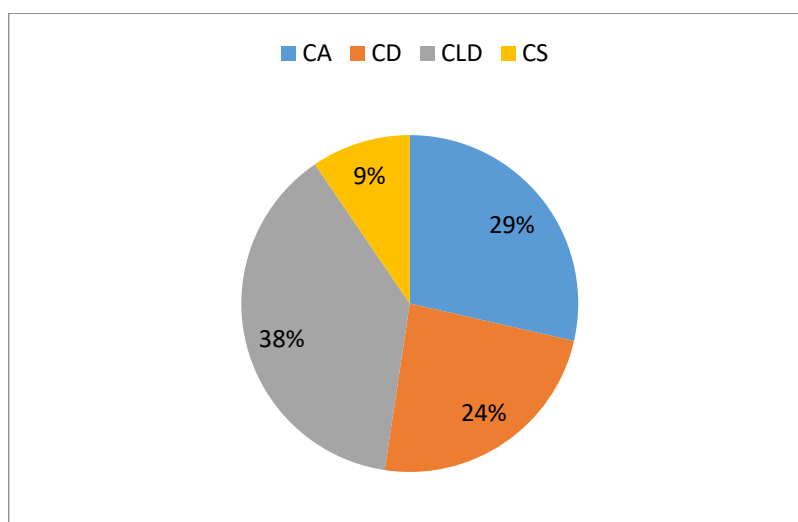
Para finalizar a atividade, o grupo responsável pela postagem do evento deve publicá-lo no *blog* da classe criado no capítulo anterior.

Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2016, p. 223).

Observamos ainda que há orientações no livro no que diz respeito aos meios não linguísticos como observação de gestos, expressões faciais, movimentação corporal, tom de voz que correspondem a questões ligadas às dimensões ensináveis do gênero, bem como considerações a respeito do local e disposição dos participantes.

O Gráfico 1 traz as porcentagens das capacidades languageiras encontradas nas atividades de reconhecimento do gênero e nas propostas de produção textual do debate regrado.

Gráfico 1. Debate Regrado: capacidades languageiras nas atividades.

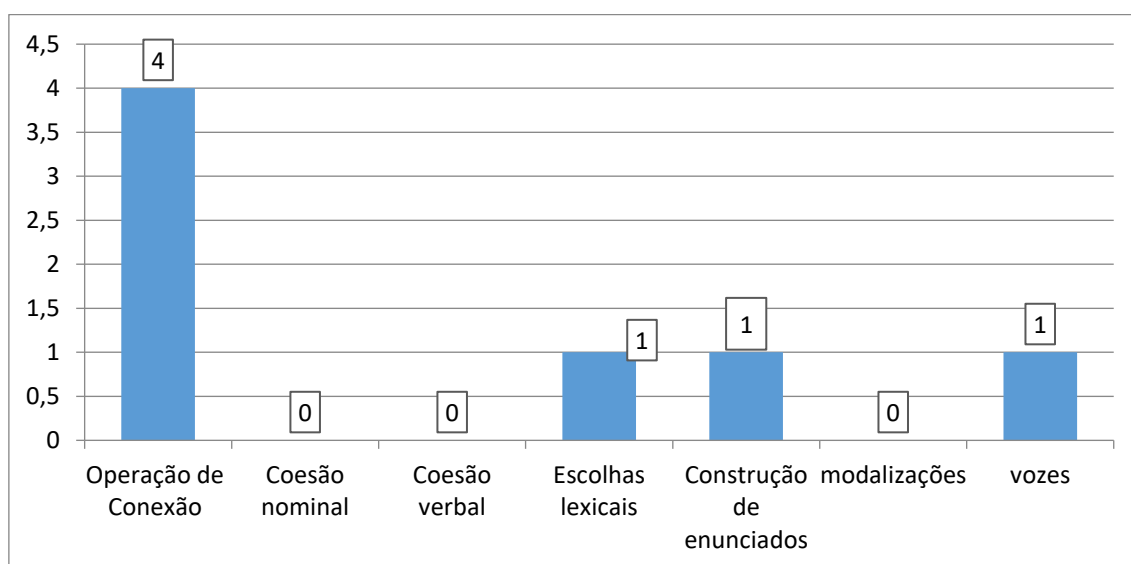


Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos maior mobilização da capacidade linguístico-discursiva (38%), por apresentar mais ocorrências no decorrer das atividades de elementos envolvendo os mecanismos de textualização como organizadores textuais quanto às operações de conexão e as escolhas lexicais privilegiando o desenvolvimento dessa capacidade. Nesse caso, o aluno desenvolveria a capacidade de organização do texto fazendo uso de conectivos entre parágrafos ou conectando ideias de forma que seria possível pontuar a fala e posicionar-se com os argumentos de forma organizada durante a fala.

Assim, também buscamos exemplificar quais mecanismos da capacidade linguístico-discursiva estavam presentes nas atividades. Trazemos os dados no Gráfico 2.

Gráfico 2. Debate regrado: análise da capacidade linguístico-discursiva nas atividades.



Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de as atividades evidenciarem a predominância da capacidade linguístico-discursiva, não identificamos atividades que reforçassem o papel dos mecanismos de textualização como coesão nominal e coesão verbal e, também, mecanismos enunciativos com atividades de modalizações que expressem intenções de certeza, dúvida, obrigatoriedade, verdade conforme mostramos no quadro. Esses mecanismos trariam o exercício de fundamentação dos argumentos em uma tréplica, por exemplo, durante a conexão de ideias e expressão de opiniões no caso de defesa de um ponto de vista. Os mecanismos de textualização estão ligados à coesão nominal e coesão verbal do texto. Segundo Bronckart (1999, p. 268 - 274), a coesão nominal introduz temas, personagens e asseguram a referenciação, retomadas e a progressão textual; enquanto a coesão verbal é realizada pelos tempos verbais que asseguram a organização temporal e hierárquica dos acontecimentos, estados ou ações.

Os mecanismos enunciativos “contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos), que podem ser formuladas a respeito de um outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações” (BRONCKART, 2009, p. 319).

Observamos também que na atividade didática sobre as duas propostas de produção textual do debate regrado, na seção *Hora de Produzir*, na parte das orientações “antes do debate”, “durante o debate” e “após o debate”, há a presença dos meios não linguísticos e das quatro capacidades languageiras.

3.2 As capacidades languageiras para o ensino do debate regrado

Respondendo a nossa terceira pergunta de pesquisa, cujo objetivo foi observar de que forma esse predomínio das capacidades languageiras encontradas nos aponta quais capacidades languageiras poderiam ser mais trabalhadas no ensino desse gênero pelo professor, nossa análise apontou que os exercícios da seção *Foco no Texto*, privilegiaram recursos voltados aos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Tal apontamento se dá pois os mecanismos de textualização estão ligados à coesão nominal e coesão verbal, bem como de mecanismos enunciativos que materializam linguisticamente as avaliações do produtor do texto.

Os mecanismos de textualização são elementos responsáveis pela conexão e coesão textual. Versa em um estudo da organização e do encadeamento das ideias de um texto: uso dos conectivos (conjunções, advérbios, locuções adverbiais), da coesão nominal (por meio de pronomes remissivos e formas referenciais) e coesão verbal. Nessa camada, pela ótica do folhado textual de Bronckart (1999), os mecanismos de conexão atuam na progressão temática, enquanto a coesão verbal é responsável pelas ações verbais e pelas marcas temporais do texto

Em relação aos mecanismos enunciativos, podemos exemplificar da seguinte maneira.

[...] contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos), que podem ser formuladas a respeito de um outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações (BRONCKART, 2009, p. 319).

Levando em consideração que o debate é um gênero textual oral do eixo do argumentar, com o intuito de propor o convencimento de outro a respeito de determinado tema em uma

situação de troca de ideias, buscamos, em Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) informações sobre o gênero. Para os autores, o debate televisivo é um protótipo de gênero oral público, permitindo um acesso a uma representação da realidade. Entretanto, o gênero não deveria ser um modelo principal, apresentado ao aluno, já que o estudante poderá associar significados ao gênero como uma coleção de insultos, diferentemente, de argumentos concretos, tomadas de decisões, retomadas de conteúdos temáticos etc., que são características adequadas ao gênero.

Para Ribeiro (2009), o trabalho com o debate em sala de aula implica conhecer o funcionamento do gênero, que está ligado ao estabelecimento de regulação ou dinâmica das trocas (escuta do outro, organização do discurso e posicionamento); da justificação (sustentação do posicionamento de argumentos e da refutação (réplica, contestação) e, considerando este último fundamental para o desenrolar do debate, justificamos que os exercícios na seção *Foco no Texto* parecem não ser suficientes para a construção de capacidades argumentativas que sustentem a defesa e a elaboração de um ponto de vista concreto, mas seria um exercício para estimular a argumentação oral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vasta literatura tem se dedicado à questão do ensino do oral (BARRICELLI, 2015; BAUMGÄRTNER, 2015; COSTA-HÜBES; SWIDERSKI, 2015; DOLZ; BUENO, 2015; DOLZ; MESSIAS, 2015; FERRAZ; GONÇALVEZ, 2015; LEURQUIN, 2015; LOUSADA; ROCHA; GUIMARÃES-SANTOS, 2015; NASCIMENTO, 2015; SOUZA; CRISTOVÃO, 2015), analisando de que formas os gêneros textuais orais atuam no ensino.

Dentre esses, o debate é um dos gêneros que toma lugar de importância nas relações sociais e, também, no ensino. Nas relações sociais, notamos o gênero debate presente em vários momentos políticos da história do Brasil. Entretanto, como discutido no trabalho, não se pode reduzir o trabalho com o debate apenas ao debate televisivo, uma vez que este tipo de trabalho não dá conta da totalidade do gênero. Para tanto, procedemos, nesta dissertação, a uma análise da seção “Produção de Texto”, de um MD, analisando o debate regrado, no livro do 1º ano do EM.

Nossa análise das capacidades languageiras, revelaram que o gênero debate regrado presente no MD foi escolhido para esta pesquisa especialmente, por considerarmos a necessidade de os alunos produzirem gêneros textuais orais e por acreditarmos que o gênero

em estudo possa favorecer o posicionamento do aluno em determinada situação e, assim, (re)significar ideias e valores. Não analisamos as produções dos alunos, portanto, essa afirmação restringe-se a uma análise dos elementos comuns ao gênero e o que foi apresentado no MD. Além disso, o próprio trabalho docente em sala de aula pode levar a um resultado distinto.

