



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE

GEYSA JUCE DA SILVA

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO PELO
VIÉS DOS GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES

Dourados-MS
Setembro de 2016

GEYSA JUCE DA SILVA

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO PELO
VIÉS DOS GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras, Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada)
Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves

Dourados-MS
Setembro de 2016

GEYSA JUCE DA SILVA

A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO PELO
VIÉS DOS GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES


MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
Orientador PPGEL/UFGD



Prof.^a. Dr.^a. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Membro Titular UENP



Prof.^a. Dr.^a. Márcia Andrea Almeida de Oliveira
Membro Titular UFPA



Prof.^a. Dr.^a. Edilaine Bün
Membro Titular PPGEL/UFGD

Prof.^a. Dr.^a. Paula Francinete Ribeiro de Araújo
Membro Suplente IFMA

Local: Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD
Faculdade de Comunicação, Artes e Letras-FACALE

Aos meus pais, Gessé e Julia, que sempre me incentivaram a estudar e que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis.

Ao meu filho, Davi, presente do Senhor, que enche os meus dias de alegria e paz. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao professor Adair Gonçalves pelos empréstimos de livros, pelas orientações, sugestões e contribuições para a concretização desta pesquisa.

Às professoras pareceristas da banca que ajudaram a delinear a dissertação, dando sugestões preciosas para a continuação da pesquisa, professoras Edilaine Buin, Paula Francinete, Marcia Andrea, Eliana Merlin.

Ao autor do livro didático, professor William Roberto Cereja, que contribuiu imensamente para a pesquisa. Muito obrigada!

Às colegas de Mestrado e de profissão que leram, sugeriram, palpitararam, questionaram e enriqueceram meu trabalho: Mariza Perobelli, Vanessa Magalhães, Mariolinda Ferraz. Obrigada por tudo!

Aos meus colegas de Mestrado (turma 2014): Vanessa, Elisangela, Telma, Hilluska, Terezi-nha, Crisliane, Cintia, Rafael, Greissi e Renan. Muito obrigada pela convivência e pelos momentos de discussão. Foi bom estudar com vocês! Sentirei saudades!

Às professoras e amigas, Maria Alice de Mello e Rute Josgrilberg, agradeço pelo apoio, força, orientação e conselhos.

Ao meu pai e minha mãe, agradeço pelo apoio, incentivo e por cuidarem do meu filho para que eu pudesse estudar. Não tenho palavras para agradecer.

Aos meus irmãos, Junior e Jonatas, pelo apoio e incentivo na hora certa.

Ao meu filho, Davi, agradeço pelos sorrisos e pela alegria contagiante. Pela companhia e pelas respostas e indagações que me fazem crescer como mãe.

Aos irmãos de fé que oraram, intercederam e me apoiaram em todo o tempo. Não tenho palavras para agradecer!

A Deus, autor da vida, pelo sustento, sabedoria, graça e refrigério.

PEGADAS NA AREIA

Uma noite eu tive um sonho...
Sonhei que estava andando na
praia com o Senhor,
e, através do Céu,
passavam cenas de minha vida.
Para cada cena que passava,
percebi que eram deixadas dois pares de
pegadas na areia;
um era o meu e o outro do Senhor.
Quando a última cena de minha vida
passou diante de nós,
olhei para trás,
para as pegadas na areia,
e notei que
muitas vezes no caminho da minha vida
havia apenas um par de pegadas na areia.
Notei também que isso aconteceu nos
momentos mais difíceis e angustiosos
da minha vida.
Isso aborreceu-me deveras,
e perguntei então ao Senhor:
"Senhor, Tu me disseste que, uma vez que
eu resolvi Te seguir, Tu andarias sempre
comigo, todo o caminho, mas notei que
durante as maiores atribulações do meu
viver havia na areia dos caminhos da
vida apenas um par de pegadas.
Não compreendo porque, nas horas
em que eu mais necessitava de Ti,
Tu me deixastes".
O Senhor respondeu:
Meu precioso irmão, Eu te amo e jamais
te deixaria nas horas da tua prova e
do teu sofrimento.
Quando vistes na areia apenas um par
de pegadas, foi exatamente aí que
EU TE CARREGUEI EM MEUS BRAÇOS

(MARGARET FISHBACK POWERS)

RESUMO

Esta dissertação investiga, pelo viés dos gestos didáticos fundadores, o tratamento dado à oralidade no Livro Didático da Língua Portuguesa, intitulado *Português: linguagens*, destinado ao Ensino Fundamental, anos finais, escolhida pelas escolas da rede municipal de ensino, da cidade de Dourados-MS. Para compormos o referencial teórico, nos apoiamos na epistemologia do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2009) e nos fundamentos para o processo ensino-aprendizagem dos gêneros textuais (DOLZ; SCHNEUWLY *et al*, 2004), em especialistas que pesquisam a respeito do material didático (CORACINI, 1999); (BATISTA, 2003), (BUNZEN, 2005, 2009) e dos gestos didáticos (BARROS, 2012); (OLIVEIRA, 2013). A base empírica da discussão é composta pelas unidades temáticas do material impresso e os objetos educacionais digitais destinadas ao ensino dos gêneros textuais orais, bem como a entrevista realizada com um dos autores da coleção analisada e o cruzamento de dados é realizado com tais unidades e os textos prescritivos que fazem parte do PNLD 2014 – Edital de Convocação das Editoras, Guia do Livro Didático, resenha da coleção que compõe o *corpus* da pesquisa e o manual do professor – com o propósito de comparar as orientações quanto ao ensino da oralidade e a abordagem dada a essa modalidade no manual didático. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza documental. Os gêneros escolhidos para a análise foram: (1) *Entrevista oral*, no livro didático do 7º ano; (2) *Seminário*, no livro didático do 8º ano e (3) *Debate regrado*, no livro do 9º ano. Para efetuarmos a análise, adotamos duas categorias: A primeira é o *modelo teórico* do gênero (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004), que elaboramos à luz das capacidades de linguagem que os alunos poderão desenvolver no estudo dos três gêneros mencionados. A segunda categoria encontra-se fundamentada no processo de *transposição didática externa* (processo responsável pela passagem do saber teórico para o saber a ensinar) e no conceito de *gestos didáticos fundadores*. Observamos que, na transposição didática dos três gêneros orais analisados, o *gesto de regulação* é pouco representativo nas unidades temáticas, já os alunos são orientados a avaliarem as produções textuais orais. Em geral, constatamos que o gesto de *presentificação* começa pelo contexto de produção e representa o ensino do gênero de forma escolarizada, distanciando das práticas sociais no momento de produção na sala de aula. Concluímos que as unidades temáticas destinadas ao ensino do oral são coerentes com os documentos oficiais que prescrevem essas posturas de aulas.

Palavras-chave: Livro didático; transposição didática; gênero textual oral; gestos didáticos.

ABSTRACT

This dissertation investigates, by the perspective of teaching founders gestures, the treatment given to orality in Didactic Book of Portuguese entitled *Português: linguagens*, for the elementary school, final years, chosen by schools of public schools of the city of Dourados-MS. To compose the theoretical framework, we support the epistemology of Sociodiscursive Interacionism (BRONCKART, 2006, 2009) and the foundation for the teaching-learning process of textual genres (DOLZ; SCHNEUWLY *et al*, 2004), experts who research about the didactic material (CORACINI, 1999); BATISTA (2003), (BUNZEN, 2005, 2009) and didactic gestures (BARROS, 2012); (OLIVEIRA, 2013). The empirical basis of the discussion consists of the thematic units of the printed material and digital educational materials for teaching of oral genres, as well as the interview with one of the authors of the analyzed collection and exchange of data is performed with such units and prescriptive texts that are part of PNL D 2014 – Publisher Call Notice, Didactic Book Guide, review of the collection that composes the *corpus* of the research and the teacher's manual – in order to compare the guidelines on the teaching orality and the given approach to this mode in the teaching manual. Therefore, it is a qualitative study of documental nature. Genres chosen for analysis were: (1) oral interview, in the book of 7th grade; (2) Seminar, in the 8th grade book and (3) Ruled debate, in the book of the 9th year. To effectuate the analysis, we adopted two categories: The first is the theoretical model of the genre (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004) to elaborate about the language skills that students will develop in the study of the three genres mentioned. The second category is based on the external didactic transposition process (process responsible for passing theoretical knowledge to know how to teach) and the concept of teaching founders gestures. We observe that, in the didactic transposition of the three oral genres analyzed, the regulation gesture is not very representative in the thematic units, and the students are already oriented to evaluate oral textual productions. In general, we found that presentification gesture begins by the context of production and represents the teaching of the genre in a schooled way, social distancing practices at the time of production in the classroom. We conclude that the thematic units intended for oral education are coherent with official documents that prescribe these proposals classes.

Keywords: Textbook; didactic transposition; oral genre; didactic gestures.

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO¹

Maiúscula: Entonação enfática

/?/: Interrogação

/.../: Qualquer pausa

/ah, éh, tá/: fáticos

Números por extenso

/éh::.../: alongamento e pausa

¹ Estamos nos baseando nas normas de transcrição do trabalho do NURC/SP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Capa do Guia de Livros Didáticos/2014.....	45
Figura 02	Sumário do Guia de Livros Didáticos/2014.....	45
Figura 03	Esquema que representa o plano textual global do Guia de livros didáticos - PNLD 2014.....	47
Figura 04	Esquema 01: Gesto Implementação de dispositivos didáticos.....	76
Figura 05	Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico.....	104
Figura 06	Apresentação inicial da entrevista oral.....	114
Figura 07	Apresentação inicial do seminário.....	118
Figura 08	Apresentação inicial do debate regrado.....	119
Figura 09	Apresentação inicial do debate regrado: o papel do moderador.....	121
Figura 10	A elementarização da entrevista oral.....	123
Figura 11	A elementarização da entrevista oral: alguns aspectos linguístico- discursivos.....	126
Figura 12	A elementarização do seminário.....	126
Figura 13	As etapas do seminário.....	127
Figura 14	O gênero seminário: alguns aspectos linguísticos e linguístico- discursivos.....	128
Figura 15	O gênero seminário: alguns aspectos linguísticos e paralinguísticos.....	128
Figura 16	O gênero debate: aspectos contextuais.....	129
Figura 17	O gênero debate: aspectos discursivos.....	129
Figura 18	O gênero debate: aspectos discursivos e linguístico-discursivos.....	130
Figura 19	O gênero debate: o uso da linguagem nas apresentações.	131
Figura 20	O gênero debate: atribuições do moderador.....	132
Figura 21	Produção do gênero entrevista oral.....	133
Figura 22	O gênero entrevista: orientações gerais e avaliação.....	134

Figura 23	O gênero seminário: aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos.....	135
Figura 24	Produção do gênero seminário e avaliação.....	136
Figura 25	O gênero debate: aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos.....	137
Figura 26	O gênero debate: formulação de tarefa.....	137
Figura 27	O gênero debate: preparação e produção.....	138
Figura 28	O gênero debate: escolha do tema.....	138
Figura 29	O gênero debate II: aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos.....	139
Figura 30	Avaliação do gênero entrevista.....	140
Figura 31	Avaliação dos gêneros seminários.....	142
Figura 32	A avaliação do gênero debate quanto aos aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos.....	143
Figura 33	Avaliação do gênero debate.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Quantitativo de escolas quanto à escolha das coleções de LDLP referente ao PNLD 2014, em Dourados/MS.....	34
Gráfico 02	Percentagem de escolas quanto à escolha do LDP/PNLD 2014.....	35
Gráfico 03	Visão geral do LD quanto à presença do gênero escrito e do gênero oral....	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Escolha de LDLP do Ensino Fundamental (anos finais) nas escolas municipais de Dourados.....	32
Quadro 02	Apresentação dos documentos pertencentes ao <i>corpus</i> da pesquisa.....	36
Quadro 03	O tratamento dos gêneros textuais escritos e orais no LDP.....	53
Quadro 04	Sinopse da abordagem do gênero oral no livro do 7º ano	57
Quadro 05	Sinopse da abordagem do gênero oral no livro do 8º ano	59
Quadro 06	Sinopse da abordagem do gênero oral no livro do 9º ano	60
Quadro 07	Modelo teórico dos três GTO presentes no LDP.....	96

LISTA DE TABELA

Tabela 01	Quantitativo de LD da coleção <i>Português: linguagens</i> em âmbito nacional, no PNLD 2014.	31
Tabela 02-	Quantitativo de LD de LP, em âmbito nacional, escolhidos no PNLD 2014.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
Cf	Confirma e/ou conforme
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EF	Ensino Fundamental
FACALE	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FIG.	Figura
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GC	Gerador de Caracteres
GLD	Guia do Livro Didático
GT	Gênero Textual
GTO	Gênero Textual Oral
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo
LD	Livro Didático
LDLP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LP	Língua Portuguesa
MD	Modelo Didático
MDT	Modelo Didático/Teórico
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor

MS	Mato Grosso do Sul
MT	Modelo Teórico
PB	Paraíba
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPT	<i>Power Point</i>
SAs	Sequência de Atividades
SD	Sequência Didática
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Dourados
SISCORT	Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

Introdução	19
Capítulo 01: Gênero textual oral no livro didático: aspectos metodológicos	29
1.1 Metodologia da pesquisa.....	29
1.1.1 A escolha do referencial teórico.....	30
1.1.2 A escolha da coleção.....	30
1.1.3 Caracterização da pesquisa.....	35
1.1.3.1 Entrevista com o autor do LDP.....	37
1.1.4 Procedimentos de pesquisa.....	38
1.2 Conhecendo o Programa Nacional do Livro Didático e a coleção <i>Português: linguagens</i>	39
1.2.1 Breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático.....	39
1.2.2 Sobre o Guia do Livro Didático.....	44
1.2.3 Critérios para seleção das obras.....	48
1.2.4 Coleção “Português: linguagens”: a visão do Guia.....	51
Capítulo 02: Pressupostos teóricos	63
2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....	63
2.1.1 Gênero textual.....	69
2.2 Transposição didática.....	71
2.2.1 A transposição didática externa e interna.....	72
2.2.2 Gestos didáticos/profissionais fundadores pressupostos no LD.....	74
2.2.3 O trabalho educacional: o trabalho planejado e realizado.....	78
2.3 Ferramentas do ISD: modelo didático e SD.....	79
2.3.1 Sequência Didática (SD).....	81
2.3.2 Capacidades de linguagem (e o folhado textual).....	83
2.3.3 As vozes dos Especialistas sobre os GTO modelizados.....	87
2.3.3.1 Modelização dos GTO: uma categoria de análise.....	95
2.3.4 Oralidade e articulação com a escrita: uma discussão em aberto.....	103

Capítulo 03: Análise: Os gestos didáticos fundadores pressupostos e as capacidades de linguagem na transposição externa dos gêneros textuais orais.....	109
3.1 Os GTO como objeto de ensino no LD do professor.....	109
3.2 Gestos Didáticos pressupostos no LD.....	112
3.2.1 Gesto didático de presentificação.....	113
3.2.2 Gesto didático de elementarização.....	122
3.2.3 Gesto didático de formulação de tarefas.....	132
3.2.4 Gesto didático de regulação.....	139
Considerações finais.....	146
Referências.....	150
Apêndice.....	158
Anexos	160
Anexo A Elaboração do modelo teórico/didático do gênero.....	161
Anexo B Sinopse do LD de LP do EF – Coleção <i>Português Linguagens</i> – 6º ano – unidade 04.....	163
Anexo C Entrevista retextualizada.....	171
Anexo D Unidade temática destinada ao ensino do seminário.....	173

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma análise do tratamento dado aos Gêneros Textuais Orais, (GTO), nos Livros Didáticos (LD) da coleção *Português: linguagens*, destinada ao ensino da Língua Portuguesa (LP), nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), e adotada pela Rede Municipal de Ensino, da cidade de Dourados-MS.

O estudo verifica como os GTO são desenvolvidos nas unidades temáticas², focalizando os aspectos ensináveis do gênero, orientados pelas *capacidades de linguagem* que compõem o modelo didático (MD). A *transposição didática* dos GTO é verificada pelo viés dos gestos didáticos fundadores, a fim de observar se as orientações apresentadas conduzem à realização do gênero textual formal público na esfera escolar.

Cabe destacar que os gestos didáticos são uma categoria praxiológica (prática); no entanto, nesta pesquisa, trabalhamos com indícios desses gestos nas unidades temáticas. Além disso, é analisado o modo como os GTO são abordados no LD (texto prescritivo).

A seguir, apresentamos as perguntas de pesquisa, sendo a principal delas: como a oralidade é representada em um dos LD que compõe o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014? Para respondê-la, fizemos os seguintes desdobramentos:

- a) Quais os gestos didáticos pressupostos na transposição didática externa dos GTO?
- b) Os gestos didáticos pressupostos, se forem mobilizados, remetem ao ensino de outros gêneros?
- c) Quais recomendações são dadas pelos documentos que norteiam o trabalho com a LP acerca da oralidade?
- d) Quais propostas de ensino aparecem nas unidades temáticas para o ensino da produção textual oral visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem?
- e) Nas prescrições das ações didáticas há indícios de gestos, que se forem mobilizados, distanciam o trabalho prescrito do trabalho real?

² Adotamos a expressão “unidades temáticas” para nos referirmos às propostas de aulas apresentadas no LD, visto que essa é denominação usada pelos autores do material didático.

Nosso objetivo geral é investigar o tratamento dado à oralidade no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP). Para tanto, focamos os objetos de ensino (gêneros textuais orais) à luz da *transposição didática externa* dos GTO.

Além do objetivo geral apresentado, formulamos os seguintes objetivos específicos, os quais nortearam a análise dos dados coletados:

- (i) Identificar e analisar os gestos didáticos pressupostos nas unidades temáticas da oralidade, relacionando-os às características inerentes ao GTO em questão;
- (ii) Verificar se o modo como GTO (objeto de ensino) foi transposto sinaliza a mobilização de outros gêneros e em quais suportes.
- (iii) Identificar e analisar as orientações dadas pelos documentos oficiais e as estratégias didáticas para o ensino da produção textual oral.

Essa análise foi feita também nos documentos que apresentam os critérios específicos para a LP no tocante ao ensino da oralidade – Edital de Convocação das Editoras, Guia do LD, resenha da coleção (*corpus* da pesquisa) – com o propósito de comparar as orientações recomendadas quanto ao ensino da oralidade e a abordagem dada a essa modalidade no LD.

O interesse por este tema surgiu por verificar em pesquisas publicadas que, na sala de aula, quando é dada a oportunidade de o aluno se pronunciar oralmente, tal prática limita-se ao falar espontâneo, atividades de dramatização ou leitura em voz alta, ou seja, sem planejamento deliberado para o ensino de gêneros orais. Isso destoa do que os pesquisadores pontuam como sendo o ensino do gênero oral e do que os Documentos Oficiais trazem como orientação para este ensino na sala de aula. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.67).

A orientação dada pelos PCN (BRASIL, 1998) é a de que os gêneros textuais orais sejam trabalhados em todos os anos finais do EF e que privilegiem o ensino dos gêneros secundários. Não é papel da escola ensinar gêneros orais do cotidiano, pois essas produções são espontâneas e não exigem planejamento da fala (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Ao contrário, há gêneros orais mais formais que “constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais

consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 147) e, que servem como objeto de ensino da oralidade nas aulas de LP, com o intuito de que os estudantes os utilizem em situações que exijam planejamento e elaboração da fala.

Sabe-se que o LD é um dos poucos materiais impressos e didáticos que estão disponíveis, na sala de aula, para uma parcela significativa da sociedade brasileira (ROJO; BATISTA, 2003; BUNZEN, 2005), o que justifica nosso interesse em investigar como os GTO tomam forma de objeto de ensino na coleção. No entanto, leituras realizadas previamente indicam que o GTO tem pouca entrada nos LDP (MAGALHÃES, 2007; HÜMMELGEN, 2008; NERY, 2008), em comparação ao ensino do Gênero Textual Escrito. Quando surge, na maioria das vezes, é atrelado à produção textual escrita, inviabilizando a realização do oral autônomo³.

Nesta pesquisa, o GTO foi analisado pelo viés dos gestos didáticos, conceito ainda pouco discutido em âmbito nacional. Quanto ao trabalho da oralidade na escola, concordamos com Silva e Mori-de-Angelis (2003) ao afirmarem que:

Muitos trabalhos têm discutido a necessidade do ensino da linguagem oral, ou dos gêneros orais formais e públicos. Entretanto, a carência de descrições desses gêneros – e, principalmente de propostas didáticas para ensiná-los – tem, na maior parte das vezes, relegado o ensino da linguagem oral a um segundo plano. Considerando-se os trabalhos na perspectiva vygotskiana/bakhtiniana, o trabalho de Dolz e Schneuwly (1998), se não o único, ainda é um dos poucos que se preocupam com a elaboração de propostas didáticas para o ensino de alguns gêneros orais formais e públicos (exposição oral de aluno (seminário), debate regrado e entrevista radiofônico, dentre outros) (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 190).

Essa citação já é bastante motivadora para investigar como as unidades temáticas são apresentadas no LD, em relação ao ensino da oralidade. Para tanto, elaboramos um modelo teórico (daqui para frente, MT) para cada GTO estudado neste trabalho. O objetivo não é engessar essas propostas de ensino apontando um modelo que deva ser imitado, mas observar se aspectos inerentes ao GTO são evidenciados na seção destinada à produção de textos na modalidade oral, isto é, se as dimensões ensináveis do gênero são contempladas.

Para compormos o estado da arte, trazemos uma síntese dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos sobre o assunto “Livro Didático de Língua Portuguesa”; feito isso,

³ A noção do “oral autônomo” é discutida por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), ao se referirem aos gêneros textuais orais formais públicos como objeto de ensino independente da escrita. Para os autores, esses gêneros são construídos e delimitados por características que os definem, sem que precise percorrer o caminho da escrita para a sua produção. Segundo os pesquisadores, genebrinos: “Eles são *autônomos* no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 148, ênfase dos autores).

realizamos, novamente, outra seleção, separando aqueles que investigavam o “tratamento da oralidade no LDP destinado aos anos finais do Ensino Fundamental”. Por último, buscamos pesquisas que trabalham com os “gestos didáticos nas aulas de LP”.

Para o levantamento e a caracterização gerais do estado do conhecimento, consultamos, na página destinada aos periódicos da Capes e no buscador “Google Acadêmico”, que possuem filtro para a seleção de trabalhos científicos, os seguintes temas: “livro didático de português e gêneros orais”. Não obtivemos resultado para essas buscas. Em seguida, fizemos nova pesquisa nos mesmos buscadores com a temática “gestos didáticos nas aulas de LP”, o que resultou na localização do artigo de Nascimento (2011)⁴ e a tese de Oliveira (2013)⁵. É preciso destacar que acerca do referido tema distinguimos as pesquisas realizadas no EF (anos finais), o mesmo nível de ensino da pesquisa ora empreendida. Já os trabalhos de Barros (2012)⁶, Winch (2013)⁷, Silva (2013)⁸ Rodrigues e Dantas (2015)⁹ foram pesquisados na página inicial do Google.

Além disso, consultamos materiais impressos como o trabalho organizado por Santos (2011), publicado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, o qual é dividido em três partes: na parte 01, traz artigos que tratam de “Tipologias e gêneros textuais: questões teóricas”; na parte 02, apresenta três artigos: (CRUZ, 2011; TUPPER, 2011; QUANDT, 2011), a respeito da temática “Gêneros orais e ensino”, cujos estudos pesquisamos para compor o estado da arte que está sendo apresentado nesta dissertação; por fim, na parte três do livro, são apresentados três artigos que discutem a “Argumentação e injunção nos livros didáticos”.

⁴ NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643/9183> Acesso em: 10 jun. 2016.

⁵ OLIVEIRA, M. A. A de. **O ensino de Língua Portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. 407p.

⁶ BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.366 p.

⁷ WINCH, P. G. **Tratamento atribuído à oralidade no livro didático de português: alguns apontamentos.** Disponível em: http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/136.pdf Acesso em: 10 de março de 2015.

⁸ SILVA, C. M. R. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013, 385p.

⁹ RODRIGUES, L.P; DANTAS, M.A. C. de O. Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 137-153, dez. 2015. Disponível em: www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/102984/106259 Acesso em: 20 jun. 2016.

Com a realização de um levantamento do tratamento dos GTO no LDP, verificamos que, embora alguns estudiosos tenham pesquisado o tema, nenhum dos trabalhos aborda os GTO pelo viés dos *gestos didáticos fundadores* no LDP. Com a temática dos gestos, obtivemos como resultados algumas pesquisas publicadas recentemente, como as teses de Barros (2012), Oliveira (2013) e Silva (2013). Mais adiante, apresentaremos as resenhas destes trabalhos, os quais são mais relevantes para a pesquisa que propusemos fazer.

Inicialmente são expostas as pesquisas que tratam da “oralidade no LDP”. Começamos discorrendo acerca do trabalho de Tupper (2011), o qual apresenta um estudo do gênero *entrevista* na sala de aula. Neste trabalho, Tupper faz análise de dois LDP: *Passaporte para a língua portuguesa* (Editora do Brasil) e *Tudo é linguagem* (Editora Ática), ambos do EF (anos finais), analisando como o gênero é apresentado nesses compêndios. Para tanto, propõe uma Sequência Didática¹⁰ (SD) do gênero, a ser aplicada nos anos finais do EF, além disso, recomenda atividades que envolvam a retextualização para que os alunos compreendam que as entrevistas orais transpostas para a modalidade escrita sofrem alterações. Na seção teórica, a autora faz uma crítica à noção equivocada de ensino do GT apresentada em alguns materiais didáticos que acabam por conduzir o professor a uma prática “engessada”, quando deveria ser uma didática flexível no ensino da LP.

Diferente de Tupper (2011), que estuda um gênero mais formal, a pesquisa de Cruz (2011) apresenta análise de duas coleções de LDP – *Tudo é linguagem* (Editora Ática) e *Passaporte para a língua portuguesa* (Editora do Brasil) – verificando como os gêneros orais espontâneos (menos planejados) e as tipologias textuais¹¹ são tratados nos LD. Realizadas as análises, o pesquisador propôs atividades que podem ser realizadas em sala de aula e que conduzem os alunos à produção de gêneros públicos. Na visão do pesquisador, o ensino dos GTO deveria partir dos gêneros primários (gênero mais espontâneo, menos planejado) para, depois, ensinar os secundários (gêneros que requerem mais planejamento).

No artigo de Quandt (2011), a pesquisadora analisa nas mesmas coleções que Tupper (2011) pesquisou – *Tudo é linguagem* (Editora Ática) e *Passaporte para a língua portuguesa* (Editora do Brasil) – a maneira como apresentam o conceito de GT, mais especificamente o conceito de gêneros orais. Para isso, investigou como o *seminário* é didatizado em dois livros

¹⁰ Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

¹¹ Marcuschi (2008, p. 154) conceitua os tipos textuais como “uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}”.

que representam um material didático compacto com os conteúdos dos quatro anos finais do EF (6º ao 9º ano). A pesquisadora conclui que, no tocante ao ensino do seminário,

Embora apresentando alguns problemas no que diz respeito ora à aplicação do que é proposto no Manual do Professor ora a questões de nomenclatura dos gêneros, os livros didáticos – tanto de Borgatto *et al.* (2009) quanto de Teixeira & Discini (2008) -, ao trabalhar a exposição oral, na sala de aula, tentaram fazê-lo, como é proposto por Dolz & Schneuwly (2010, p.192) (QUANDT, 2011, p. 220).

O artigo de Winch (2013)¹² investiga como se dá o tratamento da oralidade no LD. A autora mostra dados extraídos de documentos que prescrevem o ensino do oral como conteúdo imprescindível para as aulas de LP, desde os anos iniciais. Na fundamentação teórica nos chamou a atenção o fato de que, para a escrita do referido texto científico, a pesquisadora traz referências teóricas do texto falado e não de abordagens teóricas a respeito de gêneros textuais orais como objeto de ensino. Entendemos, por isso, que o propósito da sua investigação era verificar qual a concepção de oralidade assumida pelo LD. Por fim, constatou que a discussão a respeito da importância de ensinar o oral é antiga; entretanto, ainda se observa que os LD tratam do assunto com menor enfoque, visto que a produção textual escrita é privilegiada. É importante destacar que este estudo traz dados bibliográficos importantes a respeito da regularização/normatização do ensino da oralidade nas aulas de LP, as quais serão imprescindíveis para futuras pesquisas.

Já o artigo produzido por Rodrigues e Dantas (2015) tem como objetivo analisar as prescrições trazidas nos PCN de Língua Portuguesa quanto ao ensino da oralidade. Além do documento oficial, as pesquisadoras exploram quatro coleções de LDP, que fazem parte do PNLD (2014), as quais são utilizadas em uma escola pública de Pombal/PB, a saber: *Jornadas Portugêses* (Editora Saraiva), *Português: linguagens* (Editora Saraiva), *Perspectiva: língua portuguesa* (Editora do Brasil) e *Projeto Araribá: português* (Editora Moderna). As autoras, fundamentadas nos trabalhos publicados na Linguística Textual, discutem o “lugar” da oralidade nas aulas de LP. Para tanto, examinam os livros das coleções citadas e apontam as ocorrências de ensino dos gêneros orais em cada livro. Como exemplo, podemos citar os resultados parciais dos dados coletados na coleção *Português: linguagens*, os quais apontam para a existência de três propostas de ensino de GTO, no livro do 6º, e outras três no livro do 7º. Já nos livros do 8º e 9º, consta uma proposta de atividade em cada livro. É importante

¹² A pesquisadora defendeu a Tese de Doutorado com o título “Livros didáticos de língua portuguesa: caráter e concepção de oralidade subjacentes”, na Universidade Federal de Santa Maria- RS, em 2014. Tivemos acesso apenas ao resultado parcial da pesquisa por meio deste artigo científico.

destacar que o foco está na parametrização dos PCN acerca do ensino da oralidade e na identificação das propostas de ensino de GTO; no entanto, os gêneros trabalhados em cada coleção não são mencionados. Os autores concluíram que o tratamento dado ao GTO como objeto de ensino está aquém do que os teóricos debatem/criticam. A respeito da fundamentação teórica não há aprofundamento nos estudos mais recentes acerca dos GTO e, embora Dolz e Schneuwly (2004) sejam citados para embasar a tese proposta, os estudos desses autores não são amplamente desenvolvidos.

Quanto aos estudos acerca da noção de gestos didáticos, Nascimento (2011) analisou a transposição externa e interna no agir de uma professora de português em uma turma de 6º ano. Os gestos da professora foram filmados e anotados no diário de campo, o que permitiu verificar os gestos que a docente mobilizou ao didatizar uma SD do gênero *carta do leitor*. A concepção de “dupla semiotização”, proposta por Schneuwly (2000), é relacionada aos níveis de transposição didática, ou seja, à transformação “do objeto a ensinar ao objeto que deve efetivamente centralizar a atenção dos aprendizes – o que faz dele um objeto de estudo” (NASCIMENTO, 2011, p. 423). Com o estudo, a pesquisadora concluiu que “gestos didáticos (fundadores e específicos) são resultantes da dimensão subjetiva que envolvem conhecimentos e experiências individuais e sociais constituídas nas relações **do** e **no** trabalho” (NASCIMENTO, 2011, p. 441, destaque do autor).

Já a tese defendida por Barros (2012) tem como objetivo a *validação didática*¹³ de uma SD acerca do gênero *carta de reclamação*. O dispositivo foi trabalhado em uma turma de 6º ano em uma escola pública de Londrina/PR, situação didática que permitiu a geração dos dados para a análise da transposição didática nos níveis externo e interno, conceitos detalhados no capítulo teórico. No nível externo, alguns instrumentos nortearam a pesquisa, dentre eles, os livros didáticos usados pela professora, as produções e as atividades dos alunos, o modelo didático/teórico (daqui para frente, MDT) e as SD da carta de reclamação. No nível interno, foram analisados o desenvolvimento das atividades e tarefas e o agir do professor, o qual foi representado pelos gestos didáticos¹⁴ (fundadores e específicos). Os resultados mostraram que a elaboração de um MD para o ensino do gênero textual pretendido é fundamental para tornar o docente um “especialista” no objeto. A pesquisa em questão é um instrumento importante que traz resultados positivos quanto ao ensino de um gênero do argumentar no EF.

¹³ A noção de *validação didática* é divulgada pelo Interacionismo Sociodiscursivo para designar a legitimação de ferramentas de transposição didática elaboradas para o ensino de um determinado gênero textual.

¹⁴ Este conceito será discutido no capítulo teórico.

Nesse sentido, podemos citar também a tese de doutorado de Oliveira (2013), que teve como objeto de pesquisa os LD destinados ao EF, os quais fazem parte da coleção *Tudo é linguagem* (Editora Ática). O objetivo geral foi compreender como as professoras faziam uso dos LD à luz da teoria dos *gestos didáticos*, comparando os *gestos* pressupostos nos LD e os *gestos* mobilizados pelas professoras no contexto de sala de aula ao fazer uso do livro. Na metodologia, a pesquisadora adotou a roteirização do LD como ferramenta para sistematizar e descrever as unidades temáticas apresentadas na coleção, “em termos de finalidade, objeto de ensino, domínio de atividades, gênero-base e texto-base, atividades escolares e tarefas propostas” (OLIVEIRA, 2013, p.109). Além disso, Oliveira entrevistou e aplicou dois questionários a professores do 6º ao 9º ano. Em seguida, usou a “ferramenta **roteirização das entrevistas e dos questionários**” (OLIVEIRA, 2013, p.124, ênfase da autora), observando as avaliações dos professores em relação aos LD da coleção analisada, ou seja, seus posicionamentos críticos sobre o material didático. Outra ferramenta usada por Oliveira (2013) foi a sinopse das aulas que permitiu organizar a sequência dos objetos ensinados e, posteriormente, compreender como se deu a didatização deles. Concluiu-se que o LD, ao ser usado pelo professor, tem as suas partes transformadas no agir docente, que dá ao objeto a ser ensinado o encaminhamento e o significado necessários para a aprendizagem: “Notamos ainda que essa ferramenta didática propõe não apenas o que ensinar, mas também como ensinar. Nem sempre, contudo, o objeto didatizado proposto torna-se objeto ensinado e as estratégias de ensino, por ele recomendadas, são seguidas” (OLIVEIRA, 2013, p. 315). Esse trabalho configura um referencial importante para as pesquisas que discutem práticas de linguagem no contexto do trabalho educacional.

Outro trabalho relevante relacionado à temática dos “gestos didáticos” é a tese de Silva (2013) que analisa os gestos didáticos mobilizados por duas professoras de LP durante a didatização dos gêneros *histórias em quadrinhos* e *conto*. A investigação apresentada pela autora vai um pouco além do que apenas identificar, caracterizar e analisar os gestos, ou seja, a pesquisa insere-se no campo de estudo da linguagem e do trabalho, daí o interesse de Silva (2013) pelo trabalho educacional. Para a geração de dados realizou a *autoconfrontação*¹⁵ (CLOT; FAITA, 2000) da prática docente em textos orais produzidos para verificação da reconfiguração. Para tanto, a pesquisadora observou o trabalho prescrito, o trabalho realizado e faz análise da prática docente em um contexto de intervenção didática em que Silva (2013)

¹⁵ Clot e Fäita (2000) propuseram o método de *autoconfrontação* no contexto das situações de trabalho a fim de melhorar a atividade do indivíduo. Esse método utiliza-se da imagem do sujeito, o qual é filmado na execução da sua atividade de trabalho. Realizada a filmagem, o trabalhador observa a sua prática, ou seja, ele é confrontado com o agir, o que o fará transformar a sua prática.

ministra um minicurso para professores do EF (anos iniciais e finais) para elaboração de materiais didáticos para o ensino dos gêneros. Em seguida, as aulas de LP dos professores participantes foram filmadas para que os professores pudessem visualizar o seu próprio agir. A *autoconfrontação* ocorreu por meio da elaboração de “diálogos profissionais” (CLOT, 2010, p. 149). Na *autoconfrontação simples*¹⁶, os textos orais foram coproduzidos pelas professoras-participantes e pela pesquisadora e na *autoconfrontação cruzada*¹⁷ a verificação da prática docente se realizou entre as duas participantes, ou seja, duas professoras em situação de autoconfrontação. Ao final da pesquisa, conclui-se que a análise do agir do professor é importante para que a professora-participante e a pesquisadora observem de outro “ângulo” quais os gestos mobilizados durante a didatização de conteúdos e o que poderá ser ajustado.

Além desse arcabouço teórico, para compormos o *corpus* desta dissertação, buscamos dados a respeito do objeto de pesquisa nos documentos oficiais do Ministério da Educação, ou seja, nos guias de livro didático (BRASIL, 2013), os quais têm relevância neste trabalho, porque temos o propósito de averiguá-los quanto ao tratamento que dão à oralidade.

Os dados coletados para este trabalho são essencialmente de natureza documental, a saber: Edital de Convocação das Editoras, publicado em 06/2011, na página do PNLD; Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa – PNLD, 2014, que traz a publicação das coleções aprovadas, bem como resenhas feitas pelos avaliadores, a fim de orientar a escolha dos livros que serão adotados no triênio 2014-2016. O Guia traz 12 coleções aprovadas, dentre elas, a coleção *Português: linguagens*, selecionada para esta pesquisa, cujos livros apresentam, em sua maioria, mais de um GTO em cada volume.

Depois de expor o estado da arte do tratamento da oralidade no LDP e dos gestos didáticos, apresentamos a divisão dos capítulos que compõem a dissertação:

No Capítulo 1, intitulado “Gênero Textual Oral no Livro Didático: aspectos metodológicos”, apresentamos o referencial teórico que compõe a base epistemológica deste trabalho e o quadro dos documentos coletados para a pesquisa. No tópico 1.2, de cunho descritivo, denominado “Conhecendo o Programa Nacional do Livro Didático e a coleção *Português: linguagens*”, o propósito é apresentar os aspectos relacionados às dimensões do

¹⁶ Na *autoconfrontação simples* (ACS), o trabalhador assiste a imagem selecionada que seja significativa no contexto de trabalho juntamente com o pesquisador objetivando a reflexão sobre a situação de trabalho. Para tanto, uma conversa se inicia a fim de fazê-lo repensar o seu agir no trabalho e modifica-lo.

¹⁷ A *autoconfrontação cruzada* (ACC) apresenta metodologia um pouco diferenciada. Nesse caso, os trabalhos são confrontados com a prática dos colegas, ou seja, um trabalhador assiste ao vídeo do outro, esse momento também é filmado. Os vídeos são montados e apresentados em um momento de reunião do grupo de trabalhadores.

PNLD, o percurso feito para a escolha dos livros, as orientações no Guia do Livro Didático e, mais especificamente, apresentar a coleção.

No capítulo 2, “Pressupostos teóricos”, apresentamos o aporte teórico usado para fundamentar a investigação. Trazemos pesquisadores que trabalham com os gêneros textuais orais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015), pesquisas focalizando o LDP (CORACINI, 1999; BUNZEN, 2005, 2009) e relacionadas aos gestos didáticos fundadores (BARROS, 2012; OLIVEIRA, 2013).

No capítulo 3, “Análise: os gestos didáticos fundadores pressupostos e as capacidades de linguagem na transposição dos gêneros textuais orais”, investigamos como os GTO aparecem no LD como objeto de ensino em cada livro da coleção. Além disso, analisamos as sequências de ensino em três dos quatro livros da coleção: no livro do 7º ano¹⁸, a *entrevista oral*; no livro do 8º ano, o *seminário* e, por fim, no livro do 9º ano, o *debate* regrado (este com duas entradas no livro; na segunda, é destacado o papel do moderador) observando os *gestos didáticos fundadores* pressupostos e que serão mobilizados pelos professores, caso usem o LD para ensinar os gêneros em questão.

¹⁸ A discussão acerca da proposta do MEC de implantação do EF de nove anos começou no Brasil em 2004, no entanto, a mudança começou a ser verificada em algumas regiões somente a partir de 2005. A justificativa do Ministério para a implantação dessa política consiste no argumento de democratização do ensino, garantindo às crianças de camadas populares que iniciem os estudos aos seis anos de idade. Em termos práticos, o Pré da Educação Infantil foi integrado ao EF, ele passou a ser o 1º ano desse novo ciclo. A organização do nível fundamental de ensino é de cinco anos iniciais (crianças de 6 a 10 anos) e, de quatro anos finais, atendendo adolescentes de 11 a 14 anos. A antiga 6ª série corresponde ao 7º ano desse novo sistema de ensino.

CAPÍTULO 1

GÊNERO TEXTUAL ORAL NO LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, o contexto de realização da pesquisa, os percursos assumidos para a coleta de dados, os apontamentos a respeito das categorias de análise e a descrição de como foram constituídas e os documentos usados nesta pesquisa.

O trabalho é caracterizado como pesquisa documental, visto que os dados coletados são originários de documentos autênticos e públicos, haja vista que, no período de seleção do *corpus*, já estavam disponíveis para consulta, portanto, não foram gerados. São eles: Edital de convocação, Guia do Livro Didático, Manual do Professor (MP) e as unidades temáticas relativas à oralidade apresentadas no LD. A análise documental “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (SILVA *et al*, 2009). No cerne da discussão apresentada, buscamos indícios/informações que respondam às nossas perguntas de pesquisa, cruzando os dados entre esses documentos.

Em seguida, no tópico 1.2, de caráter mais descritivo, a história do PNLD é mencionada brevemente; posteriormente, os documentos relacionados com as etapas de escolha do livro têm papel relevante nessa parte da dissertação, porque serviram para caracterizar o ensino do GTO e como este objeto é abordado no LD.

1.1. Metodologia da pesquisa

Nesta seção, descrevemos os principais teóricos que compõem o aporte teórico do trabalho e expomos o percurso seguido para a escolha do *corpus*, bem como os procedimentos usados para a concretização desta pesquisa.

1.1.1 A escolha do referencial teórico

Na investigação, relacionamos as teorias do estudo dos GT com a teoria da transposição didática e dos gestos didáticos fundadores para sustentar as análises feitas das representações da oralidade no LDP. Para tanto, nos apoiamos nas investigações de Bronckart (2009), Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) para fundamentar a pesquisa relacionada aos GTO como objeto de ensino; em estudiosos do LD, a saber, Coracini (1999), Batista (2003), Bunzen (2009); e para tratar da *transposição didática* nos apoiamos em Barros (2012) e Oliveira (2013) – conceito que começou a ser empregado, em 1975, por Michel Verret, e, uma década mais tarde, por Yves Chevallard (OLIVEIRA, 2013). Já os estudos sobre os *gestos didáticos* tiveram continuidade nos trabalhos desenvolvidos pelas pesquisadoras Barros (2012), Nascimento (2012), Oliveira (2013), cujas pesquisas fazem parte do aporte teórico desta dissertação, antes, porém, foram discutidos por Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Schneuwly (2000).

Este trabalho, diferentemente dos estudos dedicados ao mesmo tema “O tratamento da oralidade no LDP”, ocupa lugar diferenciado entre as investigações já publicadas, mais especificamente em relação às unidades temáticas elaboradas para a seção “Produção de Texto”, nos livros da coleção selecionada, em virtude da escolha das categorias de análise que permitem explorar as propostas de aula quanto às capacidades de linguagem que os alunos poderão desenvolver, relacionando-as com os gestos didáticos pressupostos.

Não cabe, na análise, atentar-nos para todas as atividades que envolvam a oralização de um conteúdo cujo desenvolvimento em sala de aula resvale no tratamento do oral, por exemplo, atividades que incentivem os alunos a responder oralmente algum questionamento. Nosso olhar está focado nas atividades de produção de GTO apresentadas nos quatro volumes de livros do EF (anos finais) de LP escolhidos para fazer parte do *corpus* deste estudo.

1.1.2. A escolha da coleção

A coleção *Português: linguagens*, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicada pela Saraiva, em 2012, foi escolhida para compor o *corpus* deste trabalho por ter sido mais indicada pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Dourados. Segundo pesquisa realizada na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), referente ao PNLD 2014, em relação à quantidade de exemplares

adquiridos, em âmbito nacional, essa coleção teve o maior número de aquisições, conforme podemos verificar na tabela abaixo (Tab. 01):

Tabela 01- Quantitativo de LD da coleção *Português: linguagens* em âmbito nacional, no PNLD 2014

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Exemplares para alunos	865.061	791.104	743.657	708.622
Exemplares para professores	16.811	15.912	15.482	15.363

Fonte: FNDE - PNLD (2014)

Em 2014, foram distribuídos 3.172.012 LDP da referida coleção para os alunos e os professores do Ensino Fundamental (anos finais) em todo o Brasil (FNDE / PNLD, 2014). Esse quantitativo contempla os LD do aluno e dos professores, conferindo à referida coletânea o destaque de primeiro lugar quanto à escolha do manual didático comparado às demais coleções indicadas, conforme podemos observar na tabela a seguir (Tab. 02):

Tabela 02- Quantitativo de LD de LP, em âmbito nacional, escolhidos no PNLD 2014

Nome da coleção	Total de exemplares incluindo livro do aluno e livro do professor
Português: linguagens	3.172.012
Projeto Teláris	2.081.451
Vontade de saber português	1.887.984
Jornadas português- Língua Portuguesa	1.323.698
Singular & Plural- leitura, produção e estudo de textos	1.251.956
Língua Portuguesa	1.008.796
Para viver juntos Português	674.442
Português nos dias de hoje	390.249

Perspectiva Língua Portuguesa	259.367
Português, uma língua brasileira	246.887
Universos Língua Portuguesa	242.010
A aventura da linguagem	117.527

Fonte: FNDE - PNLD (2014)

A escolha dessa coleção para compor o *corpus* de análise ocorreu, principalmente, por ser um dos materiais didáticos escolhidos no município de Dourados, estado de Mato Grosso do Sul, local de concretização da pesquisa (dados obtidos também na SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Dourados). Isso justifica o porquê de ela encontrar-se na sua 9ª edição reformulada. Quanto ao nível de ensino, optou-se pelo EF anos finais por verificar nas pesquisas e leituras realizadas que há certa lacuna no que diz respeito ao tratamento do oral nesses anos. Tal decisão foi motivada pelas orientações dos documentos oficiais referentes ao ensino dos GTO no EF, as quais contemplam o ensino da oralidade desde os anos iniciais e que deve ser presente no LDP dos anos seguintes. A relação da coleção escolhida por escola segue apresentada no Quadro 01:

Quadro 01- Escolha de LDP do EF (anos finais) nas escolas municipais de Dourados

ESCOLA	COLEÇÃO ESCOLHIDA
Escola Municipal Aurora Pedroso de Camargo	Português: linguagens
Escola Municipal Armando Campos Belo	Português: linguagens
Escola Municipal Cel. Firmino Vieira de Matos	Português: linguagens
Escola Municipal Clarice Bastos Rosa	Português: linguagens
Escola Municipal Dom Aquino Corrêa (Panambi)	Português: linguagens
Escola Municipal Efantina de Quadros	Português: linguagens
Escola Municipal Elza Farias K. Real	Português: linguagens
Escola Pref. Luiz Antonio Alvares Gonçalves	Português: linguagens
Escola Municipal Maria da Rosa Antunes	Português: linguagens

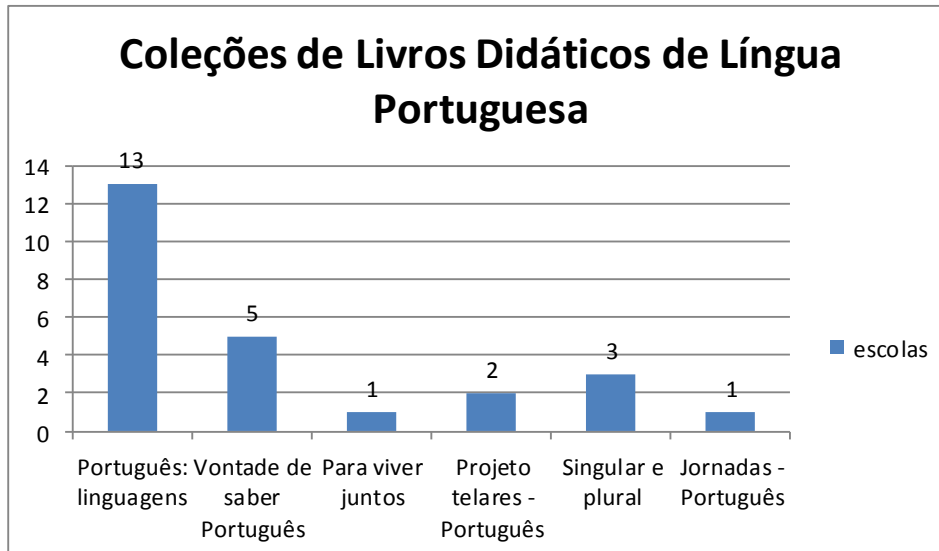
da Silveira Câmara.	
Escola Municipal Neil Fioravante – CAIC	Português: linguagens
Escola Municipal Padre Anchieta	Português: linguagens
Escola Municipal Pref. Ruy Gomes	Português: linguagens
Escola Municipal Weimar Gonçalves Torres	Português: linguagens
Escola Municipal Indígena Agostinho	Vontade de saber português
Escola Municipal Indígena Araporã	Vontade de saber português
Escola Municipal Francisco Meireles	Vontade de saber português
Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu _Polo	Vontade de saber português
Escola Municipal Profª. Clori Benedetti de Freitas	Vontade de saber português
Escola Municipal Agrotécnica Pe. André Capeli	Singular e Plural – Leitura, Produção e Estudos de Linguagem
Escola Municipal Laudemira Coutinho de Melo	Singular e Plural – Leitura, Produção e Estudos de Linguagem
Escola Municipal Januário Pereira de Araújo	Singular plural
Escola Municipal Etalívio Penzo	Projeto Teláris
Escola Municipal Profª. Maria da Conceição Angélica.	Projeto Teláris
Escola Municipal Álvaro Brandão	Jornadas Português
Escola Municipal Lóide Bonfim Andrade	Para viver juntos - Português

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Dourados/ MS (2014)

No Quadro 01, estão relacionadas escolas da área urbana, distritais e indígenas, as quais ofertam os anos finais do EF. É preciso destacar que a Escola Clori Benedetti de Freitas, na ocasião da execução do PNLD 2014, participou da escolha do LDP, visto atender alunos do 6º ao 9º ano. Após esse momento, houve remanejamento dos alunos para uma escola estadual inaugurada no bairro onde a escola está situada e o uso da coleção foi mantido.

Para melhor visualização das coleções mais votadas, elaboramos o gráfico 1 que mostra, por meio de dados estatísticos, a discrepância entre a coleção mais votada e as demais.

Gráfico 01 - Quantitativo de escolas quanto à escolha das coleções de LDP referente ao PNLD 2014, em Dourados/ MS



Fonte: O autor (2016)

O gráfico 01 apresenta, numa escala numérica, o quantitativo de escolas que escolheram cada uma das coleções disponibilizadas no PNLD 2014. Verificou-se que a coleção que fará parte deste *corpus* teve 13 indicações de escolas no município de Dourados.

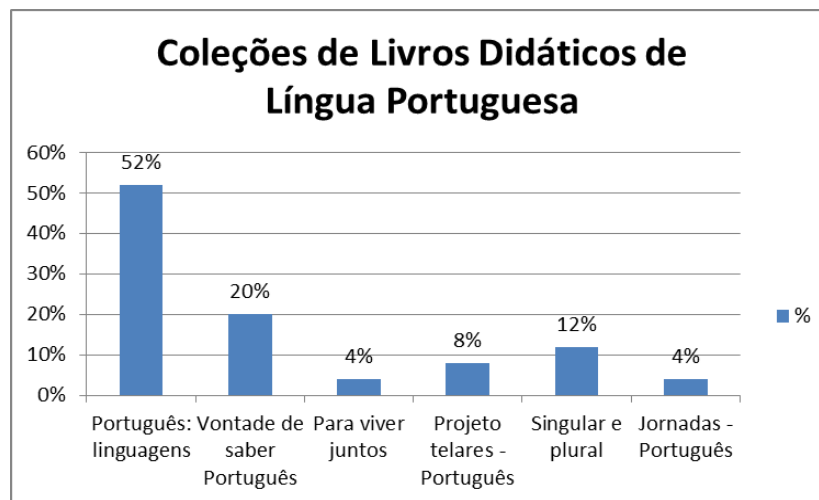
Quanto à percentagem de escolha das coleções, observou-se que mais da metade das escolas optaram pela coleção *Português: linguagens*. A segunda opção – a coleção *Vontade de saber português*¹⁹ - representou 20% da escolha. Tal resultado indica que a referida coleção está presente na maioria das escolas municipais de Dourados e as orientações dadas pelo LD para o ensino do gênero oral servirão como parâmetro nas aulas de língua materna. O levantamento dos dados nos direcionou para definirmos a coleção que faria parte deste estudo, por considerarmos que um número significativo de alunos teve acesso ao material didático e, talvez, seja o único apoio didático-pedagógico a que terá acesso para a aprendizagem da

¹⁹ A coleção *Vontade de saber português*, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, foi escolhida pelas escolas indígenas de Dourados e pela escola Clori Benedetti de Freitas. Esta remanejou os LD para uma unidade estadual recém- inaugurada no mesmo bairro e que passou a ofertar o Ensino Fundamental (anos finais). Quanto às indígenas, em contato com dois coordenadores pedagógicos e três professores de Língua Portuguesa, obtivemos a informação de que os livros de LP são usados durante as aulas como suporte para o ensino da disciplina como segunda língua, uma vez que a prioridade é o ensino das línguas indígenas como primeira língua, a fim de preservá-las e disseminá-las entre os alunos que, outrora, estavam deixando de aprendê-las nas suas comunidades. Essas situações fizeram com que decidíssemos usar somente a primeira opção como *corpus* do trabalho, excluindo a segunda que, nos contextos apresentados, tornaria a análise inviável.

produção textual oral, caso as escolas que optaram pela referida coleção, efetivamente, façam uso dela.

O gráfico 02 apresenta o mesmo panorama quanto à escolha do LDP, mas com dados estatísticos que apontam a coleção mais escolhida representada por 52% comparado às demais coleções.

Gráfico 02 - Percentagem de escolas quanto à escolha do LDP/PNLD 2014



Fonte: O autor (2016)

Quanto à participação da coleção no PNLD 2014, verificamos que doze foram selecionadas e resenhadas no Guia de Livros Didáticos do Programa no referido ano. Além dessas, fizeram parte do processo seletivo mais onze obras excluídas por não corresponderem aos quesitos exigidos pelo Programa. De acordo com o Guia, das doze aprovadas, cinco são reedições e já fizeram parte do Guia publicado em 2011. Entre elas, destacamos a coleção-*corpus* desta pesquisa- intitulada *Português: Linguagens*.

1.1.3. Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) porque (1) descrevemos os dados coletados no Edital de convocação das editoras, no Guia do LD-PNLD 2014, na resenha da coleção *Português: linguagens* (publicada no Guia) e nas propostas de atividades apresentadas nos LD do professor (com manual) da coleção já citada quanto ao GTO como objeto de ensino, (2) realizamos interpretação dos dados coletados e a

interpretação dos resultados obtidos com as análises (FLICK, 2009) e, por fim, (3) fizemos o cruzamento de resultados analíticos com as informações extraídas dos outros documentos já mencionados, relacionados no quadro 02.

Quadro 02- Apresentação dos documentos pertencentes ao *corpus* da pesquisa

Nome do documento	Ano de publicação
Edital de Convocação das editoras	2011
Coleção “Português linguagens” (EF – anos finais), elaborada pelos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães de livros e adotada pela Rede Municipal de Ensino da cidade de Dourados-MS	2012
Manual do Professor	2012
Guia do Livro Didático –PNLD 2014	2013

Fonte: O autor (2016)

A técnica de pesquisa adotada foi a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), porque buscamos informações em documentos oficiais para compreendermos as prescrições sobre o tratamento dado à oralidade no ensino público brasileiro.

O método de pesquisa usado foi o exploratório, decorrente das análises feitas nas unidades temáticas dos GTO nos LD. Antes disso, partimos de perguntas de pesquisa a respeito dos problemas levantados em relação à transposição didática do ensino de gêneros orais.

Ademais, este trabalho é inserido no paradigma interpretativista porque buscamos compreender, nas prescrições, tanto dos documentos oficiais quanto das propostas de ensino, ações que o professor poderá realizar, caso use o livro, para ensinar os GTO (BORTONI-RICARDO, 2008).

As categorias de análise são duas: a primeira é formada pelas *capacidades de linguagem* que os alunos poderão desenvolver na produção textual oral, conforme proposto nas unidades temáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) analisadas no *corpus*. As *capacidades* compõem os MT que guiaram o nosso olhar para descrever, analisar e compreender como os GTO são transpostos no LD, ou seja, se as unidades temáticas contemplam as características fundamentais desses gêneros. Nos demais documentos que fazem parte do PNLD 2014, verificamos como se dá o tratamento da oralidade.

A segunda categoria de análise está fundamentada na teoria da *transposição didática* - no que tange aos *gestos didáticos fundadores* - no nível da transposição externa (transformação dos saberes teóricos em saberes a serem ensinados) (CHEVALLARD, 1991[1985] *apud* OLIVEIRA, 2013) por acreditarmos que os indícios de ações a serem realizadas na *transposição didática* do conteúdo, por meio de gestos didáticos pressupostos, atreladas às *capacidades* a serem desenvolvidas, permitem descrever e compreender como o objeto poderá ser ensinado.

1.1.3.1 Entrevista com o autor do LDP

Durante a realização da pesquisa, realizamos entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) com o autor da coleção de LDP analisada neste trabalho, o professor William Roberto Cereja. O objetivo da entrevista foi coletar dados que ampliassem as informações que tínhamos acerca da produção do LDP, da elaboração das unidades temáticas, sobretudo, as relacionadas à oralidade e à produção dos objetos digitais para a didatização dessa modalidade.