Dessa forma, acreditamos que o debate regrado contribua para o desenvolvimento de capacidades languageiras dos alunos, acreditamos também que as atividades didáticas que envolvam gêneros orais contribuam para essas produções dos estudantes tanto para o desenvolvimento de textos orais quanto escritos.

Lembrando que o MD é um instrumento ou ferramenta de ensino no meio escolar (MACHADO, 2009) acreditamos na importância de se discutir sobre oralidade em materiais didáticos para a educação básica, a fim de contribuir para a produção ou escolha desses materiais.

Respondendo a nossa primeira pergunta de pesquisa sobre quais capacidades languageiras subjazem às propostas de produção textual oral do gênero debate regrado no MD, identificamos em nossa análise as capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva e significação. Considerando a segunda pergunta de pesquisa sobre quais capacidades languageiras são predominantes, há evidências de uma maior mobilização da capacidade linguístico-discursiva.

Ao que se refere à terceira pergunta de pesquisa, a capacidade languageira predominante é a *capacidade linguístico-discursiva* e poderia ser mais trabalhada no ensino desse gênero pelo professor pelos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Os mecanismos de textualização estão ligados à coesão nominal e coesão verbal do texto.

O debate regrado é um gênero que se propõe a persuadir o outro e permite posicionar-se, exprimir opiniões ou atitudes, favorecendo as interações, estimulando a escuta e o confronto de opiniões. Sendo assim, esses mecanismos de textualização são um instrumento importante no processo de desenvolvimento da oralidade e das capacidades argumentativas.

Em relação às limitações desta pesquisa apontamos apenas a análise de um gênero textual oral da ordem do argumentar que aparece no MD em estudo, o que impossibilitou estabelecer a comparação entre os dois gêneros debate regrado e debate deliberativo, que estão concomitantemente nos livros da 1ª série e 3ª série do EM, limitando o acompanhamento da progressão das capacidades languageiras predominantes entre os dois gêneros.

Sugerimos para pesquisas futuras a análise da produção oral dos alunos durante o debate regrado e o debate deliberativo, a fim de observar as capacidades languageiras predominantes entre os gêneros que contribuem para o desenvolvimento da argumentação dos alunos por meio do oral.

Evidenciamos que a apropriação de um determinado gênero não está relacionada apenas a ele mesmo, e sim, na continuidade da aprendizagem. Assim, sua apropriação propiciará ao aluno o domínio de outros gêneros de forma sucessiva, aprimorando assim, o desenvolvimento das capacidades languageiras – e, especialmente, durante o exercício de situações apropriadas e criadas para para esse fim.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI *et al.* Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. *In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas.* Campinas: Mercado de Letras, 2018. p.215-245.
- ABREU-TARDELLI, L. S.; APOSTOLO, M. C. O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 16, n. 3, p. 361-368, set/dez 2018.
- ABREU-TARDELLI, L. S.; VOLTERO, K. M. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. *Revista Entretextos*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 13-42, dossiê temático 2019.
- ALENCAR, A. G. *O gênero debate nos livros didáticos de português do Ensino Médio: vozes em diálogo.* Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* São Paulo: Edições Loyola, 1999. v. 1.
- BORGES, L. F. O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa: uma análise dos Cadernos do ensino médio da rede pública de São Paulo. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, 2015, 290 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.* Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias.* V.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.* Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio).* Parte II - Linguagem, códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa. Brasília, 2000. p. 55-92.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.* Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRASILEIRO, A. M. M. *Como produzir textos acadêmicos e científicos.* São Paulo: Contexto, 2021.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. In: BRONCKART, J. P.; BRONCKART, E. B. (org.). *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 37-66.

BRONCKART, J. P. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da Démarche ISD. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 47, 273-286, jun 2008

BRONCKART, J. P.; BRONCKART, E. B. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. S.; CODENHOTO, C. D. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. V. 1/2/3. São Paulo: Saraiva, 2016.

COPPOLA, A.; DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 19-38, mai/ago 2020.

COSTA-HÜBES, T. C.; SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais no ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 139-168.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. 2011. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.

DOLZ, J. Gêneros textuais orais: inovações para o ensino na Educação Básica. *YouTube*, 16 de junho de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8b6qcHC2hIs>. Acesso em 12 fev 2022.

DOLZ, J.; GAGNON R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: didática de línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino*. Campinas, Pontes Editores, 2014. p. 1-50.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura - Revista de Educação e Letras*, Governador Mangabeira, v. 22, n. 52, p. 250-274, out/dez 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em*

Revista, n. 28, 2017. Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109841>. Acesso em 12 fev 2022.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. *et al.* (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HENRIQUE, M. A. B. *Sequências didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia*. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2019.

JACOB, A. E. *Um caso de transposição didática dos gêneros textuais: a nova proposta Curricular do Estado de São Paulo e os Cadernos do Aluno do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LOUSADA, E. G. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In: AUTOR (org.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos*. São Paulo: Paulistana, 2010. p. XX-XX.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. *et al.* (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras. 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. R. A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*: São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Textos na Universidade. *DELTA*, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *O ensino e a aprendizagem dos gêneros*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

MARQUES, A. C. M. ; MESQUITA, E. M. C. . OS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO MÉDIO: A VISÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Horizonte Científico* (Uberlândia) , v. 5, p. 1-30, 2011.