Antes de realizarmos a entrevista, mantivemos contato com autor via correio eletrônico para combinarmos como ela ocorreria. O primeiro contato foi feito em maio de 2016 e, inicialmente, apresentamos ao autor o projeto em andamento e o convidamos para uma entrevista. Nessa ocasião, informamos que uma das coleções de sua autoria estava sendo analisada no *corpus* da nossa pesquisa. Após recebermos a resposta de aceite, começamos o processo de negociação do dia e horário da entrevista, sendo, então, marcada para o dia 04 de agosto 2016, às 14h45min. (horário de Brasília), via Skype. A realização aconteceu no dia e horário marcados e teve duração de 1h05min. O autor teve acesso às perguntas que seriam realizadas expostas em um roteiro (cf. apêndice A) um mês antes da nossa conversa e no decorrer da interação, os questionamentos sofreram alteração/adaptação, de acordo com o encadeamento das falas e do controle local da conversa que tínhamos de manter para conseguir coletar informações relevantes para o nosso trabalho.

Durante a realização da entrevista, deixamos claro para o entrevistado o nosso interesse em entrevistá-lo e que a conversa tinha o intuito de obter informações sobre a produção/elaboração de propostas de trabalho com os GTO, ou seja, ouvir o outro lado, o do autor do livro. Parte da entrevista foi transcrita e inserida no capítulo analítico para sustentar as discussões levantadas.

1.1.4 Procedimentos de pesquisa

Primeiramente, foram verificados os critérios apresentados pelo Edital de Convocação das Editoras focalizando o ensino do oral, ou seja, o que se espera como transposição didática da produção de texto oral no LDP. Por isso, o documento-*corpus* deste trabalho – juntamente com os outros que compõem o PNLD 2014: Guia do Livro Didático e resenha da coleção – foi examinado para identificar se havia menção às dimensões ensináveis dos GTO em suas prescrições.

Feito isso, escolhemos um GTO em cada um dos três livros²⁰ (7º, 8º e 9º anos) para que sirvam como conjunto de registro a serem analisados, objetivando depreender os gestos didáticos fundadores no que se refere à transposição do conteúdo. Consideramos três critérios para a escolha de cada GTO: primeiramente, a representação de apenas um gênero oral em cada livro; depois, em razão da concepção que temos do gênero como *instrumento* e como *objeto de ensino* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), consideramos como *corpus* para esta pesquisa os GTO que têm como finalidade ser públicos e formais, portanto, um gênero “novo” a ser aprendido, ou seja, GT cuja aprendizagem implica o uso social; logo, não ficam limitados ao ambiente escolar. Por fim, consideramos o tratamento dado à oralidade, que aponta para o ensino do GTO em uma SD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para melhor visualização da coleção, optamos por elaborar uma sinopse²¹ para cada um dos três livros, das séries já mencionadas, no tocante ao ensino da oralidade. Tomamos como parâmetro para a composição/organização destas sínteses o quadro sinóptico elaborado por Bunzen (2009) na ocasião da concretização da sua tese de doutoramento. As três sinopses reunidas servem para o leitor visualizar toda a coleção no que se refere à oralidade. Além disso, fizemos a sinopse de uma das quatro unidades do livro do 6º ano, para que se possa ter uma visão geral de toda a coleção quanto à organização dos eixos de ensino e à distribuição dos conteúdos por seções.

Essas foram as ferramentas usadas para apresentar o panorama de toda a coleção que analisamos. Além disso, consultamos a página do PNLD, a fim de obter informações acerca da avaliação das coleções e do processo de escolha desses materiais pelos professores, as quais serão apresentadas na seção 1.2.

²⁰ O livro do 6º ano não fez parte do *corpus* da pesquisa porque o gênero oral apresentado como proposta para o ensino do oral trouxe outra nomenclatura nesse exemplar, a saber, exposição oral. Já no livro do 8º ano, a nomeação do gênero “seminário” requereu uma discussão teórica, a qual não foi possível fazê-la nesse momento.

²¹ Este GT consiste na síntese de uma obra que pode ser um filme, um livro, um artigo científico, etc. e representa o panorama geral do objeto sumarizado. Para Costa (2008, p. 166), a sinopse é a redução “breve e concisa de um artigo (v.)”, ou de outra obra, tornando-o menor.

1.2 Conhecendo o Programa Nacional do Livro Didático e a coleção *Português: linguagens*

Neste tópico, apresentamos, brevemente, a história do PNLD para que o leitor conheça as mudanças que o Programa sofreu desde a sua implantação até hoje. Em seguida, apresentamos, resumidamente, as fases que antecedem a escolha da coleção adotada nas escolas. Esse processo envolve, dentre outras etapas, a publicação do Edital de Convocação das Editoras, a publicação do Guia do Livro Didático, constando as resenhas das coleções aprovadas no Programa vigente. Além disso, o leitor tem uma visão geral de toda a coletânea por meio das sinopses que evidenciam, em cada livro, o tratamento dado à oralidade.

1.2.1 Breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático

Essa seção tem o objetivo de apresentar breve histórico acerca do PNLD, sua funcionalidade e as mudanças observadas, desde a sua implantação. Além disso, faz-se necessário apresentar as alterações sofridas na confecção e distribuição dos livros didáticos desde a primeira execução do programa, que teve início em 1929, com outra designação.

Importa destacar que o PNLD é organizado pelo Ministério da Educação (MEC). Os objetivos deste programa são o de adquirir e distribuir, gratuitamente, os livros didáticos para os alunos da rede pública de ensino que aderirem ao programa²². Isso é possível por meio do FNDE, cuja política de execução é feita desde 1997. O referido órgão é vinculado ao MEC e tem a função de captar recursos públicos que atendam ao funcionamento de programas desenvolvidos para o ensino fundamental (BATISTA, 2003).

De acordo com o histórico do PNLD, disponível na página do FNDE²³, o Programa foi constituído de diversas formas até chegar ao órgão que conhecemos hoje. Essa denominação passou a ser adotada a partir de 1985, substituindo o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que, em 1983, propôs a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa; assim, mais séries do ensino fundamental seriam contempladas.

²² Os estados de Minas Gerais e São Paulo não participam do PNLD de forma centralizada, ou seja, formam suas próprias comissões de avaliação dos materiais didáticos.

²³ As informações acerca do surgimento do PNLD, bem como as modificações sofridas ao longo dos anos até chegar ao Programa que conhecemos hoje, estão disponíveis na página: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> Acesso em : 18 de jul. de 2015.

Em 1985, o PNLD passou por várias alterações, a saber: a indicação do livro didático pelos professores; reutilização dos livros visando à conservação e o seu uso por mais de um ano; ampliação da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas; conclusão da participação financeira dos estados, já que o controle das finanças ficou a cargo da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), criada em 1983.

É importante salientar que o primeiro Guia de Livros Didáticos foi publicado em 1996. Nessa ocasião, trazia resenhas de LD apenas dos anos iniciais do ensino fundamental. Após o MEC ter realizado as avaliações dos livros, de acordo com critérios previamente determinados, passou-se a excluir do Guia os livros que apresentavam erros conceituais, desatualização, preconceito e discriminação.

Embora estudos sobre a produção de material didático no Brasil tenham sido realizados desde a década de 1960, segundo Batista (2003, p.28), “datam somente do início dos anos de 1990 os primeiros passos dados pelo MEC para participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a *qualidade* do livro escolar”. Portanto, deveria ter um olhar mais atento a questões ligadas ao conteúdo, observando-se, com rigor, a existência de caráter discriminatório ou a presença de incoerências conceituais e metodológicas. Além disso, o MEC passou a ser mais criterioso em relação à atualização do conteúdo e às orientações metodológicas. Em razão disso, em 1993, forma uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade desses livros adquiridos pelo Governo e distribuídos nas escolas públicas, visando estabelecer critérios norteadores para as avaliações das próximas aquisições. Muitas ações foram executadas com a intenção de melhorar a escolha dos LD, como debates com diferentes setores relacionados à produção e ao recebimento desses materiais.

Podemos destacar o Plano Decenal de Educação para Todos²⁴ como o responsável por algumas das ações que objetivaram a capacitação dos professores para avaliar e selecionar o manual a ser usado. Conseqüentemente, uma nova política do livro didático no Brasil começou a ser definida e praticada.

Embora as normas de escolha do material didático sejam específicas para cada área, definiram-se alguns critérios gerais, cujos aspectos deveriam ser observados em todos os materiais, independentemente da disciplina a ser ministrada, os quais foram nomeados como

²⁴O Plano Decenal da Educação é uma iniciativa do Programa Nacional de Educação que prevê a seleção e a organização de metas e estratégias para a política educacional a cada dez anos. Trata-se da elaboração de planos de educação para a década seguinte. As metas são selecionadas em grupos, de acordo com o objetivo que se quer alcançar. No primeiro grupo, são discutidas estratégias que garantam o acesso ao Ensino Básico de qualidade a todos. No segundo grupo, são debatidas ações que garantam o respeito à diversidade. No terceiro contingente de metas, objetiva-se a valorização do profissional de Educação e, por fim, no quarto grupo, o foco é o Ensino Superior. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

critérios comuns. Esses, segundo Batista (2003, p.30), deveriam responder às seguintes expectativas: “a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente”. Em contrapartida, definiu-se como critério eliminatório que os LD não poderiam apresentar conteúdos que expressassem preconceito em relação à origem, raça, sexo, cor, idade ou outras manifestações discriminatórias. Quanto ao conteúdo correspondente às áreas do conhecimento, os livros não poderiam induzir ao erro ou apresentar erros conceituais.

O PNLD é executado a cada três anos. No entanto, a distribuição dos livros didáticos se dá anualmente por meio do FNDE, que tem a função de adquirir, distribuir, repor e completar os livros reutilizáveis²⁵. Além dos materiais impressos, o Programa garante, aos alunos que possuem algum tipo de deficiência, versões acessíveis do LD, cujos suportes são: áudio, Braille e MecDaisy. Segundo a página do PNLD, o MecDaisy é:

uma ferramenta tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível. Possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado e apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos (Página de Apresentação do PNLD).²⁶

Sobre a aquisição do LD, a página do PNLD informa que as compras dos livros são feitas, integralmente, a cada três anos, garantindo a distribuição deles para os alunos do ensino fundamental, anos iniciais e finais, e ensino médio. Além disso, há alternância na aquisição, pois, no intervalo do período de três anos, mais livros são adquiridos para repor livros extraviados e perdidos, e completados, por acréscimo de matrículas. Já os livros consumíveis, aqueles cuja duração e/ou consumo é anual, são adquiridos todos os anos pelo Fundo com a intenção de garantir o acesso dos alunos a estes materiais.

A compra dos livros é feita com base no quantitativo de alunos apresentado no censo escolar, cujo resultado corresponde a dois anos anteriores ao ano do Programa. Isso implica dizer que poderá ocorrer variação entre o número de alunos e o de livros. Para sanar o problema, é feito o remanejamento de livros daquelas escolas que estejam com excedentes de

²⁵É importante destacar que nem todos os LD são reutilizáveis. Segundo informações apresentadas na página de “Apresentação” do PNLD, os livros reutilizáveis são os dos componentes: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química e Biologia. Outros componentes são consumíveis, ou seja, não há a obrigatoriedade de serem devolvidos ao final de cada ano, como os de alfabetização matemática e de alfabetização linguística (1º e 2º anos) e os de língua estrangeira. Quando à reutilização do LD, a mesma regra vale para o Ensino Médio, ou seja, ao final de cada ano o livro deve ser entregue na escola para que mais de um aluno o utilize. Cada PNLD tem a duração de três anos.

²⁶ Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao> Acesso em: 20 de ago. de 2015.

materiais para outras que estejam com falta. Outra alternativa é a recorrência à reserva técnica disponibilizada pelo MEC às Secretarias Estaduais de Educação que, segundo Batista (2003), representa 3% do total de títulos escolhidos pelos professores. Segundo informações publicadas na página do FNDE referente ao funcionamento do PNLDD, foi criado o Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica, o Siscort, para controlar melhor o número de materiais excedentes e o remanejamento destes, além de controlar a reserva técnica disponível para as Secretarias de Educação.

É importante destacar que nem sempre os livros escolhidos pelos professores são os mesmos que chegaram à escola (CARMAGANANI, 1999; RANGEL, 2006). Há situações adversas que podem interferir na adoção dos livros e que envolvem outros interesses que vão além da seleção feita pelos professores. Isso significa que nem sempre a coleção escolhida é a adotada pelas instituições públicas, como critica Carmaganani (1999): “A adoção de um livro didático depende, sobretudo, da influência da editora junto a órgãos governamentais, de suas estratégias de marketing, dos acordos feitos junto às direções de escolas e de outros aspectos que independem das qualidades pedagógicas do material” (CARMAGANANI, 1999, p. 128).

A autora ainda afirma que os livros mais vendidos são os que trazem orientações mais detalhadas para o professor, justificando a dependência de alguns docentes no uso do livro (CARMAGANANI, 1999). Esse equívoco quanto à adoção do livro produz professores dependentes desse material e desprovido de senso crítico para analisar os conteúdos propostos como sendo os mais apropriados para os seus alunos. O professor reproduz um discurso que não lhe é próprio e que na visão docente é a verdade irrefutável, como discute Souza (1999):

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autoridade a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (SOUZA, 1999, p. 27).

Isso nos remete à escola enquanto aparelho ideológico do estado (SOUZA, 1999) e, nesse contexto, o LD representa o controle do governo no sistema educacional. Consequentemente, o professor acrítico se vê como reproduzidor de um discurso construído em uma esfera da qual ele não participa, a saber: a produção do material didático que será usado por ele. Para Rangel (2006, p.14), “O risco, então, está na possibilidade de, por conta da ilusão, a opção pelo LD excluir outros materiais e, portanto, outras formas de conceber, organizar e transmitir conhecimentos, igualmente relevantes”. Em contrapartida, o autor do

LD é visto como a “pessoa autorizada” para transpor didaticamente os conteúdos que deverão entrar na sala de aula. Souza (1999) esclarece que:

A noção de autor do livro didático e que faz parte da crença predominante entre professores o configura enquanto aquele que é responsável pelo que “diz” no livro didático; pelo conteúdo que ele seleciona; pela forma de organização do conteúdo selecionado e pela forma de apresentação desse conteúdo, a sua competência enquanto autor e, geralmente, medida pelo caráter de clareza didática, avaliada em termos da linguagem utilizada no livro, linguagem essa capaz de “traduzir” de modo acessível ao aluno, o que disseram “os grandes nomes” do saber. (SOUZA, 1999, p. 29).

A autora ainda chama a atenção para a relação hierárquica entre autor e editor, ou seja, o primeiro não tem “vontade própria”, seu discurso precisa corresponder às expectativas da editora que exerce a função de controlar “o que” e “como” será feita a transposição dos saberes: “Trata-se da força do aparato editorial a serviço do aparelho ideológico escolar enquanto um aparelho ideológico do estado” (SOUZA, 1999, p. 28). Bunzen (2005), ao discutir acerca do processo de produção do LD e o papel desempenhado por cada agente nas diversas fases de elaboração do material, conclui que há um “alinhamento de interesses” (Lattour, 2000 *apud* BUNZEN, 2005) entre todos os participantes fortemente marcado por negociações de diversas ordens, influenciando diretamente a constituição do LD, dispositivo didático presente na maioria das escolas públicas brasileiras.

Tais discussões relevantes nos faz refletir: O LD é um mal necessário? Ele é uma ferramenta de ensino indispensável na prática docente? O nosso posicionamento é de que o LD deve ser adquirido pelo poder público e usado pelos professores, mas não deve ser o único dispositivo didático responsável pela transposição didática dos saberes na sua prática docente. É preciso, então, que o professor elabore outras ferramentas de ensino, no caso dos GTO, poderá didatizar os elementos ensináveis por meio de uma SD.

Para compreendermos melhor como se dá a escolha dos livros, apresentamos no próximo tópico informações a respeito do Guia do LD e as orientações dadas aos professores com o intuito de ajudá-los na tarefa de decidir qual coleção “acompanhará” sua prática docente.

1.2.2 Sobre o Guia do Livro Didático

O Guia do Livro Didático referente ao PNLD 2014/2016 para os anos finais do EF foi formulado em um momento especial para a educação: a consolidação da implantação do ensino fundamental de nove anos. O acréscimo de mais um ano no início do ensino fundamental implicaram mudanças das competências e habilidades exigidas desse aluno, que poderá não ter passado pela educação infantil, ingressando diretamente nos anos iniciais, sem ter tido qualquer experiência com as práticas de leitura e escrita na escola, mas já comprometido com as exigências dos conteúdos relacionados à alfabetização. Tal mudança traz consequências para os anos finais, porque se espera que, nesta fase, o aluno já esteja alfabetizado, desempenhando, por sua vez, as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. Caberá aos professores desta etapa dar prosseguimento à referida aprendizagem.

Nessa trajetória, os “quatro anos finais”, correspondentes ao sexto, ao sétimo, ao oitavo e ao nono anos, têm, basicamente, o papel de, por um lado, consolidar o acesso qualificado do aluno no mundo da escrita; de outro lado, dar prosseguimento à sua escolarização, aprofundando, progressivamente, seu domínio de áreas especializadas do conhecimento humano (BRASIL, 2013, p.7).

Assim, o papel dos professores do EF é tornar o aluno ainda mais qualificado para o mundo da escrita e oferecer-lhe subsídios que lhe permitam interagir no meio social, em diversas situações, exercendo tanto o papel de receptor do discurso quanto o de produtor dele.

A seguir, apresentamos a capa e o sumário do Guia de livros (BRASIL, 2013) como um dos documentos analisados nesta pesquisa:

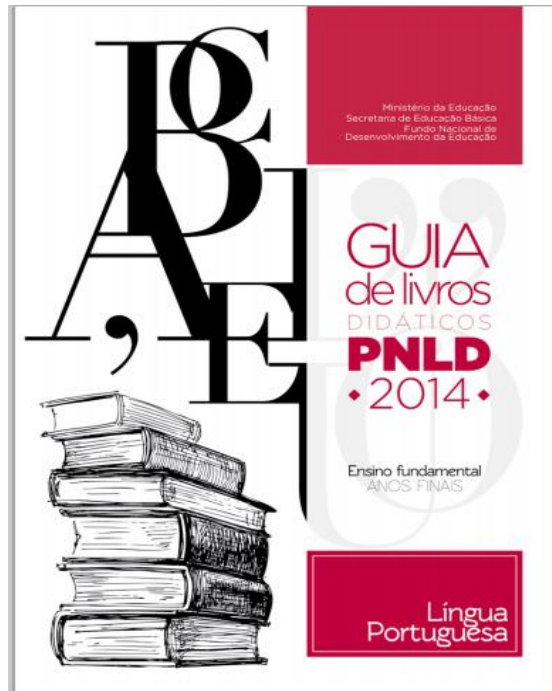
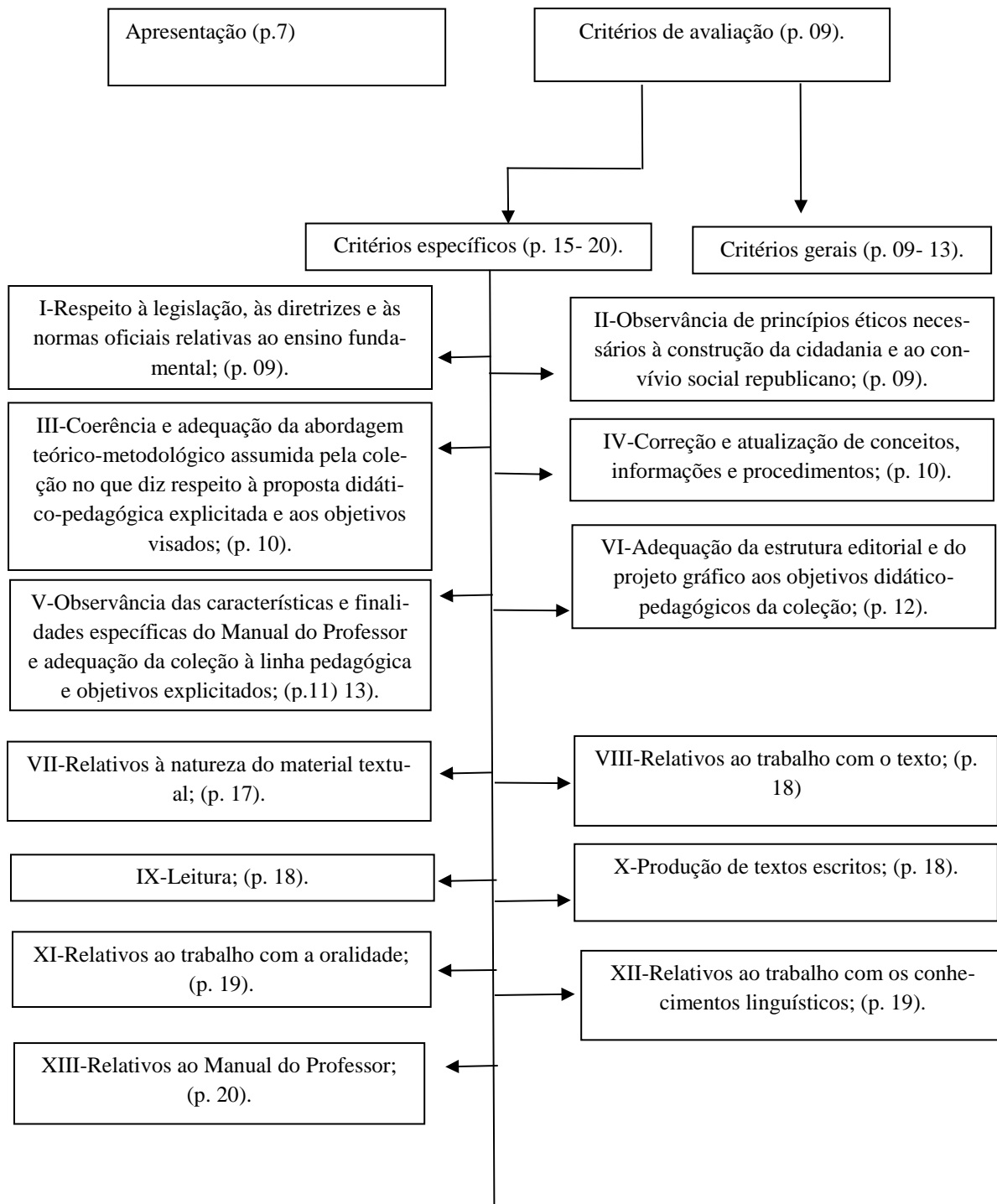


FIGURA 01: Capa do Guia de Livros Didáticos/2014

SUMÁRIO	
7 APRESENTAÇÃO	57 RESENHAS DAS COLEÇÕES
9 CRITÉRIOS COMUNS	59 A aventura da linguagem
15 CRITÉRIOS ESPECÍFICOS	64 Jornalismoport - língua portuguesa
21 SOBRE AS COLEÇÕES RESENHADAS NESTE GUIA	69 Tecendo linguagens
31 ANEXO I - ROTEIRO PARA ANÁLISE E ESCOLHA DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	74 Para viver juntos, português
39 ANEXO II - ROTEIRO DE ANÁLISE UTILIZADO NO PNLD 2014	80 Coleção perspectiva língua portuguesa
	85 Português linguagens
	90 Português nos dias de hoje
	95 Português: uma língua brasileira
	100 Projeto telaria - português
	105 Singular e plural - leitura, produção e estudos de linguagem
	110 Universos língua portuguesa
	115 Vontade de saber português

FIGURA 02: Sumário do Guia de Livros Didáticos/2014

Para melhor visualização das partes que constituem o Guia, usamos uma ferramenta metodológica denominada Plano Textual Global²⁷, adaptado de Couto (2013)²⁸, que permite compreendermos cada parte do Guia e a sua funcionalidade em relação às orientações destinados aos professores:



²⁷ O Plano representa, segundo Bronckart (2009, p. 120), a “organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”.

²⁸ O esquema foi desenvolvido por COUTO, Karoline Finamore, em 2013, na ocasião da defesa de sua dissertação de Mestrado, intitulada “Proposta de escrita de gêneros do meio digital em livros didáticos de língua inglesa”, apresentada na Universidade Federal da Grande Dourados.

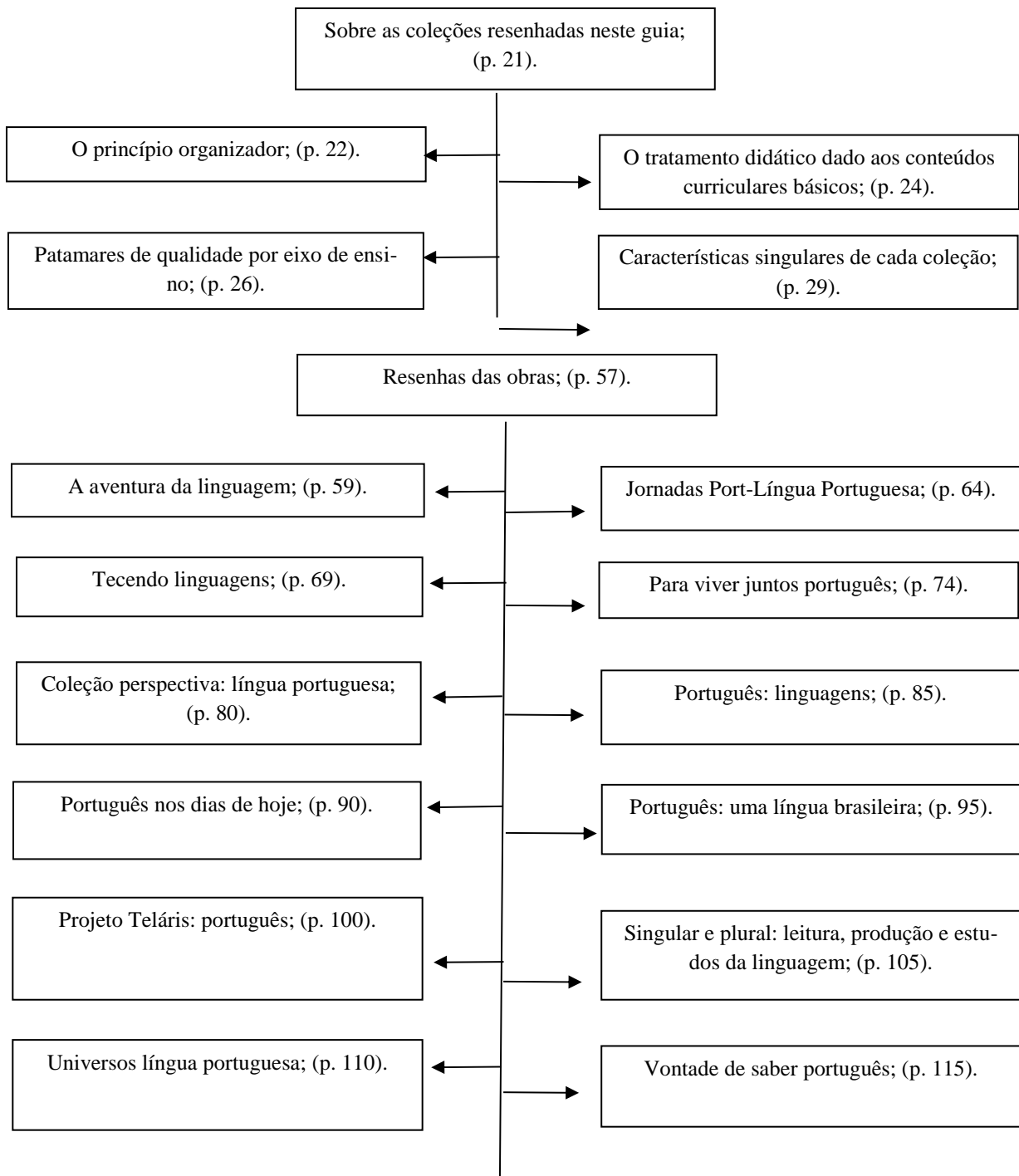


FIGURA 03: Esquema que representa o plano textual global do Guia de livros didáticos - PNLD 2014: Fonte: O autor (2016)

A imagem acima representa a organização do Guia nas diversas partes que o compõem. Logo no início do material (p. 15-19), os critérios gerais e específicos usados na avaliação do LDP são retomados, visto que já foram apresentados no Edital. Mais adiante, discutiremos sobre estes critérios (cf. seção 1.2.3) a fim de evidenciar os critérios usados na avaliação dos materiais didáticos quanto ao tratamento da oralidade. Já na seção 1.2.4 faremos

considerações acerca da coleção *Português: linguagens*, sempre focando no nosso objeto de pesquisa.

1.2.3 Critérios para a seleção das obras

O Guia do Livro Didático apresenta como parâmetro para seleção das obras, *critérios comuns* a todas as áreas e *critérios específicos* para a de Língua Portuguesa. Quanto aos comuns, o primeiro, “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental”, afirma que serão eliminadas do processo de seleção, as coleções que não obedecerem às seguintes legislações: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a inclusão das alterações feitas pelas leis n. 10.639/2003²⁹, que torna legal o ensino da cultura e história afro-brasileiras, orientando que as escolas privilegiem o estudo da história do país africano e seus moradores, da mesma forma o papel do negro na formação da sociedade brasileira. Além disso, esta lei trata, também, da inserção do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar, cuja data comemorativa é 20 de novembro. Já a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, “amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010” (Portal do MEC).

Quanto à Lei n. 11.525/2007³⁰ (BRASIL, 2007), artigo 2º, parágrafo 5º, esta institui que, na Educação Básica, sejam introduzidos no currículo do ensino fundamental, obrigatoriamente, conteúdos que abordem os direitos das crianças e dos adolescentes, pautados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Para tanto, deverá ser produzido e distribuído material adequado para este ensino. E, por último, a lei n. 11.645/2008³¹ (BRASIL, 2008) que, segundo o artigo 26-A “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena”. Quanto à legislação, ainda, o material didático deve estar de acordo com o ECA e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, cujo conteúdo não será estendido aqui, por não ser este o objetivo da pesquisa.

O segundo critério, “Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano”, bastante relevante, segundo o Guia, trata dos

²⁹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?id=9403&option=com_content&task=viewAcesso em: 15 de set. de 2014.

³⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htmAcesso em: 15 de set. de 2014.

³¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htmAcesso em: 15 de set. de 2014.

princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, o qual exclui do processo de seleção qualquer material que apresentar estereótipos e preconceitos quanto às diferenças sociais, regionais, étnico-raciais, entre outras manifestações de preconceito. Logo, não é permitida doutrinação religiosa ou política, embora o preconceito religioso não seja citado dentre as discriminações mencionadas anteriormente. Por fim, o material não pode servir de canal para a propaganda de marcas e/ou produtos, tampouco apresentar uma linguagem apelativa ao consumo.

Quanto ao terceiro critério comum, “Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados”, o material didático deve apresentar coerência entre os objetivos propostos, por isso, precisa explicitar no MP, a linha teórico-metodológica adotada no trabalho, com os conteúdos/objetos de ensino, além da necessidade de haver articulação entre os textos e as atividades propostas, etc. Dentre os aspectos relacionados à abordagem teórica, as atividades devem conduzir o aluno a uma reflexão crítica dos assuntos apresentados. Por isso, tanto os textos quanto as atividades precisam contribuir para que o aluno compreenda como se dão as relações sociais por meio dos conteúdos abordados.

O item quatro diz respeito à “Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos”, o que implica a reformulação da maneira como é feita a didatização do conteúdo, ou seja, não serão aceitas coleções desatualizadas em relação ao desenvolvimento científico em determinada área do conhecimento. Aspecto que poderá ser mais bem observado em coleções que participaram do Programa mais de uma vez, como é o caso da coleção *Português: linguagens*, visto ser possível perceber se houve ou não progressão/atualização neste sentido.

Já o quinto item “Observância das características e das finalidades específicas do *Manual do Professor* e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada”, requer que, no Manual, estejam explícitos os objetivos da proposta didático-pedagógica e que os conteúdos estejam ajustados às orientações dadas pelos documentos oficiais para o Ensino Fundamental. Essa abordagem precisa indicar um trabalho interdisciplinar com os temas apresentados em cada unidade, possibilitando ao professor desenvolvê-los com professores de outras áreas ou na disciplina que ministra. O Manual precisa, sobretudo, dar mais possibilidades de o professor avaliar seus alunos, orientando-os quanto à sua formação continuada, na busca de outros textos/materiais por meio das indicações mostradas no Manual.

O último critério para a escolha das coleções é “Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção”, o qual está ligado ao livro como suporte, isto é, deve ser visto como um produto. Conseqüentemente, precisa ser bem organizado quanto aos seus conteúdos e atividades; não pode apresentar problemas gramaticais, por isso, deve passar por um revisor de texto antes da avaliação, visto que os avaliadores observarão a correta referenciação dos textos. Assim, os autores devem dar os créditos para quem é de direito. Orientação válida, sobretudo, para as imagens, as quais precisam vir acompanhadas de informações precisas dos locais de custódia (locais onde os acervos estão disponibilizados).

Depois de tratados os critérios gerais estabelecidos pelo PNLD, importa refletir acerca dos critérios específicos adotados pelos avaliadores. Os critérios são reunidos da seguinte forma: *Relativos ao trabalho com o texto; Leitura; Produção de textos escritos; Relativos ao trabalho com a oralidade; Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos*. Dentre estes, optou-se por analisar apenas o aspecto que trata do ensino da oralidade, por ser objeto desta pesquisa.

O Guia, no subtítulo “Patamares de qualidade por eixo de ensino”, salienta que a oralidade é o eixo menos explorado em todas as coleções. O ensino do oral aparece atrelado à prática de leitura e isso é positivo porque a oralização de textos escritos é uma forma de exercitar a oralidade, mesmo que não seja o estudo sistematizado de um gênero.

Em relação aos demais eixos de ensino, o da *oralidade* ainda é o menos explorado, o que às vezes provoca algum desequilíbrio da proposta pedagógica. Entretanto, assim como no *Guia* de 2011, todas as coleções tomam a *oralidade* como objeto de ensino-aprendizagem, não se restringindo a diferentes formas de mobilizá-la como atividade meio no trabalho com outros conteúdos. A articulação com a leitura está fortemente presente em propostas de encenação, declamação, oralização de texto escrito, etc. Mas nenhuma das coleções se restringe a esse tipo de abordagem; além disso, há orientações específicas para esses usos da linguagem oral. Além do mais, gêneros orais públicos e/ou tipicamente escolares, como o debate, a entrevista, a exposição oral, etc., são abordados em atividades que se organizam em sequências didáticas destinadas a explorar mais ou menos sistematicamente diferentes aspectos da produção oral. A escuta atenta e crítica ainda é pouco explorada (BRASIL, 2013, p.27).

É possível observar que o tratamento dado à oralidade avançou em relação aos PNLD anteriores. Quanto às unidades temáticas, são divididas em atividades que orientam a oralização do texto escrito e, em outras situações, conduzem à produção de gêneros orais públicos cuja linguagem deve ser formal. A apresentação desta informação, embora traduza um quadro do real tratamento e/ ou da importância dada ao GTO, não é o fio condutor deste

estudo, uma vez que a pesquisa é qualitativa e busca interpretar o modo como os GTO são apresentados nos materiais didáticos.

Na seção seguinte, apresentamos a avaliação feita pelo Guia com relação à coleção *Português: linguagens*, uma vez que ela (a coleção) é explorada no capítulo analítico.

1.2.4 Coleção “*Português: linguagens*”: a visão do Guia

No Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa (PNLD 2014), foram publicadas doze resenhas sobre os livros selecionados na primeira etapa e que passaram por um segundo crivo, objetivando a escolha dos livros que serão usados por alunos e professores da rede pública de ensino.

Dentre as resenhas publicadas no Guia, destacamos a análise da coleção *Português: linguagens*, cujo parecer foi favorável. A resenha é composta de cinco páginas e dividida em quatro tópicos, a saber: 1) Visão geral; 2) Descrição da coleção; 3) Análise da obra; e 4) Em sala de aula.

No tópico “Visão geral”, o Guia apresenta uma síntese geral da coleção, informando ao leitor que os livros são organizados em quatro unidades (cada unidade possui quatro capítulos), organizados para que cada unidade seja trabalhada em um bimestre. Ao final de cada unidade, há uma seção intitulada “Intervalo”, que consiste na orientação para a execução de um projeto. Este, por sua vez, é sempre coerente com a temática abordada na unidade e dialoga com algumas das atividades; em alguns momentos, o aluno é orientado a apresentar, no referido projeto, algum gênero textual produzido anteriormente, servindo como culminância para a produção dos textos.

A sinopse completa da unidade 4 “Verde, adoro ver-te”, do livro do 6º ano (cf. anexo B), exemplifica a organização dos conteúdos e a distribuição por eixos de ensino, permitindo a visualização de toda a coleção, visto que o plano geral dos livros é o mesmo em todos os anos. Ainda neste tópico, o Guia traz um comentário favorável sobre a coleção, no tocante ao ensino da oralidade:

No eixo da oralidade, as propostas possibilitam experiências efetivas de uso da linguagem oral em instâncias sociais públicas e formais. Os DVDs que acompanham a coleção trazem exemplos de diferentes gêneros orais públicos, em diferentes situações, o que constitui bom apoio para o trabalho didático (BRASIL, 2013, p.85).

No segundo tópico da resenha, intitulada “Descrição da coleção”, no Guia, aparece, novamente, a organização de cada livro em unidades e apresenta, de forma resumida, os conteúdos tratados nas seções e subseções de cada capítulo.

Em relação à oralidade (objeto de análise desta pesquisa), no tópico, “Análise da obra”, no Guia, há um comentário informando que as orientações para a produção textual oral não é tão frequente quanto em relação à produção de textos escritos, ou seja, o número de GTO na coleção é menor.

No Guia é destacado, ainda, que:

As atividades explicam as funções e os contextos de uso do gênero em foco, oferecem modelos – no *Livro do Aluno* e no DVD –, fornecem subsídios temáticos, sugerem recursos linguísticos adequados para a introdução e para o encadeamento das falas, apontam elementos pertinentes ao momento da apresentação, como volume da voz, entonação, ritmo, postura, além disso, orientam quanto à organização do evento e ao papel dos participantes, valorizam a escuta atenta e apresentam critérios de avaliação (BRASIL, 2013, p. 88).

O excerto abaixo, extraído do PNLD de Língua Portuguesa (2013), trata do parecer dos avaliadores acerca do ensino da oralidade na coleção *Português: linguagens*:

- a) No eixo da oralidade, as propostas possibilitam experiências efetivas de uso da linguagem oral em instâncias sociais públicas e formais. Os DVDs que acompanham a coleção trazem exemplos de diferentes gêneros orais públicos, em diferentes situações, o que constitui um bom apoio para o trabalho didático (BRASIL/MEC, 2013, p.86).
- b) As propostas voltadas para a oralidade, embora pouco numerosas, abrangem diversos aspectos dos processos de produção e escuta de gêneros orais públicos e formais. As atividades explicam as funções e os contextos de uso do gênero em foco, oferecem modelos – no Livro do Aluno e no DVD –, fornecem subsídios temáticos, sugerem recursos linguísticos adequados para a introdução e para o encadeamento das falas, apontam elementos pertinentes ao momento da apresentação, como volume da voz, entonação, ritmo, postura; além disso, orientam quanto à organização do evento e ao papel dos participantes, valorizam a escuta atenta e apresentam critérios de avaliação. Entre outras, há propostas de encenação teatral, de apresentação de jornal falado, de exposição de trabalho, mas a ênfase está nos gêneros que envolvem discussão e debate. No DVD³², as entrevistas e as atividades com gêneros orais favorecem o aprendizado e complementam o trabalho docente (BRASIL, 2013, p.88).

³² Considerando a importância do DVD como material digital de apoio para o ensino dos GTO, percorremos algumas escolas do município de Dourados para acessar os referidos materiais; no entanto, a resposta obtida por parte de duas escolas é que não receberam qualquer material digital referente à coleção em análise. Já em outra escola, o material ficou à disposição dos docentes na sala dos professores, por um período, mas depois não mais foi encontrado, o que nos leva a concluir que ele não foi usado pelos docentes. O Edital para a convocação das editoras, referente ao PNLD 2017, apresentou alteração quanto ao material digital: não foi aberto edital para que as editoras submetessem os objetos educacionais digitais para avaliação. Portanto, as coleções escolhidas no próximo PNLD não terão suporte digital para auxiliar o ensino do GTO. Além disso, a nova orientação é que o Manual do Professor, além da versão impressa, deverá estar disponibilizado na versão digital para ser acessado por meio da página da editora, a qual será responsável pela manutenção dela.

Como podemos perceber, os gêneros orais continuam sendo pouco explorados nos LD em relação aos gêneros textuais escritos; no entanto, os GTO que existem na coleção são coerentes com o que se espera pelos avaliadores. O ensino do oral abrange vários aspectos do momento de produção, como: ensino de recursos linguísticos, uso de materiais audiovisuais, preocupação com a preparação da voz, a entonação, o ritmo da fala e a postura correta.

O quadro 3, a seguir, ilustra a lista dos gêneros escritos e orais na coleção analisada.

Quadro 03 - O tratamento dos gêneros textuais escritos e orais no LDP

Livro do 6º ano	
Gênero textual escrito	Gênero textual oral
-O conto maravilhoso	-O conto maravilhoso: do oral para o escrito
-O conto maravilhoso II	-Exposição oral
-Histórias em quadrinhos (I)	
-Histórias em quadrinhos (II)	
-Histórias em quadrinhos (III)	
-A carta pessoal	
-Gêneros digitais	
-E-mail	
- <i>Blog</i>	
- <i>Twitter</i>	
-O texto de opinião	
-O cartaz	
Livro do 7º ano	
Gênero textual escrito	Gênero textual oral
- O mito	-Argumentação oral: discussão em grupo
- Histórias em Quadrinhos/produção de narrativas	-O debate deliberativo
-A notícia	-A entrevista oral
-A entrevista escrita	
Livro do 8º ano	
Gênero textual escrito	Gênero textual oral
- O texto teatral escrito (I)	-O seminário

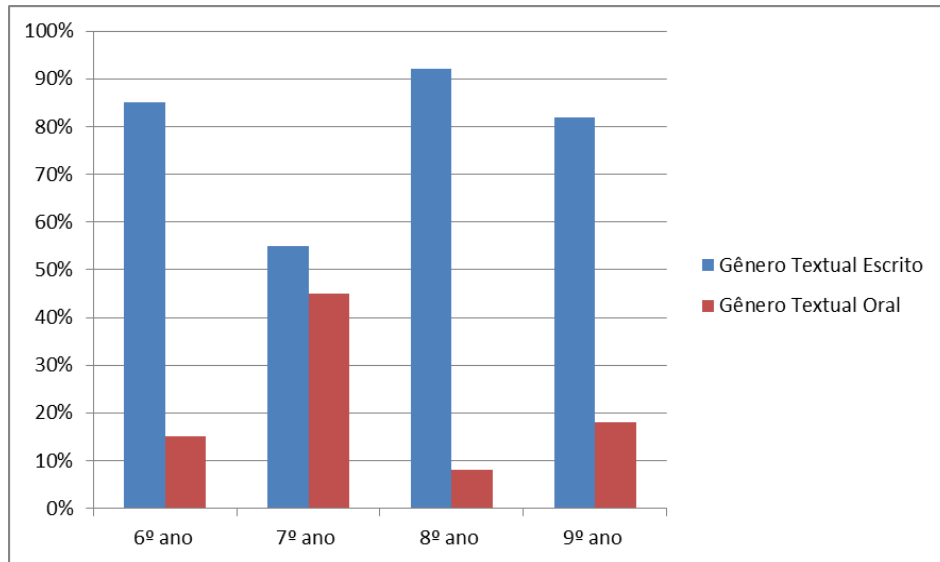
- O texto teatral escrito (II)	
-A crítica	
- A crônica (I)	
-A crônica (II)	
-A crônica argumentativa	
- O texto publicitário	
-A carta do leitor	
-A carta-denúncia	
-O texto de divulgação científica (I)	
-O texto de divulgação científica (I)	
-O texto de divulgação científica (II)	
Livro do 9º ano	
Gênero textual escrito	Gênero textual oral
-A reportagem	-O debate regrado público
-O editorial	- O debate regrado público: o papel do moderador
-O conto (I)	
-O conto (II)	
-O conto (III)	
O texto dissertativo-argumentativo	
-O texto dissertativo-argumentativo: a informatividade	
-O texto dissertativo-argumentativo: a qualidade dos argumentativos	
-O texto dissertativo-argumentativo: continuidade e progressão	

Fonte: O autor (2016).

As propostas de ensino que orientam o trabalho com os gêneros estão organizadas na seção intitulada “Produção textual”, a qual não distingue, no título, a escrita da oralidade. Como vemos representado abaixo, os GTO apareceram com menos frequência em todos os LD comparados ao escrito. No livro do 8º ano, por exemplo, há a ocorrência de apenas um GTO dentre as quatro unidades apresentadas.

Em seguida, apresentamos um gráfico com o percentual referente ao tratamento dado ao gênero escrito e ao gênero oral em toda a coleção, pois, entendemos que estes dados sejam importantes para visualizarmos o espaço que a oralidade ocupa nas aulas de LP.

Gráfico 03 - Visão geral do LD quanto à presença do gênero escrito e do gênero oral.



Fonte: O autor (2016)

No quadro 03 apresentado, é possível visualizarmos os gêneros textuais, seja na modalidade escrita, seja na oral, apresentados no LD. Já no gráfico 3, comparamos a disparidade existente quanto à prática da produção oral e a da produção textual escrita. No livro do 6º ano, 85% das atividades da seção “Produção de texto” orienta para a produção escrita, enquanto 15% das tarefas são destinadas ao ensino e à aprendizagem do gênero oral. Já no livro do 7º ano, o percentual de sequências de ensino relacionadas à produção textual escrita é de 55%, enquanto que o oral representou um total de 45% das propostas de atividades.

Quanto aos livros do 8º e 9º anos (correspondentes a 7ª e 8ª séries), verificamos que a percentagem é maior. No LD do 8º ano, por exemplo, 92% das atividades de produção de texto orientam para a elaboração de um gênero escrito, enquanto apenas 8% orientam o estudo de um gênero oral. No livro do 9º ano, a diferença é um pouco menor, mas ainda evidencia que o gênero escrito tem sido mais frequente nas aulas de produção textual, já que aparece em 82% das ocorrências e 18% destina-se à execução de algum gênero na modalidade oral.

Podemos constatar que não há um progresso quanto à quantidade de gêneros orais apresentados ao longo dos anos de escolaridade. Ao contrário, há um decréscimo, pois no 6º ano são trabalhados três GTO, enquanto no 8º ano é apresentado apenas um gênero oral, assim como no livro do 9º ano, no entanto, um único GTO tem duas entradas nesse exemplar.

Para que o leitor possa ter uma visão global, no que tange ao ensino do oral na referida coleção, foram elaboradas sinopses³³ dos três livros. Trata-se de sínteses que focalizam apenas a abordagem da produção textual oral e são expostas nos quadros 04 e 05 que seguem.

³³ As sinopses apresentadas neste trabalho são adaptações de outra sinopse, cuja elaboração original foi feita pelo pesquisador Clécio Bunzen e apresentada como anexo na sua tese de Doutorado, intitulada **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais, defendida em 2009, na Universidade Estadual de Campinas, na cidade de Campinas, estado de São Paulo. Na ocasião, o autor desenvolveu a síntese de um dos livros didáticos analisados durante o desenvolvimento da referida pesquisa.

Quadro 04- Sinopse da abordagem do gênero oral no livro do 7º ano

	Livro:	Português: linguagens	Ano	2012	Autor (es)	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães
	Editora:	Saraiva	Situação no PNLD	Aprovada		
	Série:	7º ano	Número de páginas:23	Edição:	7ª edição reformulada	
	Unidade Analisada:	Eu e os outros (Unidade 3) Capítulo 2: Alteridade: exercícios de ternura			Número de páginas da unidade em análise: 59	
	Gênero textual	Elementos constitutivos do texto didático	Seleção de atividades escolares			
149	Argumentação oral	Produção de um resumo sobre um tema polêmico dado e apresentação oral para a classe.	<p>1 Apresentação do que vem a ser a argumentação oral e suas características. A produção desse texto servirá como exercício prático para, posteriormente, serem produzidos gêneros orais, como: seminário, debate regrado, debate deliberativo.</p> <p>1.1 Os alunos devem se posicionar em relação ao <i>bullying</i>, depois de terem lido trechos de depoimentos de três alunos que sofreram perseguição na escola cujos relatos estão publicados no livro de Cleo Fante. Fenômeno <i>bullying</i> – como prevenir a violência na escola e educar para a paz.</p> <p>1.2 Em grupo, os alunos precisam responder a quatorze perguntas levantadas acerca do tema. Este roteiro serve para direcionar a discussão em grupo e organizar as ideias.</p> <p>1.3 Enquanto isso, o relator deve anotar tudo que está sendo discutido no grupo. Sua nomeação deve ser feita antes do início do trabalho.</p> <p>1.4 Por fim, as ideias debatidas em grupo são apresentadas para o grande grupo de forma oral. Para tanto, o relator deverá se apoiar no resumo por ele feito, mas não pode ficar preso às anotações e apenas ler o que escreveu. A argumentação oral deve ser produzida no momento de sua apresentação.</p>			
	Unidade Analisada:	Eu e os outros (Unidade 3) Capítulo 3: <i>Bullying</i> : o império da tirania	Número de páginas da unidade em análise: 59			

	Gênero textual	Elementos constitutivos do texto didático	Seleção de atividades escolares
169	Debate deliberativo	Preparação do debate e apresentação de propostas de intervenção na classe.	2 Definição do que vem a ser gênero oral “debate deliberativo” e a finalidade de sua produção em vários ambientes. 2.1 Retomada dos depoimentos lidos no capítulo anterior para a elaboração da argumentação oral, cujo tema será retomado e posto em debate no grande grupo. Posteriormente, serão organizadas medidas que poderão ser tomadas para a diminuição do <i>bullying</i> no ambiente escolar. 2.2 Na fase de preparação do debate, os alunos precisam nomear um moderador, o qual terá a função de organizar o debate, fazer as inscrições dos debatedores, controlar o tempo e zelar pela ordem durante as falas. 2.3 Eles são orientados a filmar o momento do debate para que vejam os possíveis problemas cometidos e examinar pontos positivos. Além disso, poderão apresentar a gravação do debate na feira intitulada Seja solidário, seja voluntário! (proposta de projeto a ser desenvolvida ao final desta unidade). 2.4 Por fim, farão a avaliação do debate seguindo um breve roteiro sugerido.
	Unidade Analisada:	Medo, terror e aventura (Unidade 4) Capítulo 2: A aventura da viagem	
	Gênero textual	Elementos constitutivos do texto didático	Seleção de atividades escolares
201	Entrevista oral	Atividades que direcionam para a caracterização do gênero entrevista oral e produção do referido gênero.	3 O gênero entrevista oral é apresentado como um exemplo de entrevista feita com o cartunista Laerte, mas que, ao ser retextualizado no livro didático, foi transcrito de acordo com as normas para este tipo de trabalho. 3.1 A seção “Agora é a sua vez” traz um comando de atividade que orienta a preparação do roteiro para uma entrevista oral. São orientados a memorizarem a sequência de perguntas que farão. Além disso, deverão selecionar os equipamentos audiovisuais para gravar a entrevista. O tema deve estar ligado a “cinema”, porque no projeto Intervalo desenvolverão trabalhos com este tema. Assim, o entrevistado deve ser alguém ligado ao cinema. 3.2 As entrevistas de todos os grupos deverão ser apresentadas para a turma.

Fonte: O autor (2016)

Quadro 05-Sinopse da abordagem do gênero oral no livro do 8º ano

	Livro:	Português: linguagens	Ano	2012	Edição:	7ª edição reformulada
	Editora:	Saraiva	Situação no PNL	Aprovada		
	Série:	8º ano	Número de páginas	256	Autor(es):	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães
	Unidade Analisada:	Ser diferente (Unidade 4) Capítulo 3: Sou o que sou			Número de páginas da unidade em análise: 64	
	Gênero textual	Elementos constitutivos do texto didático	Seleção de atividades escolares			
236	Seminário	Apresentação do conceito de seminário, características constitutivas deste gênero e a proposta de atividade: planejamento e apresentação de um seminário.	<p>1 O seminário é conceituado logo no início da página 236. Nas páginas seguintes, há explicação acerca dos aspectos que envolvem a apresentação de um trabalho, isto é, a constituição do gênero seminário. Os alunos são orientados quanto à pesquisa do tema em vários suportes (revistas, livros, jornais, vídeos, etc.); tomada de nota fazendo resumo das informações coletadas; seleção e organização de informações e recursos audiovisuais; produção de roteiro e esquema; ensaio usando um gravador e o esquema; apresentação do seminário (precauções quanto a imprevistos). Essa é a parte referente ao planejamento.</p> <p>2 Em relação à apresentação propriamente dita, há orientações que direcionam a sequência e andamento da exposição: abertura; tomada da palavra e cumprimentos; apresentação do tema; exposição; conclusão e encerramento e tempo.</p> <p>3 Quanto à prosódia (intensidade, tonalidade e qualidade da voz) e cinésicos (gestualidade, expressões faciais e movimento do corpo) também existem orientações.</p> <p>4 As orientações para o uso da linguagem enfatizam a adoção da norma-padrão da língua. Quanto ao encadeamento das ideias, sugere o uso de elos coesivos que marquem a sequência discursiva.</p> <p>5 Na seção “Agora é a sua vez”, o comando da atividade indica para a divisão da turma em grupos. Cada um abordará um aspecto do tema “meio ambiente” (mesmo tema abordado no projeto Intervalo).</p> <p>6 Os alunos devem avaliar uns aos outros de modo que percebam as fragilidades cometidas.</p>			

Fonte: O autor (2016).

Quadro 06- Sinopse da abordagem do gênero oral no livro do 9º ano

	Livro:	Português: linguagens	Ano	2012	Edição:	7ª edição reformulada
	Editora:	Saraiva	Situação no PNL	Aprovada		
	Série:	9º ano	Número de páginas	256	Autor (es): William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães	
	Unidade Analisada:	Juventude (Unidade 3) Capítulo 1: O debate regrado público			Número de páginas da unidade em análise: 65	
Pág.	Gênero textual	Elementos constitutivos do texto didático	Seleção de atividades escolares			
130	Debate regrado público	Conceituação do que é debate regrado com indagações acerca da transcrição do referido gênero para a escrita. Planejamento de um debate regrado em sala de aula com a temática: Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente?	<ol style="list-style-type: none"> 1 Apresentação do conceito de debate regrado. 2 Exemplificação do gênero utilizando-se da retextualização de um debate cuja temática é “A violência na sociedade hoje e as causas da violência (<i>sic</i>)”. 3 Em seguida, os alunos responderão várias perguntas acerca do gênero lido a fim de que reflitam em relação às características que o constitui. 4 A seção “Agora é a sua vez” propõe a elaboração de um debate regrado com toda a turma e com mediação do professor. O tema para o debate é: Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente? 5 O debate será organizado de acordo com as orientações expostas no box “Princípios e procedimentos para a realização de um debate democrático.” 6 A produção deste gênero será avaliada por todos em conjunto, considerando os aspectos apresentados na atividade. 			

	Unidade Analisada:	Juventude (Unidade 3) Capítulo 2: Ser sempre jovem	Número de páginas da unidade em análise:
	Gênero textual	Elementos constitutivos do texto didático	Seleção de atividades escolares
154	O debate regrado público: o papel do moderador	Apresentação de aspectos que destacam o papel do moderador ou mediador durante o debate regrado. Preparação de um debate com o tema “Gravidez na adolescência”.	1 Apresentação dos aspectos principais do debate regrado com destaque para a atuação do moderador. 2 Exposição de aspectos cujo moderador deve controlar/se responsabilizar: apresentação; organização e regras; regulação das trocas; animação, aprofundamento e fechamento. 3 Em “Agora é a sua vez”, deverão organizar um debate e, durante a exposição, perceber como o gênero vai sendo construído com a intervenção do mediador. O tema para discussão é: A gravidez na adolescência. 4 Após o momento de discussão, devem fazer uma avaliação do debate. Caso ele tenha sido filmado, fica mais fácil perceber a troca de turno e o papel do mediador.

Fonte: O autor (2016)

A visualização das unidades por meio dos quadros, permite observar como o trabalho com os GTO e as atividades vão se realizar. A avaliação das produções orais na maioria deles, o que permite ao aluno ver e ouvir as apresentações/ exposições observando as fragilidades apresentadas pelos outros aluno e atentando-se para não cometerem os mesmos erros. A culminância de algumas atividades no evento Intervalo é um ponto positivo nas unidades, visto que as produções orais tomam uma dimensão maior, não restringindo a sala de aula.