MATOS e SILVA, R. V. Orientações atuais da linguística histórica brasileira. *DELTA*, Araraquara, v. 15, n. especial, p. 147-166, 1999.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES. S. D. P. *A Política do Livro Didático*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

OSIAS, J. P. A. Os gêneros orais como objeto de ensino. *Revista Eletrônica*, Temática. Ano VI, n. 08, 2010.

QUIRINO, V. L. *Gêneros orais em livro didático de LP e aplicabilidade dos gêneros debate e seminário na sala de aula*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Interface Teórico-Prática para o Ensino de Língua e Linguística). Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

QUIRINO, V. L. *Gêneros orais em livro didático de LP e aplicabilidade dos gêneros debate e seminário na sala de aula*. Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

RIBEIRO, R. M. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHNEULY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, E. M. A escolarização dos gêneros orais secundários em coleções didáticas de língua portuguesa do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

SOUZA, E. G. G.; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1113-1133, 2019.

ZANI, J. B.; BUENO, L. A comunicação oral em eventos científicos: contribuições para o letramento acadêmico. ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, XXII, Bragança Paulista. In: *Anais...* 2016. Disponível em https://www.usf.edu.br/ic_2016/pdf/ic/meio-ambiente/A-COMUNICACAO-ORAL-EM-EVENTOS-CIENTIFICOS-E-SUA-CONTRIBUICAO-PARA-O-LETRAMENTO-ACADEMICO.pdf. Acesso em 12 fev 2022.

ANEXOS

Anexo I ⁷

PRODUÇÃO DE TEXTO

PRODUÇÃO
DE TEXTO

O debate regrado

Você já deve ter assistido a algum debate político na televisão, em época de eleições. Esse gênero textual, chamado **debate regrado público**, é bastante praticado em diferentes esferas e contextos. Além de ser realizado na TV em época de eleições, o debate regrado também acontece em sindicatos, em escolas, em comunidades e associações de bairro, em cinemas e teatros (após a apresentação de um filme ou uma peça), etc.

O debate regrado é um gênero argumentativo oral que acontece quando se quer apresentar publicamente diferentes pontos de vista acerca de um tema polêmico. Sua realização tem em vista possibilitar que o público conheça diferentes opiniões sobre um assunto, confronte propostas e ideias e, no caso de debates políticos, escolha um dos candidatos ao(s) cargo(s) em disputa.

Trata-se de um gênero que apresenta um conjunto de procedimentos e normas, além de regras que devem ser combinadas previamente. Por exemplo, pode haver dois ou mais debatedores; deve haver um moderador ou mediador, que é a pessoa que anuncia as regras do debate, dá início às discussões e interfere sempre que necessário.

FOCO NO TEXTO

O texto a seguir é a transcrição de um trecho do debate realizado às vésperas da eleição presidencial de 2014, que levou Dilma Rousseff ao segundo mandato como presidente da República. Se possível, antes de ler a transcrição, assista ao debate na Internet.

Professor: O debate está disponível em vários sites da Internet. Se possível, apresente aos alunos a parte inicial, relativa às duas questões transcritas.

WILLIAM BONNER: Olá, boa noite. Está começando o último debate entre os candidatos à Presidência da República na eleição de 2014. [...] No primeiro e no terceiro blocos desse debate os candidatos fazem perguntas um para o outro. Meio minuto para pergunta, um minuto e meio para resposta, 50 segundos para a réplica e 50 segundos para a tréplica. Cada um dos candidatos terá direito a fazer três perguntas para o adversário [...] Agora vamos receber os candidatos à Presidência. Aécio Neves, do PSDB, e Dilma Rousseff, do PT. Muito obrigado pela presença dos dois candidatos. Agradeço os dois. Boa noite, candidata Dilma.

DILMA ROUSSEFF: Boa noite, Bonner.

WILLIAM BONNER: Boa noite, candidato Aécio Neves.

AÉCIO NEVES: Boa noite, Bonner.

WILLIAM BONNER: Muito bem. Pelo nosso sorteio, quem deverá começar fazendo perguntas é o candidato Aécio Neves. É o senhor. Peço aos dois que se aproximem e venham até o púlpito. É o senhor que abre este debate fazendo a primeira pergunta à candidata Dilma Rousseff. A pergunta, como eu disse, tem 30 segundos.



Foto: Agência O Globo

Pergunta 1

AÉCIO NEVES: Candidata, essa campanha vai passar para a história como a mais sórdida das campanhas eleitorais do nosso sistema democrático. A calúnia, a infâmia, as acusações irresponsáveis foram feitas não só em relação a mim, com relação ao Eduardo Campos, em relação à Marina, agora em relação a mim. Isso é um péssimo exemplo. Mas eu lhe faço uma pergunta, candidata. A revista [Véjo] hoje publica que o delator, um dos delatores

⁷ Apesar de termos mostrado as atividades ao longo da dissertação, apresentamos aqui, todo o capítulo analisado do MD para uma melhor visualização do leitor.

Anexo 2

do "petrolão", disse que a senhora e o ex-presidente Lula tinham conhecimento da corrupção na Petrobras, uma oportunidade da senhora responder aos brasileiros. A senhora sabia, candidata, da corrupção na Petrobras?