No capítulo seguinte, são apresentados os aportes teóricos usados para fundamentar a nossa pesquisa, os quais se relacionam com os objetos em análise, isto é, as unidades temáticas do LD que trabalham com os GTO.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, reunimos o aporte teórico que direciona a investigação a qual nos propomos realizar. Primeiramente, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos que fundamentam o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Posteriormente, discorremos sobre a noção de gênero textual, apresentamos as “vozes” dos especialistas acerca dos três GTO (*entrevista, seminário e debate regrado*) explorados no capítulo analítico, acompanhadas do quadro que contempla a modelização desses gêneros de acordo com as três capacidades de linguagem (de ação, discursiva e linguístico-discursiva). Após, defendemos o nosso posicionamento acerca da relação oral/escrita e, na sequência, apresentamos a noção de “oral autônomo” (DOLZ, SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Por fim, evidenciamos o aporte teórico acerca dos gestos didáticos fundamentos e sua relação com o LDP.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O ISD, como é chamado no Brasil, é uma variante e um prolongamento do *interacionismo social* – corrente da filosofia e das ciências humanas/ sociais – que concebia o desenvolvimento do ser humano não em sua individualidade, mas influenciado por aspectos sócio-históricos, ou seja, não separava o processo de individualização da socialização (BRONCKART, 2006, 2009). O ISD tem origem em Genebra, na Suíça e, por isso, constitui a chamada “Escola de Genebra”, formada por dois grupos de pesquisas: *Grupo Language – Action – Formation* (LAF), presidido pelo pesquisador Jean-Paul Bronckart, e o *Groupe de Recherche pour l’Analyse du Français Enseigné*, denominado GRAPHE, liderado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

No Brasil, o ISD passou a ser conhecido pelos estudos desenvolvidos por pesquisadores da Linguística Aplicada que viram nas teorias dos autores genebrinos um aporte teórico coerente que dialogava com “a pesquisa científica e as intervenções didáticas” (MACHADO, 2009). Observam-se, então, os primeiros estudos embasados nas teorias difundidas pelo ISD,

sendo o texto escrito por Bronckart³⁴, o primeiro a circular no Brasil, em 1993. As abordagens para o ensino de línguas assumidas pelos autores Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Auguste Pasquier, Sylvie Haller, Glaís Sales Cordeiro, Jean- François de Pietro, Maria Cecília C. Magalhães, Roxane Rojo, Anna Rachel Machado, Elvira Lopes Nascimento, Vera Lúcia Lopes Cristovão, entre outros, contribuíram para a mudança de paradigma do ensino da LP. A influência exercida por esse Grupo de Genebra é verificada na publicação de documentos oficiais que trazem nas referências bibliográficas menções aos trabalhos publicados pelo grupo, por exemplo, os PCN (BRASIL, 1998), destinado ao ensino da LP para o terceiro e quarto ciclos.

O caráter transdisciplinar do ISD permite-nos concebê-lo como uma vertente das Ciências Humanas que, baseada em Spinoza, Marx e Vygotski, busca compreender o ser humano na sua complexidade psíquica e social (MACHADO (2009). Para Machado (2009, p. 47): “Não se pode dizer, portanto, que seja uma teoria da linguística ou da psicologia, pois, sendo constitutivamente transdisciplinar, o ISD não pode ser confirmado a nenhum desses quadros disciplinares de forma estanque” (MACHADO, 2009, p.47). Vemos que o leque de pesquisas desenvolvidas pela escola genebrina não fica limitado ao estudo em torno da didatização dos GT, mas se dedica aos estudos que envolvem a relação linguagem e trabalho (MACHADO; BRONCKART, 2005). Como exemplo, podemos citar a teoria da Transposição Didática difundida pelo francês Yves Chevallard³⁵ (1991), a qual é difundida pela “Escola de Didática” francesa e, conseqüentemente, os estudos sobre os gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008).

O ISD é conhecido pelo seu caráter teórico e metodológico, que busca investigar questões epistemológicas quanto às produções verbais dos seres humanos e, com base nesses postulados, elabora ferramentas de análise linguística, embora a “mola propulsora” do grupo genebrino não tenha sido “propor um novo modelo de análise do discurso” (BRONCKART, 2006, p. 04), mas definir as operações que envolvem fatores como o pensamento, a linguagem, a percepção, a memória, o raciocínio no âmbito da atividade verbal.

A base teórica que sustenta as pesquisas desenvolvidas pelo grupo é fortemente influenciada por Vygotski (2008), Habermas (1987) e Bakhtin (2011), e busca, nos escritos desses teóricos, explicações para compreender o desenvolvimento humano e o desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky (2008) tomou como ponto de partida a filogenia humana para entender o

³⁴ BRONCKART, J.P. *Action theory and the analysis of action in education*. European Association for Research on Learning and Instruction. 5th European Conference, Aix-en-Provence [Doc. De trabalho], 1993.

³⁵ CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

desenvolvimento ontogenético; para tanto, buscou em teorias biológicas evolutivas, como a de Charles Darwin. Embora Vygotsky tenha valorizado a concepção biológica para compor seu modelo de análise não foi esse o foco dos seus estudos, mas propor uma análise da ontogênese humana (BRONCKART, 2006).

Para Piaget, o desenvolvimento da linguagem humana se dá de forma inata e o ser humano se desenvolve mediante um processo chamado pelo biólogo suíço de “equilíbrio”. O indivíduo até pode ser estimulado pelas pessoas com quem convive no meio familiar, mas a condição para que aprenda é a transformação do seu organismo para interagir com o meio.

Teoria que Vygotsky (2008) rejeita e apresenta tese controversa para comprovar que o comportamento humano é um fenômeno sócio-histórico; em suma, de acordo com a referida concepção, o homem somente poderá ser compreendido se estiver inserido na sociedade, a qual poderá mudá-lo e ele também poderá mudá-la. Bronckart (2009) aceita a teoria defendida por Vygotsky dando prosseguimento às teses do psicólogo bielorusso e procura validá-las, visto que não houve tempo para ele comprová-las, por conseguinte, as ideias desses autores contribuíram sobremaneira para a formulação da base teórica do ISD.

O quadro teórico formulado por Vygotsky (2008) e adotado pelo interacionismo social, que serviu de base epistemológica para o ISD, centra-se nas condutas humanas, por sua vez, produtos da socialização entre os indivíduos, ou seja, o desenvolvimento do ser humano se dá na interação com o meio físico e social em que vive (OLIVEIRA, 1998). Importa esclarecer que a concepção vygotkiana difere da tese defendida por Piaget.

A interação do homem com o outro e com o mundo é constituída por meio da mediação, isto é, não se dá de forma direta, mas mediada por “ferramentas auxiliares da atividade humana”, distinguindo dois mecanismos mediadores, a saber: os instrumentos e os signos (OLIVEIRA, 1998, p. 27).

A noção de instrumento, para Vygotsky (2008), está relacionada ao trabalho, visto que na realização de várias atividades, o homem se apropria de instrumentos, de acordo com a ação a ser executada, para mediar a sua relação com o mundo. Os instrumentos foram criados pelos seres humanos para reforçar e prolongar suas capacidades comportamentais e o uso deles requeria a negociação acerca da atividade e da função que caberia ao homem instrumentalizado. Daí a necessidade da ação comunicativa entre os indivíduos (BRONCKART, 2009). Por exemplo, durante uma exposição oral, o uso do microfone torna a fala mais audível do que se o enunciador estivesse usando apenas a sua voz, isto é, há a necessidade do uso de instrumentos de áudio que amplificam o som emitido.

Schneuwly (2004) toma como base a definição que Rabardel (1993) faz acerca do que seja o “instrumento” e a sua dupla face, visto que trata de artefato material ou simbólico e *esquemas de sua utilização*. O artefato é o produto material fora do sujeito que tem a função de materializar as operações para a utilização do instrumento. No contexto da nossa pesquisa, tais conceitos poderiam ser representados pelo LD como material; já na concepção simbólica é representado pelas prescrições que o LD traz para a didatização dos objetos de ensino, ou seja, as propostas de aula. Por outro lado, os esquemas de utilização permitem adequar as ações e construir representações da realidade em que se pretende intervir – por exemplo, um professor universitário preparar uma exposição contemplando o tema “o uso exagerado das tecnologias digitais pelos jovens” e adequar a apresentação a uma turma de 9º ano do ensino fundamental.

Como os instrumentos, os signos auxiliam a atividade humana, mas, diferente do primeiro que são elementos externos, o segundo são, na concepção de Vygotsky (2008), “instrumentos psicológicos” e representam ou expressam outros objetos, portanto, são responsáveis pelos processos psicológicos (OLIVEIRA, 1998). É por intermédio dos signos que, por uma necessidade adequada aos fins de comunicação, os objetos, as situações foram transformadas em representações, permitindo a comunicação entre os seres humanos (BRONCKART, 2009).

As correntes ligadas à Linguística Estrutural contribuíram para explicar as relações existentes entre linguagem, língua e pensamento, tomando como ponto de partida a arbitrariedade dos signos. Outra contribuição foi a discussão acerca da noção de semiotização dos enunciados com o objetivo de compreender como se dá a interação, visto que Piaget (1970) concebia o signo como imotivado, conferindo ao funcionamento psíquico uma independência das motivações do meio (BRONCKART, 2009). Bronckart (2009) contesta essa tese apontando o caráter arbitrário e, baseado em Saussure, esclarece “a noção de arbitrário radical exprime o fato de que, na medida em que têm origem no seu social, os signos submetem as representações individuais a uma reorganização, cujo caráter é radicalmente não-natural” (BRONCKART, 2009, p. 54).

Saussure (1916) define que o signo é arbitrário porque não há nada que garanta a relação entre significante e significado, ou seja, não há garantias de que a imagem acústica que um ser humano pode construir seja o conceito, visto que a relação significante-significado é estabelecida pelas convenções sociais.

Além dos postulados de Vygotski (2008), Bronckart (2009) buscou em Habermas (1987) as concepções acerca do agir comunicativo que diz respeito à interação mediante o

estabelecimento das relações interpessoais, visando alcançar a compreensão na situação de interação. Na entrevista oral, por exemplo, o agir comunicativo se realiza com a formulação de perguntas destinadas a um destinatário (respondente) específico, cuja interação ocorrerá nas trocas de turno, ou seja, na relação pergunta-resposta. Já no seminário (exposição oral), a interação é verificada no momento de abertura do debate, quando se instaura a discussão acerca do tema exposto ou perguntas em relação a alguma informação não compreendida. Por fim, no debate podemos destacar o agir comunicativo na argumentação construída pelos interlocutores³⁶ durante a discussão, cujos debatedores se esforçam para que suas ideias prevaleçam sobre a do outro.

O modo como Bronckart (2009) apresenta o contexto de produção é baseado nos postulados de Habermas (1987) acerca das representações que o homem tem do mundo e que influenciará o modo como o enunciador se pronunciará. As representações são organizadas em mundos formais: mundo objetivo (dos fatos), mundo social (das normas) e mundo subjetivo (experiências pessoais), os quais Bronckart (2009) chama de “contexto físico” e “contexto sociosubjetivo”, esclarecendo que na primeira denominação podemos compreender que “todo texto resulta de um comportamento verbal, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2009, p.93); a segunda designação aponta que “a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá ao agir)” (BRONCKART, 2009, p, 94). No tópico destinado às capacidades de linguagem, apresentaremos exemplos do contexto de produção relacionados aos GTO que estamos analisando.

A problemática central instaurada no âmbito da atividade de linguagem é entender a linguagem humana como forma de comunicação que resulta em atividades sociais. A referida questão foi compreendida por intermédio do estabelecimento de um acordo entre os seres humanos, resultando na utilização de signos comuns (produtos da interação social) entre os falantes, ou seja, formas “negociadas”, “veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos” (BRONCKART, 2009, p. 33), chamadas por Habermas (1987) de “mundos representados”.

A ação de linguagem, sob um enfoque psicológico, é “imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o texto singular” (BRONCKART, 2009, p. 39), que constituem as representações das motivações que se tem sobre o dizer do outro e de si mesmo.

³⁶ Bronckart (2009) nomeia de “interlocutores” ou “coprodutor” o receptor que, em uma produção”, ocupa o mesmo espaço-tempo do enunciador, por conseguinte, colaborando para a construção do gênero.

Para Bronckart (2009, p.44), “A tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Assim, temos que o agente-produtor é responsável pelas suas ações de linguagem, para tanto, se apropria dos conhecimentos relacionados ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo.

A contribuição de Bakhtin (2011) ao ISD diz respeito à novidade trazida pelo russo quanto aos gêneros do discurso e às interações comunicativas. Foi ele quem ampliou a noção de gêneros explicando que em todas as nossas práticas de linguagem sempre estamos nos apropriando de algum deles para nos comunicarmos verbalmente em diferentes situações da nossa vida.

O caráter dialógico dos gêneros discursivos serviu também para formar a base teórica do ISD. A noção de dialogismo recai na relação que um enunciado tem como o outro, pois, para Bakhtin (2011) nenhum texto é puro, ou seja, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272), portanto, um enunciado é sempre uma resposta a outro enunciado anterior.

Além da vertente teórica estudada nos primeiros itens, o ISD possui uma linha mais didática, cujos representantes são Schneuwly e Dolz (2004), entre outros pesquisadores, que se ocupam de compreender o lugar e o papel dos gêneros textuais no desenvolvimento humano quanto à linguagem, observando como se dá esse fenômeno no âmbito escolar, por ser este o lugar de ensino-aprendizagem dos gêneros, pois, inicialmente, tinham a tese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63).

Schneuwly e Dolz (2004) conceituam os gêneros textuais como instrumentos através dos quais se estabelece a comunicação nas “práticas sociais”, daí o desdobramento de “instrumentos de comunicação” em “objetos de ensino-aprendizagem”, o que exige a criação de situações que pedem a produção de um gênero de texto. Segundo os autores, ao mesmo tempo em que servem de suporte para interagirmos, servem também de parâmetros para os alunos desenvolverem as capacidades de linguagem.

Depois de entendermos como se fundamenta teoricamente o ISD, discutiremos na próxima seção acerca da noção de gênero trazida por Bakhtin (2011) e que, mais tarde, foi apropriada pelos pesquisadores desse grupo. Além disso, mais adiante, abordaremos acerca da proposta metodológica do ISD acerca do ensino dos GT.

2.1.1 Gênero textual³⁷

Segundo Bronckart (2009), o ISD traz uma novidade quanto ao conceito de gênero textual que, no plano da ação, passou-se a ser conhecido como verdadeiras unidades verbais (BRONCKART, 2009, p. 30). Ele adota o conceito de “gêneros de textos” para designar os “gêneros discursivos” conceituados por Bakhtin (2011) que serviram de base para o ISD realizar as suas análises textuais.

É importante ressaltar que há diferença metodológica e conceitual no que se refere à adoção de uma ou outra nomenclatura. Para Dias *et al* (2011), a perspectiva bakhtiniana do gênero está centrada no discurso e na interação, pois ao nos comunicarmos oralmente ou por escrito nos apropriamos de um gênero que já existe e relacionado a alguma esfera social. A escolha do gênero reflete a necessidade de interagir do indivíduo, bem como a sua intenção.

Já na perspectiva bronckartiana, segundo as autoras, o gênero é considerado a partir do seu aspecto variável, por isso, ele não é o objeto de análise, mas sim os textos. Por isso, Bronckart (2009) apresentou a metáfora do “folhado textual”, usando-a para apontar as camadas sobrepostas de um texto. Por meio dessa exposição, é possível perceber que há, na concepção adotada pelo autor, forte influência da Língua Textual e da Gramática Tradicional.

Enquanto os analistas do discurso observam as marcas linguísticas que compõem os gêneros, observando a intenção dos participantes no momento da interação, os analistas do texto estão atentos ao conteúdo temática e à estrutura (DIAS *et al*, 2011, p. 151).

O estudo sobre gêneros discursivos é antigo, já que remete a Platão, na Poética, e, depois, a Aristóteles, na Retórica, na Grécia Antiga. Inicialmente, a expressão “gênero” era relacionada somente à literatura, mas foi no texto “Os gêneros do discurso”, publicado no Brasil na obra intitulada “Estética da criação verbal”, que Bakhtin ampliou a noção de gênero conceituando-o como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011), ou seja, a denominação “gênero discursivo” não se aplica somente aos textos literários, ela estende-se aos outros campos da atividade humana que expande, amplia, reformula, é revisitada e toma novas perspectivas.

Não se podem contar os gêneros (BAKHTIN, 2011), mas podem ser diferenciados como *primários (simples)* e *secundários (complexos)*. Os *primários* são assim classificados pelo seu caráter imediato e espontâneo de produção, por exemplo, os diálogos orais e o bilhete

³⁷ Na obra “Estética da criação verbal, Bakhtin usa o termo “gênero discursivo” para referir-se aos enunciados produzidos em diferentes esferas sociais. Neste trabalho, adotamos a designação “gênero textual” porque o aporte teórico com o qual trabalhamos usa esse termo, pois compreende que todo texto se realiza em um gênero (BRONCKART, 2009).

manifestados na esfera familiar, cotidiana. A simplicidade na formação desses gêneros não os torna desprezíveis em relação aos *secundários*, ao contrário, são importantes para que os gêneros complexos sejam desenvolvidos e organizados.

Toda atividade humana, nos diversos campos, concretiza-se mediante a linguagem. Os gêneros textuais são práticas sociocomunicativas que se caracterizam pela sua dinamicidade e pelas variações em sua constituição. A noção de variabilidade dos gêneros nos remete à definição apresentada por Bakhtin como sendo os gêneros que não possuem uma forma fixa e estanque, por sua vez, sofrem adaptações por conta das práticas sociais específicas. Por exemplo: o seminário pode ter um ou mais enunciadores; a exposição oral pode ou não ser acompanhada de recursos audiovisuais. Não se trata, então, de uma obrigatoriedade.

Na visão de Bakhtin (2011), os gêneros discursivos apresentam características como “plano composicional”, “conteúdo temático” e “estilo”, sendo relativamente estáveis, contribuindo para que sejam identificados ou produzidos sempre que existir um propósito comunicativo. À medida que os campos de atividade humana crescem, novos gêneros (sempre a partir de outros existentes) vão surgindo para atender à demanda dessa ampliação, ou seja, dependendo das condições de comunicação discursiva próprias de cada esfera de comunicação, novos tipos de enunciados constituídos de três dimensões essenciais: conteúdo temático (o que é dizível por meio dele), construção composicional (forma de organização) e estilo (meios linguísticos criados para produzi-los). Nesta pesquisa, usaremos as categorias apresentadas pelo ISD para analisarmos as propostas de atividades relacionadas à oralidade.

O conteúdo temático consiste no conjunto de informações apresentadas no texto, resultado das representações contidas na memória do agente-produtor, ativadas na ação de linguagem, as quais são reconhecidas no tipo de discurso, no contexto de produção, nas conexões, coesões nominal e verbal e nas vozes e nas modalizações responsáveis pela enunciação. Tais elementos serão distinguidos mais a frente ao tratarmos da relação entre capacidades de linguagem e folhado textual.

A construção composicional refere-se à estrutura do gênero, ou seja, o modo como deve ser organizado, considerando os elementos estáveis que orientam a sua identificação. Há, nos contornos dos textos orais e escritos, certos elementos que orientam para o conteúdo referencial daquele gênero. Bronckart (2009) chama-os de aspectos paralinguísticos ou paratextuais, exemplificando que, no texto escrito, são representados pelas unidades semióticas (quadros, imagens, esquemas, etc.); já, nos textos orais, observam-se os silêncios, a manutenção ou alteração de tom, entre outros elementos.

O estilo está relacionado à seleção e à organização dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. É na ação de linguagem que o agente-produtor, em função das representações que têm sobre os gêneros, escolhe um ou outro para cumprir o objetivo pretendido na interação verbal. Por essa razão, escolhe os elementos linguísticos que comporão seu texto, dando a ele um estilo próprio, caracterizando-o como texto empírico ou singular, conforme esclarece Bronckart (2009): “Cada texto particular exhibe, em outros termos, características individuais e constitui, por isso, um objeto sempre único” (BRONCKART, 2009, p. 76), por mais que sejam construídos considerando as referências dos gêneros e dos tipos, há no texto uma individualidade que o diferencia dos demais textos já produzidos naquele gênero, tornando-o único, pois é o resultado das representações individuais do agente-produtor.

2.2. Transposição didática

O termo “transposição didática” foi empregado, primeiramente, pelo sociólogo Michel Verret, em 1975³⁸. Mais tarde, em 1985, o matemático chamado Yves Chevallard passou a discutir e problematizar a transformação pela qual passa os construtos teóricos para se tornarem em objetos didáticos. No contexto da Didática das Línguas, o referido conceito passou a ser estudado pelos pesquisadores do ISD como fundamento epistemológico para compor o quadro teórico-metodológico do ensino das línguas (primeira língua, segunda língua ou terceira língua).

Segundo Oliveira (2013), a *transposição didática* é concebida por Chevallard em três escalas diferentes, porém, articuladas de modo que um momento desencadeia o próximo até que se chegue ao resultado final da mediação didática. Para o matemático, a transposição acontece em três níveis distintos: *saber teórico*, *saber a ensinar* e *saber ensinado*.

O *saber teórico* é o conjunto de saberes construídos no âmbito científico que, de certa forma, define o que será ensinado na sala de aula. Há em uma esfera invisível denominada nooesfera, as discussões, as reflexões por parte de professores, especialistas e pesquisadores acerca dos conteúdos que serão didatizados e como isso será feito. Importa esclarecermos que a *nooesfera*, nos dizeres de Chevallard (1985) citado em Oliveira (2013) é o “centro

³⁸Jean-François Halté (2008), em nota de rodapé, traz informações relevantes acerca das discussões em torno da Transposição Didática, antes de ela se tornar pública. O período que vai desde a apresentação da tese de M. Verret, *Le temps des Etudes*, em 1974, até a “solidificação” do termo, passando pela publicação da obra *A teoria da transposição didática* por Y. Chevallard, em 1980, durou aproximadamente vinte anos, dada a complexidade dessa “nova teoria” que, segundo Halté (2008, p. 119), “foi objeto de fortes ataques (e consequentes defesas)”.

operacional” que restabelece a “ordem” na desordem criada e evidenciada entre as partes envolvidas nesse processo: teóricos, professores das disciplinas, pais de alunos. O *saber teórico* representa o primeiro nível da transposição didática (nível externo) porque pressupõe a prática de ensino, assim, os estudos desenvolvidos pelo ISD quanto ao ensino dos GTO, os modelos didáticos dos gêneros que serão didatizados são exemplos da vigilância teórica que existe na teorização dos conteúdos.

Já o *saber a ensinar* refere-se à passagem do saber teórico para o saber a ensinar, representado pelo nível externo compreende as transformações que os saberes sofrem desde a academia até se tornar objeto de ensino. São exemplos de saber a ensinar os conteúdos abordados/ prescritos nas unidades temáticas dos LDP que trazem orientações acerca do ensino da oralidade de modo didatizado. A prescrição do que será ensinado está no nível externo da transposição, mas passará para o nível interno caso haja o ensino dos conteúdos.

Por último, o *saber ensinado* está “localizado” no nível interno da transposição didática e representa a prática de ensino de determinado conteúdo. O objeto de ensino é apresentado aos alunos mediante os textos prescritivos e a didatização dos conteúdos teóricos. Não será possível exemplificar esses saberes à luz desta pesquisa, pois o nosso trabalho ficou limitado ao nível externo. Sabemos da importância de observar a transposição didática em todos os seus níveis; no entanto, não conseguimos informante que permitisse a gravação dos GTO sendo didatizados nas aulas de LP.

2.2.1 A transposição didática externa e interna

Silva (2015) apresenta a divisão da *transposição didática* de acordo com os postulados de Chevallard. A mudança didática pode acontecer em dois níveis: o *externo* responsável pela regulação dos saberes a serem ensinados por instituições e órgãos responsáveis pela elaboração das prescrições que compõem o sistema de ensino; o nível *interno* pode ser verificado na prática do professor, mais especificamente nas ações executadas pelo docente para transformar o saber a ensinar em saber ensinado.

Sobre o *nível externo*, Oliveira (2013) destaca que:

A transposição didática externa ocorre fora do sistema didático. Nela, a noosfera assume um papel muito importante, porque assegura a passagem do saber teórico ao saber a ensinar e atua na seleção dos saberes e no processo de transposição didática dos saberes selecionados (OLIVEIRA, 2013, p. 67).

O estudo realizado está focado no *nível externo* da *transposição didática*, em razão de serem analisados textos prescritivos que fazem parte do contexto de trabalho docente. A *noosfera* objetiva criar uma compatibilidade entre os interesses distintos que se tem em relação ao ensino, visto que o objetivo dos pesquisadores quanto ao conhecimento teórico difere das intenções que a escola e a sociedade têm quanto à aprendizagem dos alunos. Oliveira (2013, p. 68) conclui que “o saber ensinado deve ser suficientemente próximo do saber teórico e suficientemente distante do saber dos pais”. O papel da Ciência quanto ao saber é buscar respostas às indagações feitas pela sociedade em um contexto sócio-histórico. A divulgação dos saberes constituídos cientificamente, em um primeiro momento, são apresentados à comunidade acadêmica. Somente depois tais saberes são apresentados ao meio social; logo, é necessário que esse conhecimento sofra modificações e “deformações” nesse percurso para que seja, enfim, didatizado.

A *transposição didática interna*, por sua vez, é responsável pela modificação do saber a ensinar ao saber ensinado e aprendido. Ao realizar o deslocamento, o professor faz adaptações conforme a situação exige, por isso, podemos dizer que durante o processo ensino-aprendizagem o docente é quem escolhe o que de fato será ensinado aos alunos.

A *transposição didática*, nos três momentos, não ocorre de maneira automática. A passagem de uma fase para outra exige desconstrução, reconstrução, adaptações, adequações para que o ensino de determinado conteúdo seja possível.

Para refletirmos a respeito do desenvolvimento profissional docente importa observarmos como os níveis da atividade educacional são organizados. Machado (2009) apresenta um quadro para distinguir os três níveis dessa atividade, a saber: *sistema educacional*, *sistemas de ensino* e *sistemas didáticos*.

O *sistema educacional* diz respeito à formulação de diretrizes gerais que serão elaboradas por instituições como o Ministério da Educação, as secretarias de ensino, etc. que, são os responsáveis pela elaboração de diretrizes de ensino da Língua Portuguesa e que definem critérios de avaliação do LD que refletirá na escolha dos materiais didáticos que chegarão à escola. É também neste sistema que os livros didáticos são elaborados, visto que os “saberes científicos” serão transformados em “conhecimentos a serem ensinados”. Como exemplos, podemos citar os critérios gerais e específicos para a escolha do LD no âmbito do PNLD.

O segundo nível, representado pelos *sistemas de ensino*, é formado por instituições que, segundo Machado (2009, p.51), são “construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelo sistema educacional”, cabendo a elas executar os

programas planejados pelo sistema educacional e fazer uma “ponte” com outros segmentos da esfera social: pais, instâncias políticas e administração escolar. Como exemplo, podemos citar a etapa de seleção do LD realizada por parte dos avaliadores do MEC seguindo critérios pré-estabelecidos.

Por último, temos o terceiro nível que corresponde aos *sistemas didáticos* constituídos pelas classes responsáveis pelo desenvolvimento do professor. Consequentemente, a organização desses níveis possibilita a efetivação da *transposição didática*. Segundo Machado (2009, p.51): “É no interior desse sistema didático que se desenvolve grande parte da atividade de trabalho do professor”. Podemos citar a etapa de escolha do LD pelos professores que será feita de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos pelo docente para didatização dos saberes. Vale ressaltar que, na execução do PNLD, o LD escolhido pelo professor não representa, de fato, a adoção do mesmo material, conforme já discutimos no capítulo 1.

2.2.2. Gestos didáticos/profissionais fundadores pressupostos no LD

A noção de *gestos didáticos fundadores* tem ganhado notoriedade nas pesquisas interessadas em discutir o trabalho educacional. Essa vertente de investigação apresenta duas classificações dos gestos didáticos: *os fundadores* e *os específicos* (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008 apud OLIVEIRA, 2013). Como a análise que faremos está centrada nos gestos pressupostos nas propostas de trabalho com a oralidade no LD, os fundadores têm mais relevância.

Na prática docente, os gestos não se limitam aos movimentos paralinguísticos, ou seja, outras mobilizações languageiras acontecem durante a didatização evidenciando o desenvolvimento da aula e o modo como os saberes foram ensinados. A esses movimentos dá-se o nome de *gestos didáticos/profissionais*.

Os *gestos didáticos* são conjunto de elementos mobilizados que implementam o processo ensino-aprendizagem. Ao mobilizá-los, o docente torna o conteúdo mais compreensível para o aluno. Segundo Nascimento (2014), com base em Schneuwly (2009), “os gestos são o ponto de partida, o ‘coração’ do ensino, a fonte de energia pela qual se materializa a atenção sobre o objeto totalizado ou sobre algumas de suas dimensões” (NASCIMENTO, 2014, p.127-128). Os gestos representados no agir docente configuram várias ações que o professor pode realizar na sua prática e que sinalizam o percurso realizado por ele para alcançar os obje-

tivos propostos na aula. Portanto, caso haja necessidade, o professor fará movimentos que indicam reformulação das concepções assumidas, anteriormente, sobre determinado conteúdo.

Embora tenhamos mencionado, no parágrafo anterior, a situação que envolve o agir docente, os *gestos didáticos fundadores* serão observados do ponto de vista documental, pois a pesquisa limita-se à exploração das propostas de aulas do GTO no LDP.