DILMA ROUSSEFF: Candidato, é fato que o senhor tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim. Isso é reconhecido por todos os eleitores. Agora essa revista que fez e que faz sistematicamente oposição a mim, faz uma calúnia e uma difamação do porte que ela fez hoje. E o senhor endossa. Candidato, a revista *Veja* não apresenta nenhuma prova do que faz. Eu manifesto aqui a minha inteira indignação. Porque essa revista tem o hábito de nos finais das campanhas, na reta final, tentar dar um golpe eleitoral, e isso não é a primeira vez que ela fez. Fez em 2002, fez em 2006, fez em 2010 e agora faz em 2014. O povo não é bobo, candidato. O povo sabe que está sendo manipulada essa informação porque não foi apresentada nenhuma prova. Eu irei à Justiça para defender-me e ao mesmo tempo tenho certeza de que o povo brasileiro vai mostrar a sua indignação no domingo votando e derrotando essa proposta que o senhor representa e que é o retrocesso no Brasil.

AÉCIO NEVES: Candidata, eu apenas dei à senhora a oportunidade de apresentar sua defesa, não acredito que a acusação à revista ou a tentativa do seu partido de tirá-la de circulação seja a melhor resposta. A delação premiada traz ao réu o benefício de ele obviamente apresentar provas, caminhos que levem à comprovação das acusações e nós temos que aguardar que isso ocorra. Uma outra revista, para ver que não há um complô contra a senhora, lança hoje na sua capa, a revista *IstoÉ*, fala da campanha da mentira, da campanha da infâmia. Hoje aqui no Rio de Janeiro, na sede do seu partido, foram apreendidos boletins apócrifos contra a minha candidatura. No Nordeste brasileiro, carros de som estão circulando dizendo que, se o eleitor votar no 45, ele está automaticamente desligado do Bolsa Família. A senhora se orgulha, candidata, de uma campanha nesse nível?

DILMA ROUSSEFF: Candidato, eu fico muito estarecida com o senhor, porque eu na minha vida política, na minha vida pública, jamais persegui jornalista, jamais reprimi a imprensa. Tenho respeito pela liberdade da imprensa, porque eu vivi os tempos escuros desse país. Agora, candidato, eu acredito que o senhor cita duas revistas, candidato, que nós sabemos para quem fazem campanha. E agora acredito que a partir de segunda-feira vai desaparecer essa acusação. Agora, eu não vou deixar que ela desapareça. Eu vou investigar os corruptos e os corruptores, e os motivos pelos quais isso chegou a esse ponto.

WILLIAM BONNER: A candidata Dilma agora faz a pergunta ao candidato Aécio.

Pergunta 2

DILMA ROUSSEFF: Candidato, o Brasil é um país que se destaca hoje no mundo pelo fato de ter criado milhões de empregos. Nós não só criamos empregos, como também tivemos um aumento significativo da renda neste mês de setembro, 1,5% real. O senhor concorda com o que fala o seu candidato a Ministro da Fazenda, que diz que o salário mínimo está alto demais?

AÉCIO NEVES: Candidata, não é justo colocar palavras na boca de alguém que não está aqui para respondê-la. Eu tenho orgulho enorme do meu candidato a Ministro da Fazenda. A senhora parece que não tem do seu, até porque já demitiu o atual Ministro da Fazenda. Mas o Brasil, candidata, é visto sim pela comunidade internacional como um dos países que menos cresce na nossa região. Temos uma taxa de investimentos hoje de 16,5% do PIB, a pior da década, porque o seu governo afugentou os investimentos, e a inflação, infelizmente, está de volta. A situação do Brasil é extremamente grave, candidata, e



Anexo 3

é preciso que o seu governo reconheça isso, porque os mercados, outros países, os brasileiros já reconhecem. O governo do PT e o governo da candidata Dilma Rousseff fracassou na condução da economia, pois nos deixou uma inflação saindo de controle, por mais que ela não reconheça, um crescimento pífio, fracassou na gestão do Estado nacional. O Brasil é hoje um cemitério de obras abandonadas, inacabadas, e com sobrepreço, de fortes denúncias de desvios por toda a parte, e fracassou na melhoria dos nossos indicadores sociais. Lamentavelmente, candidata, esse é o retrato do Brasil real, não é o retrato do Brasil da propaganda do seu marqueteiro. Mas nós vamos muito mal na saúde ou a senhora acha que vai bem? Vamos mal na segurança pública, uma omissão criminosa do governo federal, e vamos muito mal na educação. A senhora será a primeira presidente da República pós-Plano Real que deixará o país com uma inflação maior do que aquela que recebeu.

DILMA ROUSSEFF: Eu acho que o senhor está mal informado, porque quem deixou o país com uma inflação maior do que recebeu foi o governo tucano do Fernando Henrique. Além disso, candidato, eu queria dizer que nós criamos empregos, sim, candidato, e o senhor não pode questionar esse fato. São dados reais. Nós aumentamos o salário mínimo 71% em termos reais. Além disso, candidato, na saúde, quem não gastou o mínimo constitucional foi o senhor quando era governador, que ficou devendo R\$ 8 bilhões. Além disso, candidato, eu quero deixar claro que eu tenho certeza de que eu neste próximo mandato farei um governo muito melhor se for eleita, principalmente controlando a inflação.

AÉCIO NEVES: Vamos aguardar o eleitor decidir se a senhora vai ter o próximo mandato, candidata.

DILMA ROUSSEFF: Eu disse: se eu for.

WILLIAM BONNER: Por favor.

[Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/eleicoes/2014/transcricao-debate-presidencial-2-turno.html>. Acesso em: 15/9/2015.]



- Em relação aos participantes desse debate e às regras adotadas, responda:
 - Quem atua como moderador? Em que momentos o moderador fala, nesse trecho do debate?
 - Em relação à primeira pergunta, identifique qual fala é a da resposta, qual é a da réplica e qual é a da tréplica.
 - No total, a cada pergunta, quanto tempo o interlocutor tem para responder? Justifique sua resposta. *Ela tem 1,5 minuto (da resposta) + 50 segundos (da tréplica), ou seja, tem, no total, 140 segundos, que correspondem a 2 minutos e 20 segundos.*
- Na primeira pergunta que faz, Aécio Neves tenta desqualificar sua oponente por meio do uso de duas estratégias.
 - Quais são elas?
 - De que argumento Dilma se vale para rebater a afirmação de Aécio?
- Na tréplica, Dilma faz uma insinuação a respeito dos órgãos de imprensa.
 - Ó que ela insinua? *Ela insinua que o revista Hoje e outras revistas apoiaram o candidato Aécio Neves.*
 - Essa insinuação é grave, do ponto de vista do jornalismo e da ética? Por quê?



Carolina Cerqueira/Brasil Photos

1. a) O moderador é o jornalista William Bonner. Ele fala em três momentos: quando faz a apresentação das regras do debate a dos candidatos, quando passa a palavra a Dilma Rousseff para que ela faça a segunda pergunta, e no final, quando procura impedir que os candidatos transgridam as regras estabelecidas.

1. b) A resposta é a primeira fala de Dilma, após a pergunta. A réplica é a fala de Aécio que vem depois da resposta de Dilma. A tréplica é a última fala de Dilma sobre a pergunta.

2. a) Primeiramente, ele afirma que a campanha de Dilma fez uso de difamação e calúnia contra todos os candidatos da oposição. Depois, baseado em uma reportagem da revista Hoje, desqualifica a candidata ao sugerir que ela era conivente com a corrupção na Petrobras.

2. b) Ela diz que a revista não tem provas e que já tentou dar "golpe eleitoral" em campanhas passadas. Nesse momento, a candidata desqualifica o revista.

3. b) Sim, porque, no caso de a insinuação corresponder a um fato, a revista estaria enganando seus leitores e distorcendo informações para que o candidato que apoiava viesesse às eleições.

Anexo 4

4. Na segunda pergunta, Dilma aborda o tema da economia e, antes de fazer a pergunta, aproveita para afirmar que seu governo criou milhões de empregos e melhorou a renda dos trabalhadores.
- Aécio responde à pergunta de Dilma? *Não.*
 - Como Aécio tenta desconstruir a afirmação de Dilma?
 - Que argumentos Dilma utiliza em sua contra-argumentação?
 - Por que o jornalista William Bonner interfere ao final dessa pergunta?
Porque Dilma fez um comentário e ela não tinha mais direito à palavra.
5. De modo geral, os debatedores, para enriquecer seus argumentos e tornar seu discurso mais convincente, procuram empregar dados estatísticos, mencionar fatos históricos, fazer comparações, citar o pensamento ou uma frase de pessoa renomada. No trecho transcrito do debate em estudo quais desses recursos foram utilizados?
6. Nos debates regrados, é comum os debatedores fazerem afirmações como “Eu concordo com fulano”, “Eu discordo de fulano” ou, ainda, “Eu concordo em parte com fulano”. No trecho transcrito do debate em estudo, aparecem expressões desse tipo? Se não, levante hipóteses sobre por que elas não foram usadas.
7. Observe a linguagem dos candidatos e o modo como eles se tratam.
- Pode-se dizer que a linguagem é formal ou informal? Justifique sua resposta.
 - A variedade linguística utilizada é adequada à situação? Justifique sua resposta.
8. O texto que você leu é transcrição de um trecho de debate. Embora em debates políticos os candidatos façam uso de anotações escritas, o gênero é essencialmente oral, e o debate em estudo apresenta algumas marcas de oralidade.

Releia esta parte de uma fala de Dilma:

“Candidato, é fato que o senhor tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim. Isso é reconhecido por todos os eleitores. Agora essa revista que fez e que faz sistematicamente oposição a mim, faz uma calúnia e uma difamação do porte que ela fez hoje. E o senhor endossa. Candidato, a revista Veja não apresenta nenhuma prova do que faz. Eu manifesto aqui a minha inteira indignação. Porque essa revista tem o hábito de nos finais das campanhas, na reta final, tentar dar um golpe eleitoral, e isso não é a primeira vez que ela fez. Fez em 2002, fez em 2006, fez em 2010 e agora faz em 2014.”

Nessa parte, há, no trecho destacado, expressões que no registro escrito seriam diferentes. Discuta com o professor e os colegas quais são essas expressões e que nova redação poderia ser dada ao trecho.

Professor: Há mais de uma possibilidade de redação. Apresentamos como sugestão. Além disso, a revista Veja fez afirmações infundadas a meu respeito, sem apresentar provas, o que configura uma espécie de golpe eleitoral. Isso já foi feito por essa revista na reta final de campanhas presidenciais, como a de 2002, a de 2006 e a de 2010.

HORA DE PRODUIZIR

Há, a seguir, duas propostas de produção de debate regrado.