Os *gestos fundadores* são constituídos pelas regras, normas e códigos convencionais do trabalho docente. Essa categorização foi proposta inicialmente por Schneuwly (2000) que se ocupou de destacar dois gestos que, segundo o autor, fundam a prática do professor, a saber: *gesto de presentificação* e *gesto de elementarização*. Na visão do pesquisador suíço, esses gestos ocupam lugar de destaque em relação aos demais. Aeby-Daghé e Dolz (2008) acrescentaram mais cinco gestos que são originários dos dois já citados, são eles: *criação da memória didática*, *implementação de dispositivo didático*, *institucionalização*, *regulação* e *formulação de tarefa*, os quais são mobilizados simultaneamente para tornar o objeto a ser ensinado mais acessível para o aluno.

Já os *gestos específicos*, como o próprio nome sugere, ganham forma na prática de cada professor, que, baseado em suas concepções pedagógicas, age de acordo com as necessidades do grupo com o qual está trabalhando. Para Nascimento (2014, p. 128), “esses gestos visam a regular a dinâmica das transformações dos objetos de ensino em sala de aula e a construir significações coletivas sobre os mesmos, ainda que preservem características próprias, que são destacadas na análise de uma situação didática”.

Nesta dissertação, o olhar está voltado para os gestos pressupostos no LD, mais especificamente, os fundadores: *Institucionalizar*, *Criar a Memória Didática*, *Presentificar*, *Regular/avaliar* e *Formular Tarefas*, conforme esquema apresentado por Oliveira (2013), retomado na FIG. 04. A centralização do gesto *implementação de dispositivos didáticos*, representado pelo dispositivo LD, implica a mobilização dos demais gestos apresentados no esquema. O LD ocupa o lugar de gesto de implementação por ser usado como instrumento para o ensino da LP, ou seja, como estamos explorando as unidades temáticas que trabalham com os GTO, então, é coerente colocá-lo como gesto por excelência que aciona outros na didatização dos gêneros em questão, como podemos observar no seguinte esquema:

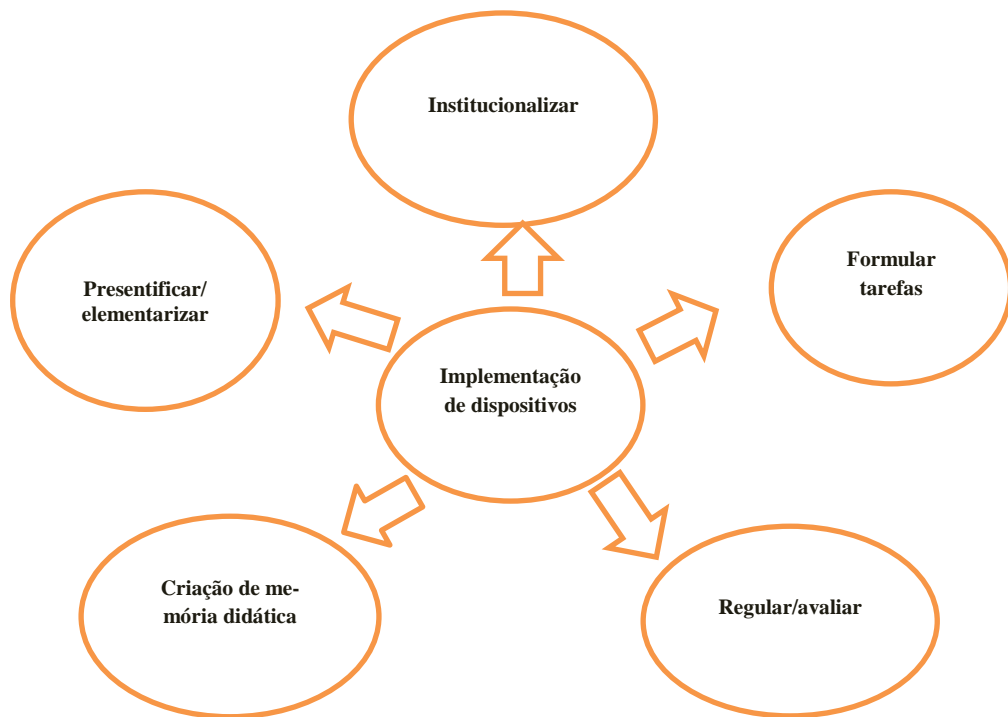


FIGURA 04: Esquema 01: Gesto Implementação de dispositivos didáticos. Fonte: Oliveira (2013, p. 106).

Na FIG.04, são apresentados os *gestos didáticos fundadores*, colocados nesta pesquisa no nível externo da *transposição didática*, pois representam o saber a ensinar. O gesto implementação de dispositivos didáticos está colocado no centro dos demais gestos, porque, nesta pesquisa, o dispositivo é o LD e a sua constituição como suporte dos saberes a serem ensinados pressupõem outros gestos, como ilustrado no exemplo.

A *presentificação* é a apresentação da função social do gênero, no suporte adequado, de modo que haja a didatização do objeto do ensino. No caso de uma unidade temática que traz a transposição do GTO seminário, por exemplo, tal gesto focalizará para o aluno os aspectos que são importantes para ser aprendidos. Diz respeito ao contato inicial com o objeto de ensino.

A *elementarização* refere-se à decomposição em partes do objeto a ser ensinado, de modo que o discente apreenda/aprenda os elementos estáveis. Trata-se de um gesto importante para a didatização de qualquer conteúdo, visto que mostrá-lo em tópicos permite o aprofundamento em cada aspecto que diz respeito ao GTO, por exemplo.

A *institucionalização* representa o conjunto de informações gerais que se tem sobre um dado conteúdo. Com o gesto de institucionalizar objetiva-se reunir o maior número possí-

vel de conceitos para que o aluno seja conscientizado da necessidade de sua aprendizagem. Refere-se à “solidificação” de certos saberes em relação ao repertório já conhecido pelo aluno que, se acionado, permitirá a fixação de novos saberes.

Já a criação de *memória didática* implica a retomada, de forma sintetizada, dos aspectos já ensinados do conteúdo, permitindo ao aluno fazer a ligação entre o já aprendido com o que será apresentado como novo, estabelecendo um elo entre as partes de um todo. Segundo Barros (2013): “5) a utilização da memória das aprendizagens: implica colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, para permitir utilizá-las mais tarde” (BARROS, 2013, p.113).

A autora esclarece que, no ensino da língua portuguesa, a memória é mobilizada não somente na implementação de SD, mas em outros procedimentos didáticos e aponta um exemplo de “instrumentos mediadores na mobilização da memória didática”, a saber, a *lista de constatações*³⁹.

A *memória didática* faz parte do coletivo de trabalho docente, ou seja, é responsável pela transmissão de conhecimento didático de uma geração a outra. Geralmente isso se faz por meio da imitação dos gestos produzidos por docentes, os quais são reproduzidos por outros em início ou ao longo de sua carreira (VIGOTSKI, 2008 *apud* BARROS, 2013). Por ser um gesto fundador, ele está presente em várias situações do contexto pedagógico, por isso, não se pode eleger esse exemplo como sendo o único modo de se construir o referido gesto. Em se tratando do ensino e aprendizagem de um gênero textual, a memória didática pode ser mobilizada sempre que o aluno iniciar o estudo de um novo aspecto do gênero em uma sequência de atividade, necessitando retomar outro já aprendido na etapa anterior.

A *regulação* concretiza todas as vezes que o docente corrige e verifica os saberes dos alunos utilizando fichas avaliativas e/ ou aplicação de outros dispositivos que apontem a aprendizagem do conteúdo. A ação de checar o que foi aprendido pode ser feita, também, durante a interação face a face, indagando os alunos acerca de aspectos que o professor julgue essencialmente importante na construção do saber. Messias e Dolz (2015) ressaltam que “no ato de regular, o professor não deve dar uma resposta imediata aos alunos, mas sim criar meios para que seus aprendizes encontrem as respostas e superem seus obstáculos, dando-lhes autonomia para encontrar as respostas” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 54).

³⁹ Esse instrumento de regulação faz o aluno refletir acerca dos aspectos já aprendidos e evidencia os ainda não institucionalizados na medida em que vai rememorando as etapas de aprendizagem do gênero. Além disso, segundo Gonçalves e Ferraz (2014b, p. 219) “Ela ajuda a antecipar e compreender melhor os critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado”.

E, por fim, a *formulação de tarefas*, como o próprio nome sugere, trata da aplicação de atividades com vistas a contemplar o objeto de ensino, ou seja, espera-se que o aluno seja capaz de produzir o seu conhecimento a partir do que foi aprendido.

Todos esses gestos são elencados como fundadores; logo, na presente pesquisa, conduzirão nosso olhar em relação aos indícios das ações didáticas nas unidades temáticas dos GTO, isto é, nos gestos didáticos que poderiam ser implementados durante o uso do livro didático. É importante destacar que os gestos didáticos não assumem no contexto desta pesquisa o seu caráter prático, ou seja, não serão identificados na prática docente. As análises realizadas apontam para os gestos que poderiam ser implementados durante o uso do LD.

2.2.3. O trabalho educacional: o trabalho planejado e realizado

No âmbito do trabalho educacional, o termo intitulado *trabalho prescrito* é responsável pela disposição dos *sistemas didáticos* e está relacionado ao agir do professor frente ao recomendado a fazer. Diz respeito à “organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas etc.” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p.187).

As prescrições no âmbito didático são constituídas por agentes exteriores baseadas nas suas concepções de ensino. É como se eles (os agentes) apresentassem antecipadamente o que se espera do trabalho final que será realizado (ou não), cabendo ao professor o poder de decisão em última instância. Entretanto, o texto prescritivo não pode ser concebido como um “mal necessário”; ao contrário, precisa ser considerado em decorrência do conteúdo, permitindo aos destinatários saber quais componentes curriculares são legítimos para o ensino. A prescrição tem relação direta com o conceito do que seja tarefa por representar o que será efetivado pelo professor.

Bueno e Trava (2014), fundamentadas em Saujat (2004), apontam três níveis de apresentação do que seja a *tarefa*:

o primeiro é o da organização do trabalho prescrito pela instituição escola; o segundo, o da reconcepção e da reorganização operada pelos coletivos de trabalho dessas prescrições; o terceiro é o do retrabalho no nível dois por cada professor quando ele se auto-prescreve o que vai fazer em seu trabalho em relação aos alunos, para os quais ele prescreverá também (BUENO; TRAVA, 2014, p. 194).

A prescrição, neste caso, não se restringe apenas às orientações vindas dos níveis educacionais que antecedem a didatização do conteúdo. A ação de prescrever pode ser o planejamento feito pelo professor para uma determinada turma. Essa prática é conceituada como *trabalho planejado*, a qual requer a elaboração de planos das ações que o trabalhador executará. Nesse sentido, os textos prescritivos norteiam as pré-figurações dessas ações, isto é, são os chamados *textos de planificação* que expõem os objetivos a serem alcançados e quais os caminhos a serem percorridos para atingi-los.

Por outro lado, a preparação do que vai ser ensinado não significa de fato sua ocorrência, é preciso destacar que há muitas variáveis no cotidiano escolar que poderão impedir que se realizasse o que se teve em mente (SOUZA, 2014). Por isso, recorreremos a noção de *trabalho realizado* para refletir acerca do que efetivamente acontece na execução das ações, o que pode distanciar do trabalho prescrito. Portanto, o trabalho real nem sempre assemelha-se ao que é esperado ao apresentar para o trabalhador o que deve ser realizado.

No contexto de sala de aula, os textos prescritivos como o LD, por exemplo, apresentam propostas de trabalho acerca de determinados conteúdos e aponta o modo como as atividades poderão ser desenvolvidas durante as aulas, o que não garante que as ações executadas surtirão os resultados esperados. Há variáveis em sala de aula que, muitas vezes, fogem ao controle do docente ou, até mesmo, exigem dele tomada de decisão em relação a alguma situação adversa no decorrer da aula.

O tópico seguinte trará os conceitos de modelo didático e SD (ferramentas de transposição do ISD) para compreendermos a sua importância na constituição de dispositivos didáticos de GT.

2.3 Ferramentas do ISD: modelo didático e SD

Os pesquisadores genebrinos orientam que, para que a transposição didática de um gênero textual se realize, um *modelo didático* (MD) deve ser elaborado. Trata-se de uma ferramenta que apresenta as dimensões ensináveis do gênero, considerando as características e serve de subsídio para a elaboração de *dispositivos didáticos*. Barros (2012), baseada em Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 63-64), traz a definição de dispositivos didáticos como sendo “artefatos concretos para os alunos” e traz os exemplos dados pelos autores:

a) textos lacunares; b) questões de múltiplas escolhas; c) estabelecimento de relações (elementos de categorias diferentes para serem selecionados); d) quebra-cabeças; e) matrizes textuais (fichas de controle, grades que orientam a realização de uma tarefa escrita; f) reformulação, reescrita (BARROS, 2012, p.121).

O modelo pode ser conceituado como o levantamento que um estudioso (no caso, o professor) faz dos elementos estáveis de um determinado gênero. Na sequência, uma avaliação diagnóstica é realizada a respeito do mesmo gênero, a qual pode ser uma produção inicial de texto. A avaliação orienta a elaboração de dispositivos didáticos para o ensino do gênero. Ele tem relação estreita com as capacidades de linguagem, tema sobre o qual discorreremos mais adiante, que os alunos deverão desenvolver durante a didatização do gênero.

Os autores genebrinos ressaltam a funcionalidade do MD que culmina na elaboração de um dispositivo didático. Para eles, “não se trata de uma teoria visando apenas um conhecimento melhor, mas de uma teoria visando à praxeologia” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.57). A elaboração do MD, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), precisa considerar três aspectos:

1. O princípio da legitimidade – ter referências sobre os saberes teóricos, isto é, embasar teoricamente os aspectos que compõem o gênero textuais, os quais são apontados por especialistas.
2. O princípio da pertinência – centra-se, dentre os saberes acerca do gênero, os que são pertinentes ao ensino, em função da finalidade e das capacidades dos alunos.
3. O efeito de solidariedade – tornar claro os saberes que se pretende alcançar com o ensino do gênero (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 152).

Os autores também orientam que, para a modelização do gênero, é preciso fazer um levantamento dos elementos estáveis do gênero. Faz-se necessário também realizar um estudo dos especialistas que trabalham com o gênero que será modelizado, mesmo que seja de outras áreas, Comunicação, Sociologia, Psicologia, para contrapor os diferentes conceitos ou aspectos desse instrumento de comunicação, transformado em objeto de ensino. No nosso caso, a gravação de entrevistas ou debates televisivos ou radiofônicos serve de parâmetro para, futuramente, didatizá-lo, ou seja, essa material servirá para ensinar os gêneros em questão, pois são produções realizadas em situações reais.

Na pesquisa em foco, preferimos adotar o termo “modelo teórico” em razão da modelização dos GTO serem descrições subjacentes ao gênero apresentadas por pela pesquisadora.

O modelo teórico resulta também na elaboração de ferramentas teóricas de ensino do gênero, entretanto, esse procedimento não foi adotado nesta pesquisa (BARROS, 2012, p. 15). Os três modelos teóricos dos GTO⁴⁰, analisados no *corpus* deste trabalho (apresentados mais adiante), nortearam a exploração dos gêneros modelizados. Como no modelo teórico, os aspectos estáveis se relacionam às capacidades de linguagem que os alunos devem desenvolver, a observação dessas capacidades nas unidades temáticas delimita as dimensões ensináveis do gênero possibilitando a intervenção didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesta pesquisa, a análise desses GTO à luz das capacidades permite a discussão acerca da transposição didática no LD.

Para relacionar os aspectos ensináveis com as *capacidades de linguagem*, Barros (2012) elaborou um *dispositivo didático*⁴¹ com perguntas direcionadas a essas capacidades, as quais direcionam o processo de modelização e potencializa os objetos de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Adotamos o dispositivo mencionado (cf. anexo A), porque nos orientamos a partir das indagações para a composição de modelos teóricos que direcionaram a análise com relação às capacidades a serem aprendidas nos GTO em questão.

2.3.1. Sequência Didática (SD)

Na concepção dos autores do ISD, o MD precede a construção de SD – que é conjunto de módulos sequenciados para o ensino de um gênero –, isso implica dizer que “o modelo didático é afinal uma ferramenta de construção de sequências de ensino” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.57). Ampliando o conceito, podemos concluir que SD é a organização de atividades em etapas, de modo que o ensino de um determinado gênero seja sistematizado. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação”.

A estrutura de uma SD é representada pela articulação de algumas etapas, a saber: *Apresentação da situação, Produção Inicial, Módulos e Produção Final*. Abaixo apresentamos o que se fará em cada fase:

⁴⁰ Nesse caso, não serão elaboradas SD porque se trata de uma pesquisa empírica que objetiva analisar o tratamento dado ao GTO nas unidades temáticas apresentadas no LDP.

⁴¹ Barros (2012) elaborou uma ferramenta cuja função é direcionar o processo de modelização do gênero, a qual a pesquisadora denominou “dispositivo didático”.

- a) A apresentação da situação objetiva fazer uma introdução do que será o projeto de trabalho com um gênero específico, ou seja, o aluno é colocado a par do que acontecerá nas próximas etapas, já se preparando para a produção inicial. Nesse momento, os alunos serão “apresentados” a um contexto de produção de acordo com o gênero a ser trabalhado, refletindo sobre os destinatários, suporte, emissor, etc. Para a representação do objeto, os alunos deverão ter contato com o gênero por meio da leitura ou da escuta.
- b) A segunda etapa é destinada à produção do gênero. Ela representa as concepções que os alunos têm acerca do gênero, servindo como instrumento regulador tanto para os alunos quanto para os professores. “Por meio da produção, o objetivo da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.86).
- c) Nos módulos, as fragilidades são trabalhadas a fim de que os estudantes consigam vencer as dificuldades que tiveram na primeira produção. Para tanto, um conjunto variados de exercícios e textos são usado com intuito de desenvolver nos alunos as capacidades de linguagem.
- d) A produção final permite ao aluno colocar em prática as capacidades desenvolvidas em forma de texto (oral ou escrito).

Segundo Bueno (2011, p. 38), “O emprego da SD fica mais completo ainda quando ela é inserida em um projeto maior como a produção de um livro, um CD ou um jornal, que permitiriam recriar um pouco melhor a condição de circulação de textos com as quais nos deparamos em nosso cotidiano”. Assim, os alunos estariam mais próximos de práticas de linguagem que se assemelham com práticas sociais de uso dos gêneros em questão.

Na seção seguinte, são apresentadas as propriedades ligadas às capacidades de linguagem, bem como os aspectos que constituem o folhado textual (termo a ser definido logo adiante) proposto por Bronckart (2009).

2.3.2 Capacidades de Linguagem (e o folhado textual)

Para analisar os textos, o ISD propôs um esquema denominado “arquitetura textual” que compreende a *infraestrutura textual*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. O texto é visto em três planos e nomeado por Bronckart (2009) como *folhado textual*, termo que nos remete a camadas superpostas formando um todo. O autor expõe tal distinção para desvendar as partes que formam o texto e a relação hierárquica entre elas.

As *capacidades de linguagem* compreendem um quadro teórico elaborado pelos pesquisadores do ISD visando caracterizar as operações envolvidas no processo de produção do texto, as quais não são inatas; são aprendidas ao longo da vida dos agentes. No entanto, não podem ser conhecidas apenas como um aspecto cognitivo como discute Muniz-Oliveira (2013):

[Essas operações] não podem ser consideradas puramente cognitivas, mas já pré-existem historicamente no ambiente sócio-semiótico e quando o agente se apropria delas, consistem sempre nessa interação dialética entre dimensões histórico-sociais dos gêneros, dimensões semânticas das línguas naturais e dimensões das representações sobre as situações de ação. Essas operações, no decorrer da história foram se constituindo, e o ser humano, no seu desenvolvimento, apropria-se dela. (MUNIZ-OLIVEIRA, 2013, p. 81).

A *ação de linguagem* (BRONCKART, 2009) é o agrupamento das operações de linguagem, cuja realização é feita por um indivíduo particular (agente), resultando na produção de um determinado gênero (MUNIZ-OLIVEIRA, 2013).

As capacidades de linguagem compreendem as habilidades psicolinguísticas que os agentes desenvolvem na produção dos gêneros que lhes são solicitados. Em termos didáticos, a reunião das referidas capacidades é resultado de pesquisas e estudos acerca das dimensões que constituem o gênero pretendido e que acarretará um *modelo didático* (ferramenta usada pelo professor para orientar o estudo do gênero e, posteriormente, a produção de SD) que, por sua vez, origina a elaboração da SD (conjunto de atividades para ensino do gênero).

As capacidades de linguagem são conceituadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) *apud* Muniz-Oliveira (2013) como sendo de três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas:

As *capacidades de ação* permitem ao agente produzir textos de acordo com os parâmetros que envolvem a *ação de linguagem*, os quais servirão de orientação para que o agente tome algumas decisões quanto ao conteúdo, à forma dos textos e os aspectos linguísticos.

Além disso, esses parâmetros envolvem a escolha do gênero adequado à esfera social (MUNIZ-OLIVEIRA, 2013).

Segundo Bronckart (2009), as *capacidades de ação* mobilizam o entendimento do contexto físico e sociossubjetivo.

No **contexto físico** temos:

O **lugar de produção**: o lugar físico em que se realiza o texto;

O **momento de produção**: o tempo em que o texto é produzido;

O **emissor**: quem produz fisicamente o texto;

O **receptor**: quem recebe concretamente o texto.

O **contexto sociossubjetivo** (interação comunicativa) é formado por:

O **lugar social**: formação social ou instituição onde o texto é produzido;

A **posição social do emissor**: papel que o emissor desempenha na interação comunicativa, o que confere a ele o estatuto de enunciador;

A **posição social do receptor**: papel social atribuído ao receptor, o que lhe dá o estatuto de destinatário;

O **objetivo (finalidade da interação)**: do ponto de vista do enunciador, diz respeito aos efeitos que o texto pode produzir no destinatário.

Além dos parâmetros elencados acima, a produção textual implica também a mobilização do **conteúdo temático (referente)** como sendo o resultado das representações que o agente possui, as quais são desencadeadas durante a ação de linguagem.

Já as *capacidades discursivas* dizem respeito à constituição do plano global do texto, os tipos de discurso e as sequências tipológicas que podem aparecer no gênero. Estão relacionadas às operações necessárias para a constituição da estrutura do texto. Por isso podemos dizer que a infraestrutura textual é conhecida como o nível mais profundo e é constituída “pe-lo 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, 2009, p. 120).

Os tipos de discurso são “formas *linguísticas* que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação dos **mundos discursivos** específicos” (Bronckart, 2009, p.149, ênfase do autor). Na infraestrutura textual, há relação entre os tipos discursivos e as sequências tipológicas. Os tipos discursivos, por sua vez, são divididos em discurso interativo, discurso teórico e discurso relato interativo. No *discurso interativo* há predomínio da sequência dialogal, já no

discurso teórico verifica-se a presença mais marcante de sequências descritivas, explicativas e narrativas, enquanto que, no *relato interativo*, as sequências narrativas são predominantes e, por fim, na *narração* há maior ocorrência de sequências narrativas e descritivas.

As sequências, segundo Adam (1992) *apud* Bronckart (2009), nos textos empíricos tomam forma de **tipos linguísticos** e as define como cinco: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*.

A *sequência narrativa* pode ser definida por uma sequência de acontecimentos que tem um ponto de equilíbrio no início e vai complicando as ações, tornando-as conflituosas, chegando a um ponto extremo de tensão que desencadeará outro ponto de equilíbrio. A estrutura pode variar um pouco quanto ao número de fases. Os contos, por exemplo, podem desenvolver-se da seguinte maneira: *situação inicial* (momento de equilíbrio)- *complicação* (o momento de maior tensão) – *ações* (acontecimentos desencadeados pelos conflitos) – *resolução* (introdução de acontecimentos visando amenizar a tensão) – *situação final* (+ *avaliação*) (apresentação de um novo estado de equilíbrio) – *moral* (mensagem de valor) (BRONCKART, 2009).

A *sequência descritiva*, em sua forma convencional, organiza-se em três fases: *ancoragem* (fase em que o tema é mais evidenciado), *aspectualização* (decomposição do tema em partes atribuindo propriedades a elas) e *relacionamento* (os elementos descritos são relacionados a outros por meio de comparações). É importante destacar que a organização das fases possui uma hierarquia, mas não de forma linear, como pode ser observado na sequência narrativa (BRONCKART, 2009).

Já a *sequência argumentativa* é constituída de uma sequência lógica de ideias, as quais são encadeadas dando sentido ao processo retórico. Inicialmente, tem-se uma tese acerca do que será discutido, posteriormente, são apresentados argumentos “que orientam para uma conclusão provável”, os contra-argumentos que podem ser refutados ou aceitos e, por fim, tem-se a conclusão acerca do argumento ou contra-argumentos (BRONCKART, 2009).

Na *sequência explicativa*, o desenvolvimento do tema é realizado por uma autoridade no assunto, visando informar uma situação que não abre precedentes para discussão. A sequência é composta de quatro fases: *constatação inicial* (introdução de um fenômeno incontestável), *problematização* (insere-se indagações a fim de expor as respostas, em seguida), *resolução* (respostas aos questionamentos) e *conclusão-avaliação* (reformula e completa as informações da primeira fase) (BRONCKART, 2009).

Por último, a *sequência dialogal* realiza-se nos discursos interativos dialogados estruturados em turnos de falas. A estrutura reúne três fases que correspondem a progressão da

conversa: *abertura* (contato inicial entre interlocutores, estabelecendo laços sociais por meio de convenções do meio onde estão inseridos), *transacional* (o conteúdo é coproduzido pelos interlocutores ao interagirem durante a alternância dos turnos de fala) e *encerramento* (fim da interação de maneira fática) (BRONCKART, 2009).

Por sua vez, as *capacidades linguístico-discursivas* referem-se ao reconhecimento das unidades linguístico-discursivas implicadas e inerentes ao gênero, as quais são responsáveis pela construção do sentido do texto. O uso de tais elementos aciona as operações de textualização (conexão e coesão nominal e verbal); operações de caráter enunciativo (vozes e modalizações) e operações responsáveis pela construção de períodos e seleção de itens lexicais.

Os *mecanismos de textualização* vêm a ser segunda camada do folhado e dizem respeito à conexão e à coesão (nominal e verbal), responsáveis pelo estabelecimento da coerência do texto. Os mecanismos de conexão (conjunções, advérbios, locuções adverbiais, etc.) marcam as articulações da progressão temática. Já os mecanismos de coesão nominal, representada por pronomes pessoais, relativos, possessivos, etc., têm a função de dar continuidade ao texto e garantir a retomada ou substituição de termos, formando cadeias anafóricas que resultam no todo coerente do texto. Por fim, a coesão verbal é efetivada pelo uso de verbos que asseguram organização do estado, dos acontecimentos ou outras relações expressadas pelo tempo do verbo.

Os *mecanismos enunciativos* (vozes e modalizações) são evidenciados na camada mais superficial do *folhado textual* e têm a função de estabelecer a coerência do texto. As vozes indicam os posicionamentos do agente-produtor acerca do conteúdo temático, dito de outra forma, apontam as autoridades enunciativas de quem produz o texto. “As **vozes** podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2009, p.326, ênfase do autor). O autor chama a atenção para a revelação das vozes neutras no texto:

Qualquer que seja o subconjunto a que pertençam, essas vozes podem estar implícitas; não sendo traduzidas por marcas linguísticas específicas, elas não podem senão ser inferidas na leitura do texto. Em alguns casos, entretanto, elas são explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou ainda por frases ou segmentos de frases (BRONCKART, 2009, p. 131).

Já as *modalizações* “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2009, p. 330, grifos do autor). Bronckart apresenta quatro exemplos de modalizações: *modalizações lógicas* (avaliação do conteúdo temático, apre-

sentando seu ponto de vista (possíveis, prováveis), *modalizações deônticas* (avaliação do conteúdo temático baseado em valores, regras em conformidade com as normas sociais), *modalizações apreciativas* (avaliação de aspectos do conteúdo temático carregado de subjetividade) e *modalização pragmática* (contribui para explicar aspectos que evidenciam o ponto de vista da entidade que constituiu o conteúdo temático).

O estudo do folhado textual permite compreendermos como o texto é constituído e como as capacidades de linguagem são desenvolvidas. A construção do modelo didático permite ao professor identificar os elementos estáveis do gênero para, posteriormente, elaborar dispositivos que desenvolverão as capacidades de linguagem dos alunos.

Na próxima seção, apresentamos discussão teórica acerca dos três GTO explorados no capítulo analítico; ela é o resultado do estudo que fizemos dos aspectos que constituem os referidos gêneros e servirão como aporte teórico para olharmos o tratamento dado a esses gêneros no LDP.

2.3.3. As vozes dos especialistas sobre os GTO modelizados

Nesta seção, são apresentadas as vozes dos teóricos em relação aos GTO escolhidos para serem explorados no LD, a saber: **entrevista oral**, **seminário** e **debate regrado**. Para tanto, buscamos referencial teórico na Linguística, Linguística Aplicada e Comunicação Social para articular as capacidades de linguagem apresentadas nas modelizações dos gêneros citados.