- Você já deve ter visto propagandas dirigidas às crianças em programas de televisão. Será que anúncios desse tipo são inofensivos às crianças ou podem causar problemas de saúde e até criar problemas psicológicos? O assunto já foi, inclusive, proposto como tema de redação em um dos exames do Enem.

Na sua opinião, a publicidade infantil deve ser proibida? Leia o painel de textos que segue e depois debata o tema com os colegas.



4. b) Aécio apresenta dados diferentes dos dela – inflação alta, baixo crescimento, corrupção e ineficiência na saúde e na educação – sem voltar à pergunta.

4. c) Afirma que seu oponente está mal informado, que o governo de Fernando Henrique foi quem deixou o país com uma inflação alta, que ele aumentou o salário mínimo em 21% e, por fim, acusa Aécio de ter um mau administrado, por ter deixado o governo (de Mens) com uma dívida de R\$ bilhões.

5. Dados estatísticos, comparações e menção a fatos passados.

6. Não aparecem. Elas não foram usadas porque, em debates políticos, os candidatos não querem chegar a um acordo. Cada candidato tem como objetivo atacar ao adversário, apresentando suas próprias propostas e promessas e desqualificando a capacidade do oponente de exercer o cargo.
Professor: Converse com os alunos que nos debates em escolas, sindicatos, bairros, etc. essas expressões são frequentes.

7. a) A linguagem é bastante formal. Eles se tratam por candidato(a), senhor(a) e procuram usar uma linguagem de acordo com a norma-padrão.

7. b) Sim, é adequada, pois o debate estava sendo transmitido pela TV a todo o país e os debatedores estavam em uma situação formal, concorrendo ao mais alto cargo público no país. Precisavam manter certa formalidade e mostrar seriedade, conhecimento sobre o país, capacidade de falar em público e domínio da língua em situações formais.

Anexo 5

Texto 1

A publicidade infantil deve ser proibida?

A aprovação, em abril de 2014, de uma resolução que considera abusiva a publicidade infantil, emitida pelo Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), deu início a um verdadeiro cabo de guerra envolvendo ONGs de defesa dos direitos das crianças e setores interessados na continuidade das propagandas dirigidas a esse público.

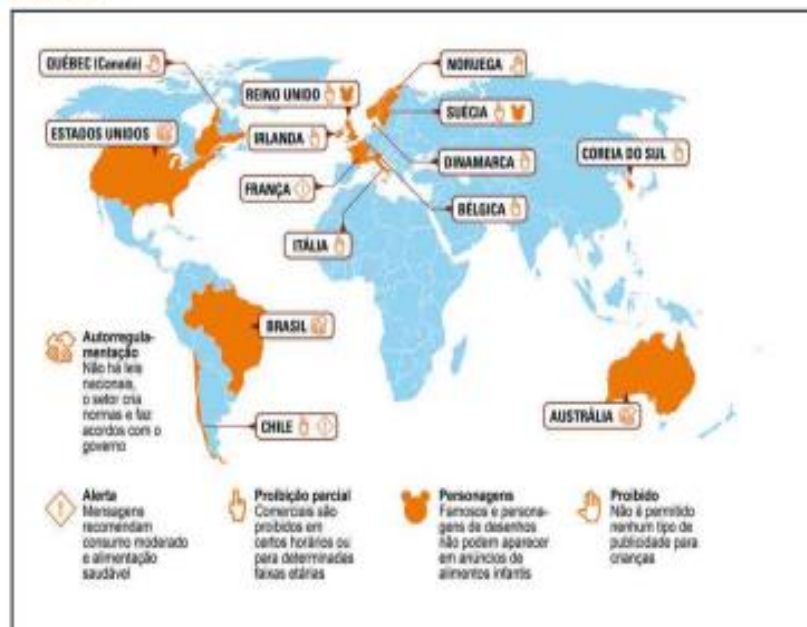
[...]

Elogiada por pais, ativistas e entidades, a resolução estabelece como abusiva toda propaganda dirigida à criança que tem "a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço" e que utilize aspectos como desenhos animados, bonecos, linguagem infantil, trilhas sonoras com temas infantis, oferta de prêmios, brindes ou artigos colecionáveis que tenham apelo às crianças. Ainda há dúvidas, porém, sobre como será a aplicação prática da resolução. E associações de anunciantes, emissoras, revistas e de empresas de licenciamento e fabricantes de produtos infantis criticam a medida e dizem não reconhecer a legitimidade constitucional do Conanda para legislar sobre publicidade e para impor a resolução tanto às famílias quanto ao mercado publicitário. Além disso, defendem que a autorregulamentação pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) já seria uma forma de controlar e evitar abusos.



IDCETA, P. A., BARZA, M. D. Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 23 maio 2014 [adaptado].
(Inem 2014.)

Texto 2



Fonte: OMS e Conar (2013). Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 24 jun. 2014 [adaptado]. (Inem 2014.)

Anexo 6

Texto 3

A publicidade deve ser proibida para crianças?

[...]

Sim

As crianças não têm maturidade suficiente para se proteger da persuasão exercida pela publicidade, sendo facilmente seduzidas para o consumo. O Estado tem a obrigação de interferir para defender o público infantil dessa lavagem cerebral publicitária. Ainda mais quando esse estímulo é feito por meio de uma concessão pública, que é a televisão.

Os abusos da publicidade contribuem para a obesidade infantil. Pesquisas comprovam a relação entre os comerciais de alimentos e o sobrepeso infantil. Um estudo do National Bureau of Economic Research, nos EUA, mostrou que, se os anúncios de redes de fast-food fossem eliminados, o número de crianças gordinhas seria quase 20% menor.

Com campanhas milionárias, repetidas à exaustão, a publicidade acaba anulando a autoridade dos pais, que ficam reféns das demandas consumistas criadas nos filhos. O resultado são crianças frustradas e em conflito com a figura paterna.

A necessidade de regulamentar a publicidade infantil é um consenso mundial. E a maioria dos países desenvolvidos já adotou legislações restritivas. Na Suécia, por exemplo, é vetado qualquer tipo de propaganda para crianças. Inglaterra, Alemanha, Espanha e Canadá também têm leis severas contra o oba-oba publicitário.

Não

Não se pode privar um jovem de informação, seja de que tipo for. Ele só terá maturidade se for educado para ter uma visão crítica sobre tudo com o que entra em contato, como uma propaganda. Nesse sentido, a solução para controlar o consumismo infantil é a educação, e não a restrição. Se o mal fosse a exposição de produtos, deveríamos proibir também as vitrines em lojas.

A obesidade não é causada pela propaganda, mas, sim, por uma série de fatores, desde socioculturais até genéticos. O que falta é uma boa educação alimentar. Não adianta impedir a publicidade de alimentos gordurosos se, em casa, a galera vê os pais enchendo a pança de frituras.

Em um sistema democrático, não pode ser delegado ao Estado o poder de decidir sobre os hábitos de consumo de um indivíduo. A conscientização de uma criança nasce da boa orientação passada pelos pais, e não de uma norma imposta por decreto.

Ninguém questiona que as propagandas abusivas devam ser controladas. A questão é que já há mecanismos eficientes para isso no Brasil. O Conselho de Autorregulamentação Publicitária (Conar) tem uma resolução que trata do cuidado com público infantil, e nosso Código de Defesa do Consumidor é um dos mais avançados do mundo.

[...]

(Fernanda Salla. Mundo Educação, n° 95, p. 32. Abril Comunicações S.A.)



2. Junto com os colegas, participe de um debate em torno de um tema relacionado à campanha que vocês decidiram desenvolver. Dependendo do foco da campanha, vocês poderão debater, por exemplo, um destes temas:

- Por que muitos jovens, mesmo sabendo dos riscos, consomem drogas?
- O trabalho infantil é proibido. E na própria casa da criança, ele também deve ser proibido? Ou deve ser permitido?
- Por que muitas pessoas deixam a família, o trabalho e o convívio social para viverem na rua como mendigos?

PROJETO

Dê continuidade à campanha que você e os colegas começaram a desenvolver no capítulo 1 desta unidade, debatendo um tema relacionado a ela.

Anexo 7

■ ANTES DO DEBATE

- Primeiramente, definam quem vai ser o moderador. Depois, escolham uma pessoa para secretariar o debate. A ela caberá anotar o nome de quem deseja falar e dar essa informação ao moderador no momento em que ele for passar a palavra a outra pessoa.
- Definam as regras do debate. Qual será o tempo total de sua duração? Quanto tempo cada debatedor poderá falar? Haverá direito de réplica e direito de tréplica?
- Decidam o local do debate – a sala de aula ou um auditório – e a disposição dos participantes – em círculo ou em cadeiras enfileiradas.
- Indiquem um grupo que fique responsável por fazer anotações sobre o debate, tirar fotos e filmar, a fim de que, posteriormente, possa ser realizada uma postagem do evento. Nessa postagem, poderão ser incluídos os momentos principais e os principais argumentos relativos a cada uma das posições, além da publicação de fotos e da disponibilização de um vídeo com os melhores momentos do debate.

■ DURANTE O DEBATE

- Os debatedores devem ser claros e objetivos e evitar apresentar ideias repetidas; para isso, é importante que estejam atentos ao que já foi dito e anotar o que pretendem dizer.
- Para que sejam convincentes, os debatedores devem apresentar argumentos, isto é, fornecer dados, mencionar exemplos, fazer comparações, citar a fala de alguém de destaque, indicar causas e consequências, etc.
- Ao se reportarem à fala de outro debatedor, convém empregar expressões como “Conforme disse fulano”, ou “Discordo do que fulano disse quanto ao seguinte aspecto”, ou “Concordo parcialmente com o que fulano disse”, e assim por diante.
- Usem uma linguagem de acordo com a norma-padrão, dosando o grau de formalidade ou informalidade conforme o perfil dos participantes. Evitem gírias e expressões de apoio como *né, tipo, tá ligado?* e outras.



■ DEPOIS DO DEBATE

- Concluído o debate, assistam a ele ou a parte dele e avaliem-no, verificando:
- se o tema foi suficientemente debatido e se todos saíram dele com uma visão diferente da que tinham ou, pelo menos, mais rica sobre o tema;
 - se a coordenação do moderador foi adequada quanto a tempo e turnos, ou seja, à troca das falas;
 - se os argumentos apresentados foram fortes e capazes de convencer os debatedores e os ouvintes;
 - se o debate transcorreu em um clima cordial, sem agressões pessoais;
 - se o uso da linguagem foi adequado, sem palavrões, sem gírias e com boa argumentação.

■ O DEBATE NA WEB

Para finalizar a atividade, o grupo responsável pela postagem do evento deve publicá-lo no blog da classe criado no capítulo anterior.