▪ A entrevista oral

A *entrevista* é um gênero de texto que objetiva obter informações por meio da troca de turno, usando perguntas e respostas para a sua construção. Os tipos de entrevistas que circulam no meio social são diversos: *entrevista de emprego*, *entrevista médica*, *entrevista acadêmica* e *entrevista jornalística* (*entrevista como gênero de suporte para a reportagem; entrevista para ser publicada na versão impressa; entrevista de auditório, etc.*). No presente trabalho, exploraremos a entrevista jornalística por ser um dos gêneros orais mais trabalhados na escola e, conseqüentemente, ser um dos GTO trabalhados nos LD analisados.

No ensino da entrevista, é preciso destacar três dimensões essenciais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), a saber: 1) o estudo do *papel do entrevistador*; 2) o estudo da *organização interna da entrevista* e, 3) o trabalho com a *regulação local*.

O estudo do papel do entrevistador possibilita o desenvolvimento da interação verbal dos alunos para que tenham consciência das funções do entrevistador, do entrevistado e do público (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Ao entrevistar, terá de conduzir a conversa com maestria de modo que consiga obter as informações esperadas pelo público. Portanto, o ensino da entrevista precisa estar focado no papel do entrevistador e não no entrevistado.

O ensino das partes que compõem a estrutura da entrevista (abertura, fase de questionamento ou núcleo e fechamento) permite a aprendizagem de algumas características relacionadas ao papel do entrevistador (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tais como: o papel de enunciador, o controle da conversa, garantindo a continuidade da entrevista, etc.

A regulação local é um ponto importante para ser trabalhado com os alunos, desenvolvendo neles a habilidade de intervir rapidamente quando surgir a oportunidade de fazer uma pergunta que não constava no roteiro, dando prosseguimento a entrevista (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na esfera jornalística, a entrevista permite a interação humana e sua constituição se dá no diálogo criado entre os interlocutores de modo que os participantes desempenhem papel diverso. Medina (2002, p. 08) pontua que: “A entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação”. A autora concebe a entrevista como técnica, conceito que rejeitamos, pois se opõe a teoria que adotamos neste trabalho, visto que a entrevista é um gênero textual, portanto, um “enunciado relativamente estável”, nos dizeres de Bakhtin. Contrariando a ideia de “técnica” que nos remete a uma forma fixa, padronizada e que não permite adaptações.

A *entrevista* como meio para a obtenção de informações é usada por jornalistas ou apresentadores, por médicos durante consulta ao paciente, pelo empregador e/ou contratante durante entrevista de emprego ou, ainda, por um pesquisador em situação de coleta dados para sua pesquisa (LEAL; SEAL, 2012). Todos os enunciadores mencionados anseiam por saber mais detalhes da vida de pessoas públicas do meio artístico, políticos, pessoas conhecidas da mídia, autoridades reconhecidas no meio acadêmico, por exemplo, especialistas de uma área do conhecimento que são entrevistadas para fins de obtenção de respostas relacionadas a um assunto de interesse geral na área da saúde, educação, tecnologia, etc.

Segundo Costa (2008):

No discurso jornalístico, pode ser definida como uma coleta de declarações, informações, opiniões tomadas por jornalista (s) para divulgação através dos meios de comunicação (imprensa falada, escrita, televisiva, internética). Pode designar também uma matéria jornalística – chamada pingue-pongue- que é redigida em forma de pergunta-resposta. Trata-se de um discurso assimétrico em que os interlocutores têm papel diverso (COSTA, 2008, p. 93).

É importante destacar que ao realizar a entrevista, o entrevistador representa uma Instituição, cujos créditos são dados a jornalistas; mas, por causa das fontes de poder, os créditos não são dados individualmente, mas sim, à organização representada (MEDINA, 2002).

Vale ressaltar que a entrevista oral se difere do *talk show*. A primeira está inserida no meio jornalístico; a segunda, na área do entretenimento, como distinguem Melo; Marcuschi; Cavalcante (2012, p. 101). Enquanto há um clima de seriedade e formalidade durante a realização de uma entrevista, o mesmo contexto não é observado no *talk show* em que transparece um clima de intimidade entre entrevistado e entrevistador. Além disso, ao longo da troca de perguntas e respostas, situações inusitadas poderão acontecer, ressaltando o clima de descontração entre ambos. O entrevistador, por sua vez, não necessariamente tem de ser um jornalista, ou seja, poderá ser uma pessoa do meio artístico desempenhando esse papel social.

Embora as entrevistas tenham essa característica formal, em alguns programas televisivos, elas têm ganhado outro formato, posto que entrevistador e entrevistado não ficam apenas sentados o tempo todo, podem interagir em outro ambiente. Como exemplo, citamos o programa *Mariana Godoy Entrevista*, exibido pela Rede TV que, no dia 15/01/2016, convidou como entrevistado, o ex-jogador da Seleção brasileira de basquete, Oscar Schmidt⁴², para efetuar alguns arremessos na cesta de basquete improvisada no canto do estúdio. Nesse caso, podemos conceituar o gênero como um *talk show*, visto que há, entre outras características, a presença de plateia interagindo com o entrevistador e o entrevistado.

É importante frisarmos que alguns aspectos de elaboração desse gênero são fundamentais para a sua realização, como o planejamento da fala, por exemplo. O apoio escrito é imprescindível no momento de execução da entrevista. O roteiro poderá ser construído previamente para que o entrevistador tenha informações preliminares a respeito do entrevistado usando-as de maneira que haja progressão nas respostas dadas e que permitam ao interlocutor criar, no momento de interação, perguntas outras que não estavam no *script*. Leal e Seal (2012) destacam acerca do roteiro que:

⁴² A entrevista na íntegra pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <http://www.redetv.uol.com.br/jornalismo/marianagodoyentrevista/videos/ultimos-programas/mariana-godoy-recebe-oscar-schmidt-integra> (Acesso em: 04 ago. 2016).

Nas situações de entrevista, são comuns as estratégias de usar apoio da escrita, por exemplo, por meio de roteiros de perguntas ou de temas a serem abordados, que são consultados pelo entrevistador. Os entrevistados também podem levar anotações com informações que possam ser usadas para responder determinadas perguntas (LEAL; SEAL, 2012, p. 80).

O roteiro não precisa ser seguido rigorosamente, mas conduzirá os rumos da conversa, visando aos objetivos que se pretende alcançar, ou melhor, as respostas esperadas pelo público, principalmente se o tema for polêmico.

Outro aspecto importante da *entrevista oral* é a possibilidade de retextualização (MARCUSCHI, 2010) do gênero para outra modalidade: a escrita. Esse tipo de adaptação somente é possível graças a recursos linguísticos que permitem a sinalização/ indicação de aspectos extralinguísticos ocorridos no momento da entrevista, tais como os pontuados por Melo; Marcuschi; Cavalcante (2012): “Assim como a gestualidade, o tom de voz, o ritmo, a cadência da fala, as pausas e os silêncios interferem no que é dito e no que não é dito; muitas vezes, o sentido de uma fala não está apenas no que a pessoa disse, mas em como ela disse” (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012, p.107). Esses aspectos que ultrapassam os limites linguísticos são denominados por Bronckart (2009) de paralinguísticos, os quais podem ser evidenciados na retextualização do texto oral através de códigos que remetam a essas mobilizações. O autor explica que

Para os textos orais, de acordo com o grau de explicitude e de refinamento dos códigos de transcrição, a leitura permite observar alguns procedimentos supratextuais que parecem equivaler aos de formatação e de ênfase dos textos escritos (silêncios, mudança de tom, acentos prosódicos, etc.) (BRONCKART (2009, p.80-81).

A retextualização para ser realizada depende, segundo Marcuschi (2010, p.47), de uma atividade cognitiva chamada compreensão. Por isso, antes de “passar para o papel” o que ouviu, é preciso exercitar a escuta e compreender as nuances do contexto para que este ouvinte seja capaz de identificar pausas, hesitações e outras reações do entrevistado.

Melo; Marcuschi; Cavalcante (2012) relacionam os aspectos linguísticos mais marcantes de uma entrevista jornalística, apontando alguns deles, por exemplo, os marcadores conversacionais (*bom; bom; visse? Entende?*, entre outros) responsáveis por garantir a coesão e a coerência ao texto falado, pois dão continuidade à fala e estabelecem a interação entre os interlocutores.

- **Seminário escolar**

O gênero *seminário* consiste na prática de expor oralmente um conteúdo, por isso, esse GTO é chamado de “exposição oral”. Pesquisadores como Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) concebem *seminário* e *exposição oral* como sendo termos sinônimos. De acordo com os autores, a exposição de um conteúdo ainda representa uma atividade tradicional e, por meio dela, é possível que o aluno desenvolva a habilidade de produzir oralmente um texto. Com relação à adoção de uma ou outra nomenclatura, é importante pontuar que alguns autores concebem seminário e exposição oral como sendo gêneros textuais distintos.

O seminário permite ao agente-produtor desempenhar o papel de “especialista” em determinado assunto, o que configura ao discurso o caráter monologal (DOLZ *et al*, 2004), mas a exposição pode ser realizada por um grupo de pessoas. Ao adquirir conhecimento, por intermédio da pesquisa acerca do tema a ser exposto, o enunciador planeja a sua fala considerando os destinatários e a aceitação ou não das ideias apresentadas, ou seja, o conteúdo do que será apresentado é pensado de acordo com o público, objetivando manter um contato positivo com ele, interagindo durante o desenvolvimento do *seminário*.

A problemática que se evidencia quanto aos interlocutores é que, por mais que seja um discurso construído por uma só pessoa, antecipadamente, o ouvinte reage ao que está sendo exposto e, ao perceber esse comportamento, o agente-produtor pode alterar o seu discurso (NASCIMENTO *et al*, 2012), conseqüentemente, os aspectos paralinguísticos conduzem involuntariamente o rumo da apresentação. Importante destacar que o seminário, em alguns momentos, pode ser realizado em grupo, isto é, a fala é produzida por mais de um enunciador: os especialistas no assunto. Caso isso ocorra, enquanto um dos elementos enuncia, os demais alunos poderão observar o comportamento dos ouvintes e agir de modo que se estabeleça a interação e a “afetividade” com o público.

Sabe-se, ainda, que a realização do *seminário* implica relacionar o texto oral com textos multimodais, ou seja, os diferentes modos de significação, como linguísticos, oral, visual, gestual, áudio, tátil e espacial. Por isso, a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no contexto escolar, favorece o aluno planejar a apresentação em etapas, incluindo material de apoio materializado em um editor de apresentação, como o *Power Point (PPT)*. Para Felício:

o PPT é uma ferramenta que propicia o trabalho com a multimodalidade na produção e na apresentação da exposição oral. A Pedagogia dos Multiletramentos (NLG⁴³, 1996) oferece algumas propostas interessantes nesse sentido, na medida em que traz como um dos seus focos a multiplicidade de novas linguagens e textos da atualidade de caráter multimodal (FELÍCIO, 2014, p.19).

A característica de formalidade do gênero exige planejamento da fala e a produção de outros gêneros, isto é, os multimodais materializados nos *slides* para a apresentação. É importante destacar que o uso de recursos visuais não está presente em todos os seminários, ou seja, o seu uso pode acontecer ou não. Sabe-se que a produção do GTO não fica limitada a aspectos linguísticos, ela aciona outros recursos que ultrapassam os limites do sistema da língua e causam, juntamente, os efeitos de sentido da apresentação oral. Não podemos afirmar que esses recursos (paralinguísticos, meios cinésicos, posição dos locutores, aspecto exterior, disposição dos lugares), os quais são exemplificados por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), representam ferramentas disponíveis ao enunciador que surtirão um efeito positivo no público.

Em algumas situações, a apropriação de elementos extralinguísticos durante a apresentação poderá funcionar como um “ruído”, atrapalhando a comunicação, decorrente das variações que sofrem, em diferentes contextos. Mesmo não havendo interferência das formas de comunicação, na apresentação, a interação poderá não existir, se algum gesto, posição do corpo ou tom de voz, por exemplo, traduzirem incompatibilidade entre a intenção e a aceitação do discurso.

Quanto aos aspectos linguístico-discursivos, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) apontam a coesão temática como a responsável pela articulação das partes da exposição que devem ser marcadas para que os ouvintes acompanhem a sequência da apresentação (*então, agora falaremos sobre as consequências do fumo*). Já a sinalização do texto organiza os temas de forma hierárquica, separando os temas primários dos secundários. Esse recurso também permite a distinção das sequências explicativas das descritivas e definem o emprego de marcadores do discurso, como: *então, portanto, sobretudo, etc.*

A linguagem usada neste tipo de apresentação é a mais próxima da norma padrão, evitando o uso de gírias, palavras “chulas” ou de sentido pejorativo. O sentido das palavras é sempre denotativo e a escolha do léxico depende do conteúdo temático que está sendo explorado pelo enunciador (GONÇALVES, 2009).

⁴³ NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Education Review**, Cambridge, MA, v. 66, n. 1, pp. 60-92, 1996. Disponível em: <http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf> Acesso em: 04 ago. 2016.

▪ Debate regrado

O *debate* regrado é um gênero da esfera jornalística e política, cuja presença no ambiente escolar pode ser frequente. Trata-se de um tipo de discurso argumentativo, visto que a participação em um debate exige dos seus interlocutores não apenas informações acerca do tema a ser exposto, mas requer, sobretudo, a construção de argumentos fortes que sustentem as ideias defendidas.

Há no cotidiano escolar temas polêmicos ou impasses em tomadas de decisão que envolvem o coletivo e exigem a argumentação oral com o propósito de que os pontos de vista se tornem públicos (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004). Para tanto, é necessário que os alunos desenvolvam capacidades fundamentais relacionadas aos aspectos linguísticos que permitam a retomada do discurso para a construção do oposto do que se disse, portanto, restando a ideia apresentada, à cognição para o desenvolvimento da criticidade; ao aspecto social que implica respeitar os turnos de fala, praticando a escuta como forma de aguardar o momento de debater e, ao mesmo tempo, construir contra-argumentos em relação ao discurso construído pelo outro. O *debate* regrado capacita o aluno na sua individualidade, tirando-o do isolamento e elevando a sua autoestima por se ver em um processo de tomada de decisão, formulando suas próprias opiniões.

Ao pesquisar a respeito do gênero *debate regrado*, Gomes-Santos (2009) evidenciou um aspecto importante no ensino desse gênero que, talvez, não seja levado em consideração no contexto de produção. O autor, com base em Dolz e Schneuwly (1998), menciona que, ao final do debate, é imprescindível atentar para a “construção conjunta de um ponto de vista sobre um assunto do que às dimensões polêmicas do debate” (GOMES-SANTOS, 2009, p. 43). O autor problematiza o caráter polêmico dado ao debate, recorrendo às imagens estereotipadas e deformadas que se tem a respeito do fechamento do debate em uma unidade de opinião.

O gênero “debate”, segundo Dolz e Schneuwly (2004), apresenta características distintas dependendo da modalidade de debate que se produza, podendo ser classificado de três maneiras: *debate deliberativo*, *debate para resolução de problemas* e *debate de opinião de fundo controverso*.

O *debate deliberativo* visa a uma tomada de decisão ao final da discussão como forma de chegar um consenso quando há divergência de opinião acerca de interesses opostos. Em sala de aula, o professor poderá partir de situações de impasses por parte dos alunos e organi-

zar esse tipo de debate, permitindo que construam argumentos de acordo com os motivos de cada um.

Outro tipo de *debate* é o *para resolução de problemas* que, diferente do *debate deliberativo*, tem o objetivo de levar os alunos à reflexão sobre a construção de uma resposta a um problema dado para a classe. “A aposta escolar é de aumentar as capacidades dos alunos para gerir a busca de soluções, formulando as suas e escutando as dos outros, a fim de tirar partido do conjunto dos saberes distribuído no grupo de debatedores” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 216). Algumas questões podem ser discutidas na aula de LP, como: “Por que alguns animais hibernam?”, “Por que as cigarras cantam tanto?”. Certamente, cada aluno tem uma resposta pronta sobre as problemáticas colocadas e a apresentação delas contribuirá para a formulação de novos conceitos.

Por fim, o *debate de opinião de fundo controverso* tem o objetivo de levar os alunos a apresentarem suas opiniões sobre um tema que suscite ideias divergentes. Não se pretende nessa modalidade de debate chegar a uma ideia comum, mas fazer com que os discentes apresentem os argumentos que justifiquem o ponto de vista que defendem sobre uma situação, como por exemplo: “Vantagens e desvantagens de viver no campo ou na cidade?”. A confrontação de concepções poderá transformar os conceitos ou ajustar pensamentos extremos (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004).

Os aspectos linguístico-discursivos são evidenciados no uso de conectivos lógicos introduzidos nas sequências argumentativas a fim de criar o efeito de persuasão, tais como: *portanto, logo, no entanto, etc* (BRONCKART, 2009). A conexão é marcada também pela presença de organizadores temporais, como: “antes desse acontecimento”; “a partir dessa afirmação”, que funcionam como mecanismos de articulação entre as sequências textuais, resultando na progressão temática. Quanto às modalizações, há predomínio das avaliações lógicas pela exploração de expressões que denotam valor de verdade, possibilidade ou algo provável. É comum o emprego de termos/expressões como “certamente”, “poderia...”, “sem dúvida”, já as modalizações apreciativas (aquelas que exprimem a subjetividade do enunciador) são ausentes nesse gênero (BRONCKART, 2009).

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), ao apresentar os procedimentos para a construção do MD do debate regrado, citam as modalizações e os conectivos como objetos de aprendizagem no que se refere à capacidade linguístico-discursiva. Entretanto, o questionamento que fazemos é o uso efetivo desses recursos durante a argumentação dos alunos na realização de um debate. Parece que, do ponto de vista teórico, o ensino desses elementos no desencadeamento das sequências textuais é imprescindível. Mas, em contrapartida, no “calor das discus-

sões” e na ânsia de expor o parecer sobre o tema proposto, os alunos acabam por não se lembrar desses mecanismos linguísticos e apoderam-se dos recursos argumentativos que lhe parecem mais adequados para a situação.

O estudo de cada gênero a ser estudado é o primeiro passo para a construção dos modelos didáticos (neste trabalho são chamados de teóricos) organizados pelas capacidades de linguagem que os alunos poderão desenvolver.

2.3.3.1 Modelização dos GTO: uma categoria de análise

A seguir, no Quadro 07, apresentamos os três modelos teóricos dos GTO que serão explorados no LDP. Os modelos foram elaborados com base em pesquisas na literatura especializada em cada gênero para que pudéssemos, segundo as dimensões estáveis de cada um deles, identificar as *capacidades de linguagem* a serem desenvolvidas no processo de didatização.

Quadro 07 - Modelo teórico dos três GTO presentes no LDP

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	ENTREVISTA ORAL	SEMINÁRIO	DEBATE REGRADO
CAPACIDADE DE AÇÃO	<p>-a entrevista é um gênero textual que se realiza oralmente; em alguns contextos, pode ser encontrada na modalidade escrita, publicada em revistas e/ou jornais, entre outros suportes (HOFFNAGEL, 2010);</p> <p>-a esfera de circulação mais conhecida é a jornalística, mas, pela variação do contexto de produção, pode estar inserida na esfera cotidiana e acadêmica (LEAL; SEAL, 2012);</p> <p>-há também entrevistas feitas oralmente e retextualizadas no escrito (LEAL; SEAL, 2012; MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012);</p> <p>-há variedade de entrevista: <i>entrevista jornalística</i>, <i>entrevista médica</i>, <i>entrevista de emprego</i> e <i>entrevista de cunho científico</i>, essa última objetiva coletar dados para a pesquisa documental (HOFFNAGEL, 2010);</p> <p>-o gênero entrevista tem como característica principal a obtenção de informações (sobre pro-</p>	<p>-gênero oral, mas pode ter um esboço/roteiro escrito como base, além de outros suportes escritos: anotações, gráficos, citações etc. (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>- pertencente à esfera acadêmica e/ ou escolar, utilizado para discutir temas atuais e/ou de interesse da comunidade envolvida e/ ou para a sociedade (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-a exposição pode ser feita de maneira individual ou em grupos;</p> <p>-gênero privilegiado para a construção do conhecimento em várias áreas (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>- o conteúdo temático deve ser dominado pelo expositor, como condição primordial para que a exposição aconteça (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-a interação é construída no momento da apresentação, embora, no primeiro momento, a fala do expositor seja monológica. Ao abrir para a discussão, o ouvinte tem a oportunidade de se manifestar em relação ao que está sendo exposto (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-suporte: voz, mas também podem ser utilizados recursos audiovisuais (SCHNEUWLY <i>et al</i>, 2004); (FELÍCIO, 2014).</p> <p>-dependendo da dimensão, poderá se estender a um grande grupo de ouvintes, principalmente</p> <p>-dependendo do local de produção, a discussão</p>	<p>- é um gênero oral que se realiza em situações de discussão, considerando algum tema polêmico (NASCIMENTO, 2015);</p> <p>-o enunciador pode ser um político, uma personalidade de destaque na área. Há troca de turno entre os falantes, por isso, o remetente é alterado;</p> <p>-os destinatários são as pessoas que têm interesse nos temas discutidos (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>- o debate é constituído com a finalidade de expor e discutir os diferentes pontos de vista a respeito de um tema, geralmente polêmico (LIMA; BESERRA, 2012);</p> <p>-o debate é importante no meio social, pois se pretende discutir na sociedade algo do interesse (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-a fala é o suporte deste gênero;</p> <p>-o gênero circula no meio social, cujo moderador, na maioria das vezes, pode ser um jornalista (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).</p>

	<p>fissão, ações, ideias, pesquisas) por parte do entrevistado (LEAL; SEAL, 2012);</p> <p>-o processo instaura dois enunciadores: o entrevistador e o entrevistado (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012);</p> <p>-por estar situado no mesmo espaço-tempo que o enunciador, o destinatário (respondente) é chamado de <i>coprodutor</i> ou <i>interlocutor</i> (BRONCKART, 2009);</p> <p>-o entrevistador cumpre o papel de enunciador questionador (um jornalista, um apresentador de <i>talk show</i> e/ ou um pesquisador) do entrevistado, iniciando o processo dialógico (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012);</p> <p>-as perguntas que o entrevistador realiza são previamente preparadas;</p> <p>-o entrevistado, geralmente uma pessoa de destaque social, cumpre o papel de enunciador respondente das questões tema da entrevista, deixando transparecer seus pensamentos, sua opinião sobre o assunto (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012).</p>	<p>poderá ser mais polêmica ou não (SCHNEUWLY <i>et al</i> , 2004);</p> <p>-a função do agente-produtor, na condição expositor-especialista, é transmitir um conteúdo, ou seja, informar, esclarecer, modificar o que se pensa sobre o assunto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); (GOMES-SANTOS, 2012);</p> <p>-os destinatários desse gênero são os participantes da esfera acadêmica (professores, alunos, congressistas, ouvintes de mesa redonda, de sessão de comunicação) (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-por estabelecer a função de especialista, o agente-produtor tem com o destinatário uma relação de professor/ aluno, ou seja, o apresentador se coloca na posição de especialista no assunto em discussão (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-o gênero é relevante para a sociedade porque permite a exposição/ conhecimento de um determinado assunto (DOLZ <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-informações a respeito do objeto de exposição (informações de dados de pesquisa, características de um elemento apresentado, por exemplo, um animal, flora) (DOLZ <i>et al</i>, 2004).</p>	
--	--	---	--

	<p>-os enunciadores, no caso da entrevista, podem ser identificados de duas formas: de forma interna, quando a construção do texto é feita pela pessoa entrevistada (uma personalidade pública, cujas informações transmitidas são importantes para a construção do gênero); de forma externa, quanto ao auditório, visto que a entrevista não fica limitada aos interlocutores que interagiram, que podem ser telespectadores, ouvintes de um programa de rádio, etc. ou seja, tem-se, então, um outro participante: o público (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004);</p> <p>-o destinatário cumpre vários papéis sociais, a depender do contexto em que a entrevista acontece; por exemplo, podem ser outros jornalistas, fãs, estudiosos, pesquisadores. Geralmente ocupam papéis sociais institucionalizados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004);</p> <p>-os temas são variados, mas sempre será um assunto do interesse do público a que se destina a entrevista. Consequentemente, são temas da atualidade</p>		
--	--	--	--

	<p>(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004);</p> <ul style="list-style-type: none">-suporte: voz;-dependendo do contexto da entrevista, o agente-produtor entrevistador tem com o agente-produtor entrevistado uma relação formal. Por exemplo: uma entrevista com uma autoridade. Em outro contexto, a relação pode ser mais afetiva. A recíproca é semelhante (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012).-é importante porque deixa transparecer o pensamento do outro.-o conteúdo pode ser variado entre política, religião, objetos e resultados de uma pesquisa, tendências.-quanto aos meios de divulgação da entrevista, podemos destacar os seguintes: televisão, rádio, internet, revistas, jornais, periódicos especializados etc, sempre com a autorização do entrevistado de suas declarações (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012).		
--	--	--	--

<p>CAPACIDADE DISCURSIVA</p>	<p>- o tipo do discurso é interativo; -a sequência textual é dialogal, por haver troca de turno entre interlocutores; -a discursividade ocorre diretamente entre interlocutores; assim, é possível saber quem é que fala; -a pauta da entrevista serve para fomentar o discurso. Obs.: a pauta não é fixa, isto é, ao longo da entrevista outras perguntas surgem considerando as respostas dadas pelo entrevistado; -a sequência textual é explicativa, há também a presença da “sequência argumentativa é utilizada para dar sustentação retórica às respostas” (PINTO, 2007, p. 194); -há presença da sequência dialogal durante a troca de turno da fala.</p>	<p>-o tipo de discurso é do expor (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); -predominância das sequências explicativas e argumentativas (GONÇALVES, 2009); -as etapas da exposição oral são: fase de abertura, introdução ao tema, momento da apresentação, desenvolvimento dos subtemas, síntese, conclusão e encerramento (DOLZ <i>et al</i> , 2004); -a interação acontece após a apresentação do conteúdo, momento destinado à discussão temática (DOLZ <i>et al</i>, 2004); -após a exposição, quando se abre para a discussão, há sequências dialogais, exigindo a formulação de perguntas para regular a compreensão do conteúdo (DOLZ <i>et al</i>, 2004); -o texto escrito, para a realização da exposição, é construído sob a forma de roteiro que servirá de “norte” para o enunciador construir a sua fala “em tempo real” (DOLZ <i>et al</i> , 2004); -diálogo construído com textos verbais e não verbais, ou seja, o planejamento da exposição não fica restrito ao texto escrito e/ ou falado; há o uso de outros recursos semióticos (sons, gráficos, imagens, fotografias, etc.) (DOLZ, SCHNEUWLY; HALLER, 2004); (FELÍCIO, 2014). -O público poderá concordar ou discordar do conteúdo exposto (BRONCKART, 2003).</p>	<p>-permite a troca de turno entre os interlocutores com a formulação da réplica e tréplica, portanto, não é monologada, mas, interativa (DOLZ <i>et al</i>, 2004); -o texto é constituído de argumentos, os quais são desencadeados por uma tese definida pelo enunciador (BARROSO, 2011); -dados estatísticos podem acompanhar os argumentos, sustentando-os (DOLZ <i>et al.</i>, 2004); -o tipo de sequência predominante no texto é argumentativo (CRISTOVÃO; DURÃO; NASCIMENTO, 2003).</p>
-------------------------------------	--	--	--

<p>CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</p>	<p>-o nível de linguagem é definido de acordo com o perfil do entrevistado, que poderá ser mais ou menos formal (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012);</p> <p>-a entonação e a velocidade da voz, a postura, os gestos faciais e corporais também são mobilizações importantes na produção do gênero e precisam de cuidado especial por parte do entrevistador (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012);</p> <p>-os mecanismos de textualização são três: a conexão, a coesão verbal e a coesão nominal. Quanto à conexão, podemos identificar nas entrevistas o uso de advérbios ou locuções adverbiais de tempo e os operadores argumentativos. Alguns localizam o destinatário quanto ao tempo e ao espaço, usando os seguintes advérbios e/ ou locuções: “hoje”, “ainda que”, “enquanto” (PINTO, 2007);</p> <p>- o uso da coesão nominal implica o uso de pronomes relativos, pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e a expansão lexical. Esses recursos servem</p>	<p>- marcação da sequência expositiva objetivando situar/ informar o ouvinte sobre a sequência da apresentação (<i>primeiramente/ em seguida/ na sequência</i>) (GONÇALVES, 2009);</p> <p>-articulação do assunto feita por marcadores lógico-discursivos que destacam a sequência da fala (<i>logo, portanto, todavia, pois</i>) (GONÇALVES, 2009);</p> <p>-sinalização de introdução de exemplos que servirão para ilustrar alguma informação importante (<i>então, a seguir veremos a tabela/ o gráfico que exemplifica ...</i>) (SCHNEUWLY <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-a entonação da voz, a postura, os gestos faciais e corporais também são mobilizações importantes na produção do gênero seminário (SCHNEUWLY <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-necessidade recorrente de reformular o discurso no momento de produção a fim de que o ouvinte compreenda melhor a mensagem (<i>neologismo, o que é isso/ nada mais é do que a criação de novos vocabulários.</i>) (SCHNEUWLY <i>et al</i>, 2004);</p> <p>-em razão do seu caráter mais formal, o gênero seminário é construído com uma linguagem mais próxima da língua padrão. A preocupação com a formalidade da linguagem se dá pela sintaxe construída no momento da exposição, assim como o vocabulário escolhido (FELÍCIO, 2014);</p> <p>-o vocabulário usado é no sentido denotativo, pois não há a intenção de criar sentidos outros</p>	<p>-a ligação das ideias é feita pela expansão lexical (substituição de termos por sinônimos), repetição de termos, etc;</p> <p>-os conectivos lógicos são os mais usados para compor a sequência argumentativa, tais como: <i>portanto, logo, no entanto, etc</i> (BRONCKART, 2009)</p> <p>-a ênfase dada a algum termo é percebida pelo tom de voz;</p> <p>-a variação linguística é mais formal, não se admitindo o uso de gírias, palavras de baixo calão, palavras de ofensa aos interlocutores;</p> <p>-o tom e a velocidade da voz podem indicar firmeza e segurança na fala;</p> <p>-predomínio de modalizações lógicas. Exemplos: “<i>que sem dúvida é o melhor para todos</i>”; “certamente essa é a solução para o problema” (BRONCKART, 2009);</p> <p>-há presença de marcadores de tempo como mecanismos de conexão para garantir a progressão temática. Exemplos: “um dia então”; “a partir de agora” (BRONCKART, 2009);</p> <p>-os gestos corporais mostram o</p>
---	---	---	---

	<p>para estabelecer a cadeia anafórica e catafórica (PINTO, 2007);</p> <p>-“a coesão verbal contribui para a explicação das relações de continuidade do texto” (PINTO, 2007). No discurso interativo, os verbos aparecem, predominantemente, no presente e, em alguns momentos, poderá remeter ao passado;</p> <p>-“presença dos marcadores conversacionais (bom; bem; olha; então; sim, mas... entende, percebe, viu visse), repetições e paráfrases, correções, interjeições, digressões, frases feitas, lugares-comuns, idiomatismos e provérbios, atos de fala e estratégias de polidez” (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012).</p>	<p>para palavras ou expressões presentes no discurso (GONÇALVES, 2009);</p> <p>-escolha lexical considerando o conteúdo temático exposto (GONÇALVES, 2009).</p>	<p>estado emocional e psicológico do enunciador, denunciando se há nervosismo ou não (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).</p>
--	---	---	---

Fonte: O autor (2016).

O quadro 07 apresenta a modelização dos três GTO analisados no LD, contemplando as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. No contexto desta pesquisa, ela serve para direcionar o nosso olhar ao explorarmos as unidades temáticas do livro que trabalham com o ensino dos GTO. Alguns aspectos são semelhantes em alguns gêneros, como o uso da variação linguística padrão no debate e no seminário. Já a entrevista poderá ter uma linguagem variada, dependendo da tipologia produzida. Quanto ao planejamento, o seminário permite seguir o roteiro, sem muitas mudanças ao longo da exposição. Já a entrevista e o debate, por conta da interação ser mais imediata, o texto vai sendo construído à medida que a interação com o interlocutor acontece, embora esses gêneros também pressupõe um planejamento da fala, isto é, do caminho que se pretende percorrer.

Como o planejamento desses gêneros exigem a produção escrita, seja por meio de um roteiro, ou um slide para apresentação, a seguir discutiremos sobre a relação oral e escrita e sobre a articulação das duas modalidades para a produção textual.

2.3.4 Oralidade e a articulação com a escrita: uma discussão em aberto

A língua falada e a língua escrita pertencem a um mesmo sistema linguístico. A afirmação de que o gênero oral é o “caos”, é inferior ao gênero escrito (KOCH, 2002; MARCUSCHI, 2010), que não tem a preocupação de seguir as normas da língua, não é verdadeira. A mudança de paradigma, que valoriza a oralidade com suas características próprias e não sendo comparada à escrita, foi possível graças ao quadro do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2010). Atualmente, o oral e o escrito são analisados como um “continuum”, ou seja, não é possível afirmar que existe uma língua para a oralidade e outra para a escrita; elas não se opõem e a escrita não é a “transcrição” da fala.

Marcuschi (2010) enfatiza que:

Tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva, mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos) (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

O quadro do “continuum”, elaborado por Marcuschi (2008), distingue e relaciona os textos (orais e escritos) quanto às suas características que podem variar na escolha lexical, nos aspectos linguísticos (variação linguística ou não), grau de formalidade (há textos escritos que se aproxi-

mais da fala, enquanto há textos orais mais planejados e constituídos por linguagem mais próxima da variante padrão).

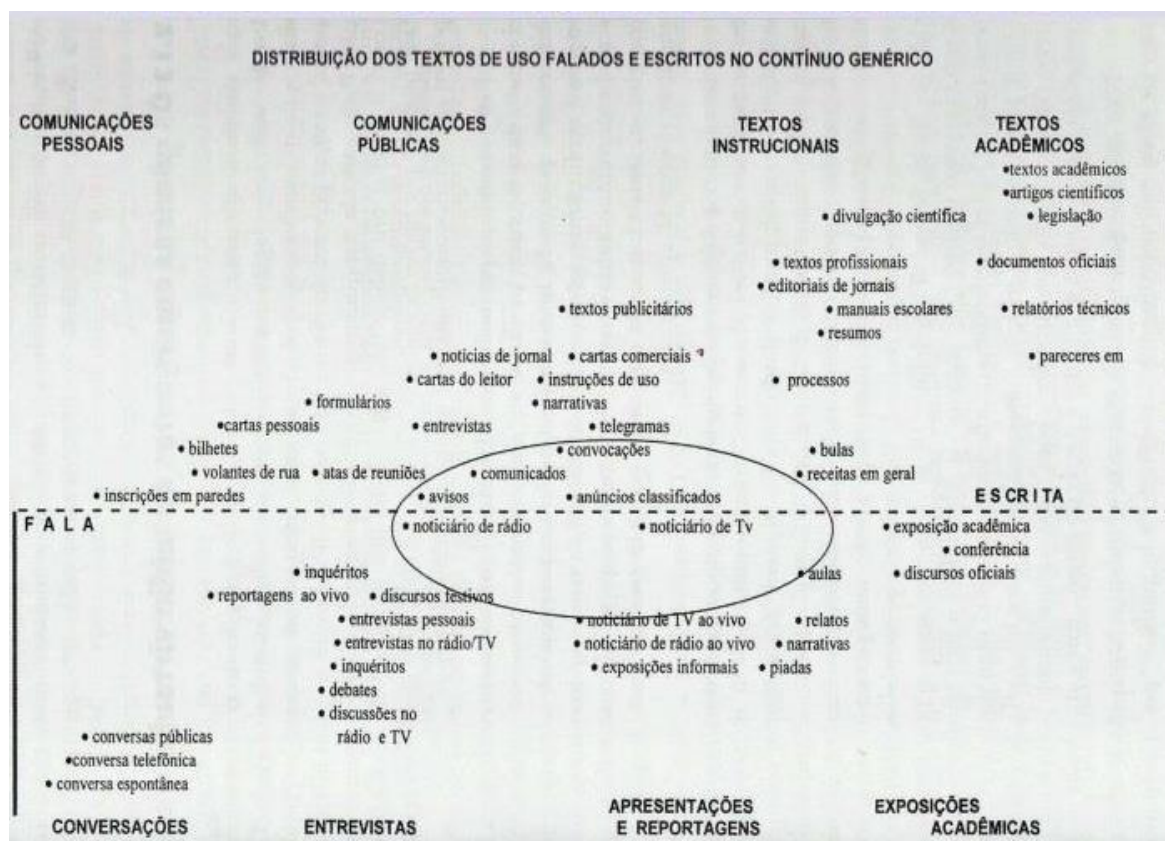


FIGURA 05: Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico

Fonte: MARCUSCHI (2010, p. 41).

A perspectiva adotada pelo autor parece ter resolvido o impasse quanto às dicotomias fala/escrita, mas apresenta conceitos provisórios a respeito da problemática. Há, ainda, “lugares” não explorados e que merecem atenção especial— por exemplo, no caso de um dos GTO analisados neste trabalho, a exposição oral ou “seminário”. A produção do gênero em questão implica considerar que, mesmo sendo ele objeto de ensino autônomo, em muitos momentos, requer outras modalidades para sua constituição, a saber: a escrita ou as multimodalidades (FELÍCIO, 2014⁴⁴). Não somente o gênero mencionado, mas outros também exigem o uso da escrita para sua constituição.

Corrêa (2001) e Signorini (2001) apresentam pontos-de-vista convergentes quanto à relação oral/escrito e não concebem tal fenômeno como dicotômico, nem como *continuum*, mas como modalidades dependentes uma da outra ou heterogênea. Nos dizeres de Corrêa (2001), questão já

⁴⁴ Na modelização didática do gênero *exposição oral*, Felício (2014) trabalha com a multimodalidade e o uso da ferramenta *Power Point* como um gênero que constitui essa modalidade e que é utilizada em conferências.

discutida há alguns anos. Corrêa trabalhou com essa temática na sua tese de doutorado apresentada em 1997⁴⁵. Mais tarde, em 2001, Côrrea faz discussão importante e relevante no contexto de compreensão dos conceitos de “letramento” e “alfabetização” para alcançar o objetivo principal de mudar o entendimento acerca da relação oral/escrito nas produções textuais. Defende que a condição de letrado antecede a de alfabetizado, ou seja, o indivíduo que, ainda, não teve contato direto com práticas sociais de leitura e escrita é tido como letrado decorrente das experiências que teve indiretamente com a escrita. Segundo Corrêa (2001), “A pureza projetada como característica ideal da escrita não permite, pois, que se reconheça, na mesma presença do oral no escrito, um dado da constituição heterogênea da escrita” (CÔRREA, 2001, p. 146).

Para o autor, a escrita não é pura. Independente do nível de escolaridade, os textos escritos poderão trazer marcas de oralidade, as quais são apontadas como fragilidades pelos professores, em sua grande maioria. Em sua discussão, ele aponta que há presença desses traços do oral que está “intimamente” ligado ao texto escrito.

Signorini (2001) usa os termos “híbridos” e “heterogêneos constituídos”, ou, ainda, “mixagem”, nos dizeres de Street (1984), para aludir ao imbricamento nas modalidades orais e escrita. O ponto de vista sustentado por Signorini converge com os postulados de Côrrea. Em certo momento, Signorini faz uma análise crítica acerca da sociolinguística variacionista: “a perspectiva variacionista mantém a noção de escrita como concretização unificada e unificadora das formas canônicas da língua e como parâmetro para conceitualização da fala, vista como lugar da dispersão e da deriva” (SIGNORINI, 2001, p. 109).

Concordamos com os autores quanto à noção de heterogeneidade da relação oral/escrito. Embora os autores analisem produções escritas que trazem traços de oralidade, acreditamos que a mesma heterogeneidade pode se dar em produções textuais orais evidenciando marcas de escrita, como conclui Rojo e Schneuwly (2006) após analisarem os gêneros *conferência* e apresentação em *PPT*:

A relação entre um e outro não é de semelhanças e diferenças entre textos prototípicos num *continuum*, mas de efeito mútuo e de entrelaçamento. Uma relação dialógica no sentido bakhtiniano, em que um enunciado da apresentação constitui “um elo (detonador de outros elos) na cadeia de fala” da conferência. Cabe também lembrar que os enunciados da apresentação já são eles próprios elos-síntese de outros textos e enunciados, escritos ou lidos pelo orador produtor do texto da apresentação (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p.481).

⁴⁵ Na tese intitulada “O modo heterogêneo de constituição da escrita”, o autor analisou textos produzidos por alunos em situação de exame de vestibular e constatou que tendo, no mínimo, 11 anos de escolarização, os estudantes apresentaram nos textos escritos “diferentes tipos de marcas de heterogeneidade da escrita” (CÔRREA, 1997).

Sobre isso, acrescentamos os dizeres de Schneuwly (2005⁴⁶, s.p.) sobre o mesmo tema, ou seja, de que “gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais”, desempenhando entre eles o papel de dependência na sua constituição.

A discussão acerca da importância de se ensinar os GTO em sala de aula não é recente. Ela vem sendo debatida há algumas décadas, principalmente após a publicação dos PCN (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos – que trazem a concepção de texto como “produto da atividade discursiva” que pode tomar forma na modalidade oral ou escrita. Vemos que a concepção acerca da relação oral/escrita apresentada pelos PCN não considera a heterogeneidade dos textos, ambas as modalidades são vistas separadamente como se uma não influenciasse a outra. Quanto à unidade de análise nas aulas de Língua Portuguesa passa ser o texto, materializado em um gênero de texto graças às intenções comunicativas, os contextos de produção e as práticas sociais que exigem a produção de um determinado enunciado.

Os PCN (BRASIL, 1998) prescrevem o ensino da LP de forma centrada em dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua (p. 34). Mais adiante apresenta o que se espera do ensino da oralidade nas aulas de LP:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debates etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do tema (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Os gêneros citados no documento nos remetem ao ensino dos gêneros orais formais e públicos, posicionamento já defendido pelos pesquisadores da vertente didática do ISD. Para eles,

as características do oral formal decorrem das situações e das convenções ligadas aos gêneros. Portanto, seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público - características que são diferentes de um para o outro gênero [...] e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola etc.) (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 146).

O ensino da oralidade deve estar ligado às práticas sociais de modo que o aluno tenha acesso ao aprendizado de aspectos desses gêneros para fazer uso deles em situações reais de interação verbal; não se trata de trazer para a sala de aula o gênero tal como ele é, mas de criar uma situação que requeira a produção de um GTO de caráter formal e público em situação de aprendizagem.

⁴⁶ Conferência proferida pelo professor Bernard Schneuwly, cujo tema é “Gêneros orais e escritos na escola”, na UNICAMP, em 20/10/2005 e que serviu de *corpus* de análise da pesquisa intitulada “As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica” realizada por Rojo e Schneuwly (2006).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) problematizaram a questão da autenticidade dos gêneros trazidos para a sala de aula, refletindo a respeito do risco da idealização de um modelo pronto, incutindo nos alunos a inflexibilidade das suas produções. Além disso, para os autores, transformar o GTO, ou mesmo o gênero escrito, em objeto de ensino, inevitavelmente, resulta no que eles chamam de *ficcionalização*, visto que a função do GTO não é mais a mesma.

Para os autores,

Acrescenta-se ainda o fato de que a transposição para a escola de um gênero como a entrevista ou o debate, que habitualmente tem lugar numa instituição como o rádio ou os espaços da política, tem como efeito mudar, ao menos parcialmente, sua função. Portanto, ele não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo; somente ficcionalmente, ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 150).

A criação das situações de produção, que se assemelham à simulação de uma prática de linguagem no meio social, intensifica a significação dos saberes a serem aprendidos e caracteriza o ensino e aprendizagem do GTO como, de fato, um instrumento que poderá ser usado em uma situação de interação mais formal e que exija o cuidado com a fala.

Segundo os autores, ainda, há uma concepção de ensino da oralidade muito atrelada ou dependente da escrita, ou seja, o trabalho do oral é o “percurso de passagem para a aprendizagem da escrita” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 139).

Os mesmos autores discutem a relação entre o oral e a escrita no ensino e apontam para os equívocos metodológicos que desautoriza o GTO como autônomo. A noção de independência está no fato de que a didatização da oralidade deve acontecer sem “pretextos” ou “desculpas” para efetivar-se. Precisa ser legítima e consciente de que não há “escrita pura” e nem “oral puro”, como já discutido neste capítulo. Por fim, o oral para ser concebido como objeto de ensino precisa considerar que “o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 140).

É importante destacar que a escuta de textos orais antecipa as práticas de produção textual oral, pois ouvir gêneros orais com os quais os alunos não têm contato nas suas práticas de linguagem cotidianas democratiza a aprendizagem desses objetos para que os alunos possam exercer a cidadania (BRASIL, 1998). Além disso, o áudio de textos orais torna o ensino-aprendizagem significativo, porque aponta para o aluno, para a finalidade da interação, ou seja, o porquê é importante aprendê-los, situando a esfera social do gênero. Para um trabalho como desse tipo, é fundamental o uso de recursos audiovisuais, como sugerem os PCN (1998):

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse *corpus* pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas. (BRASIL, 1998, p. 68, grifo nosso).

A constituição de um *corpus* de textos de referência não é exclusiva para o ensino da oralidade, a produção escrita também exige a organização de um “repertório” de textos do gênero a ser didatizado para que o aluno tome-os como parâmetro no momento de produção.

A apresentação do GTO poderá, em algumas situações, requerer a adaptação da oralidade para a escrita, isto é, o chamado processo de retextualização que interfere no código e no sentido do texto (DELL’ISOLA, 2007), portanto, expressa a complexidade do que seja a transposição de um texto para outro, a saber: oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita e escrita-oralidade, portanto, a retextualização corresponde à “reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36). Neste trabalho, devido ao objeto de pesquisa (os GTO), discutiremos a passagem do texto oral para o texto escrito.

Marcuschi (2010) chama atenção para a diferença entre retextualização e transcrição. Segundo o autor, “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2010, p. 49), o que implica a interferência no discurso do informante quanto à linguagem e o conteúdo, pois, por mais que haja símbolos convencionais que representam aspectos da oralidade, estes não traduzem com exatidão as características próprias da oralidade como gestualidade, expressões faciais e / ou corporais. Já o processo de retextualizar permite maior grau de interferência quanto à linguagem (MARCUSCHI, 2010). O que poderá ser observado no caso da publicação no LD de uma entrevista oral para a escrita que evidencia alguns “deslizes” cometidos pelo entrevistado, mas, em contrapartida, a “fala” do entrevistador pouco demonstra aspectos da linguagem informal.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE: OS GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM PRESSUPOSTAS NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS

Neste capítulo, analisamos as propostas de ensino dos seguintes gêneros: **entrevista oral** (no LD do 7º ano); **seminário** (no LD do 8º ano) e **debate regrado** (no LD do 9º ano), com foco nos *gestos didáticos* pressupostos e as *capacidades de linguagem* privilegiadas, as quais poderão ser desenvolvidas na *transposição didática externa*.

O *corpus* analítico deste trabalho está planejado com base na noção de *gestos didáticos fundadores*, ou seja, apontamos os indícios que nos remetem a pressuposição deles nas unidades temáticas dos GTO no LD. Portanto, esses dados estão divididos de acordo com os seguintes gestos: *presentificação*, *elementarização*, *formulação de tarefas* e *regulação*. Os demais gestos fundadores apresentados na FIG.03 não fizeram parte das análises, visto que a nossa pesquisa limitou-se a identificação de gestos que poderiam ser mobilizados pelo professor em sala de aula, ou seja, não os estudamos em uma situação prática.

3.1 Os GTO como objetos de ensino no LD do professor

Nesta seção, apresentamos os três gêneros orais escolhidos para serem explorados quanto à sua transposição didática no LD. Primeiramente, fizemos uma introdução do gênero contextualizando-o quanto a sua entrada nos LD do professor, parte do *corpus* deste trabalho. A seguir, os GTO são explorados no nível da transposição didática externa, para isso, estamos tomando como categoria de análise as *capacidades de linguagem* dos GTO apresentados acima e os *gestos didáticos fundadores* (*implementação de dispositivos didáticos*, *presentificação*, *elementarização*, *formulação de tarefas*, *regulação*, *institucionalização*, *criação da memória didática*), objetivando identificar se há, nas unidades temáticas, a recorrência a outros gêneros e se os indícios de gestos didáticos orientam o professor no ensino do gênero considerando os aspectos que devem ser aprendidos. Dentre os gestos citados, o nosso trabalho analisará mais especificamente o gesto de *presentificação*, *elementarização*, *formulação de tarefas* e *regulação*, conforme já justificado.

▪ **Entrevista oral (7º ano)**

A *entrevista oral* é implementada ao ser “transcrita” (definição usada no LD) uma entrevista realizada com o cartunista Laerte⁴⁷; no entanto, a unidade temática encaminha o ensino para a modalidade oral, ou seja, o gênero original foi produzido na modalidade oral, resultando em objeto de análise neste capítulo. Há, em seguida, a proposta de tarefa e o tópico “Avalie a entrevista oral”. Esse gênero transposto para a modalidade escrita não é o gênero autêntico (aquele que está no meio social servindo de instrumento de comunicação), já que foi realizada a entrevista exclusivamente para a composição das atividades da coleção. Essa adaptação do gênero remete à teoria apresentada pelos pesquisadores Dolz, Schneuwly e Haller (2004), quanto à *ficcionalização* dos gêneros autênticos para o contexto de ensino. Já as tarefas que direcionam para a produção do gênero revelam a base teórica usada na formulação das unidades temáticas, conforme informado nas Referências Bibliográficas dos LD, tanto do aluno quanto do professor, e do MP.

▪ **Seminário (8º ano)**

O gênero *seminário* está apresentado no livro do 8º ano e é o único GTO abordado em todas as unidades. A tarefa proposta está atrelada ao projeto “Intervalo”, especificado ao final de cada agrupamento de capítulos⁴⁸. Além disso, é importante destacar que a unidade temática é relativamente extensa no que diz respeito à explicação das características que constituem o gênero, por isso, selecionamos trechos julgados relevantes para serem apresentados na análise. Nos Anexos, inserimos a unidade temática completa do *seminário* para melhor acompanhamento.

Na página 239 do LD, na seção “Sequência e andamento da exposição”, há orientações quanto às partes que compõem a apresentação do *seminário*. O modo como foi didatizado nos remete ao capítulo “A exposição oral”, publicado no livro “Gêneros orais e escritos na escola”, produzido por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004). A referenciação à proposta de ensino trazida pelos pesquisadores suíços é parte da confirmação das bases teóricas usadas por Cereja e Magalhães (2012) na produção das unidades temáticas destinadas ao ensino do gênero oral, pois, como mencionado, em todos os livros da coleção *Português: linguagens*, na parte destinada às

⁴⁷ A entrevista foi concedida especialmente para esta coleção de LD e teve como entrevistadora Daniela Dias Ferreira. O vídeo não traz mais informações sobre a entrevistadora, ou seja, se ela é uma aluna ou uma pessoa designada pelos autores para realizar a entrevista. O local da entrevista é uma sala. Não é possível identificar onde está localizada.

⁴⁸ No capítulo 01, apresentamos as sinopses dos capítulos que trazem unidades temáticas destinadas ao ensino dos GTO. Para cada LD da coleção, organizamos um quadro sinóptico que ilustra o tratamento dado à oralidade na seção “Produção de texto” em todas as unidades do livro.

Referências, há menção aos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores genebrinos. No MP, as orientações quanto ao ensino dos GT retomam novamente os trabalhos dos professores europeus mencionados. O Manual traz, inclusive, na página 31, o quadro “Proposta provisória de agrupamentos de gêneros”, elaborado por Dolz e Schneuwly (2004). Sobre isso, os autores dos LDP destacam:

Esse agrupamento - que, como qualquer outra tipologia textual, pode ser discutido e aprimorado – constitui um ponto de partida para que os professores pensem numa progressão curricular ao longo dos nove anos em que o aluno passa pelo ensino fundamental e, se possível, também nos três anos do ensino médio (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p.31, MP).

O que podemos observar nos livros de toda a coleção é que existe a preocupação dos autores em apresentar gêneros textuais que podem servir de aporte para o ensino de outros GT nos outros anos, aprimorando o já aprendido. É relevante destacar que, no MP, Cereja e Magalhães (2012) justificam o ensino da *argumentação oral* (7º ano) como base para a produção do *debate regrado* (9º ano), enquanto o ensino da *exposição oral* (6º ano) serve como apoio para a aprendizagem do *seminário* (8º ano).

▪ **Debate regrado (9º ano)**

O *debate regrado* tem duas entradas no livro do 9º ano⁴⁹: na primeira, o gênero é didatizado em sua totalidade, ou seja, não há destaque especial no ensino de nenhum dos seus aspectos. A exemplificação do gênero ocorre pela adaptação de um debate oral para a modalidade escrita, cujo tema é “A violência na sociedade hoje e as causas da violência”; no segundo, o debate é ensinado considerando o papel do moderador na produção do gênero oralmente; nesse caso, vemos que a elementarização desse aspecto ocupou lugar principal nesse segundo momento. Nos dois momentos, podemos classificar o GTO como sendo “debate de opinião de fundo controverso”, o qual tem como objetivo apresentar ideias controversas dos participantes, mas sem a busca por tomada de decisão (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 215).

Além disso, Cereja e Magalhães (2012d) apresentam tarefas com temas diferentes nos dois momentos: primeiro, os alunos deverão debater a questão polêmica “Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente?”; no segundo momento, os autores propõem o

⁴⁹ As duas ocorrências do debate regrado estão descritas na sinopse, por meio da qual apresentamos as unidades temáticas destinadas ao GTO no livro do 9º ano, da coleção *Português: linguagens* (2012d), que está disponibilizada no capítulo 01.

debate a partir do tema “A gravidez na adolescência”, apresentado como mais polêmico, segundo avaliação feita por Cereja e Magalhães (2012d). Acerca disso, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) definem, em relação à escolha do tema que, do ponto de vista social, ela deve considerar as potencialidades polêmicas do assunto a ser debatido e, quanto ao didático, não pode ser cotidiano, pois precisa levar à aprendizagem.

Depois de mencionar os GTO e descrever a forma como aparecem nos LD, exploramos as propostas de atividades desses gêneros no LD quanto às *capacidades de linguagem* na transposição didática e os gestos didáticos fundadores pressupostos no trabalho com a oralidade.

3.2 Gestos didáticos pressupostos no LD

No capítulo teórico, apresentamos um esquema (FIG. 03) que ilustra o modo como Oliveira (2013) considerou a representação dos gestos didáticos pressupostos no LD, concepção, também, adotada neste trabalho. A categorização das análises é feita pelos gestos pressupostos no material didático, destacando o gesto de *implementação de dispositivo didático* como ocupando lugar central dentre os demais. Esse gesto dá origem a outros, dentre os quais, destacamos, os gestos didáticos fundadores: *presentificação*, *elementarização*, *formulação de tarefas*, *regulação*, *criação da memória didática* e *institucionalização*. No entanto, com a realização das análises, verificamos que nem todos estão pressupostos nos LD e não é esperado que estejam, uma vez que o LD como texto prescritivo não trará indícios de todas as mobilizações que poderão ser feitas pelo professor. Não é esse o objetivo do dispositivo didático em questão, o LD, na nossa concepção, deve servir como material de apoio para a didatização dos saberes, mas não o único dispositivo em que o professor deverá se basear.

Na sequência, trazemos recortes das propostas de aulas quanto ao ensino dos GTO em três livros da coleção *Português: linguagens* (2012): 7º ano, 8º ano e 9º ano, o que possibilitou identificar os gestos didáticos depreendidos. O foco da nossa análise, também, recaiu sobre as *capacidades de linguagem* para averiguar como se dão os mecanismos de reprodução dos GTO para a realização de práticas de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

3.2.1 Gesto didático de presentificação

O gesto de presentificação representa a ação de tornar presente o conhecimento em sala de aula, de apresentar um objeto que pode ser ensinado e aprendido. Esse gesto é responsável pela contextualização do objeto de ensino, no caso, do gênero textual. Por meio dele, o professor torna-

o mais familiar para o aluno levando-o a identificar os pontos convergentes da realidade do aluno com a existência e a relevância desse objeto.

- *Entrevista oral* (livro do 7º ano)

Retomando a nossa primeira pergunta de pesquisa: Quais os gestos didáticos pressupostos na transposição dos GTO? Expomos os resultados alcançados nas análises que seguem.

Começamos explorando o gênero *entrevista oral* que é exposto logo no início da unidade temática. A Introdução do conteúdo aponta para algumas características do gênero relacionadas ao seu contexto de produção, tais como: enunciador, destinatário, modalidade, suporte, relação oral/escrito, em caso de transposta para o escrito, ou seja, trata-se da sua *capacidade de ação* (FIG 05). Em geral, pelo que podemos observar, o gesto de presentificação começa pelo contexto de produção. Tal forma de presentificar o gênero nos remete às teorias de linguagem que apontam como imprescindível que o gênero seja apresentado/inserido em um contexto. Além dos aspectos mencionados, algumas características do gênero não foram citadas no material didático impresso, por exemplo, a finalidade da produção deste gênero e a classificação da entrevista, que pode ser: *médica, jornalística, de emprego* e de *cunho científico*. A nomeação generalista do gênero. “A entrevista oral”, não especifica a modalidade a ser estudada, mas o modo como o GTO é presentificado pressupõe o ensino da entrevista na esfera jornalística, porque há indícios que apontam para a sua produção (FIG. 06). Nas páginas 202 e 203, é apresentada uma entrevista oral transcrita para a modalidade escrita, a qual foi concedida exclusivamente para a equipe organizadora do LD (cf. anexo C).

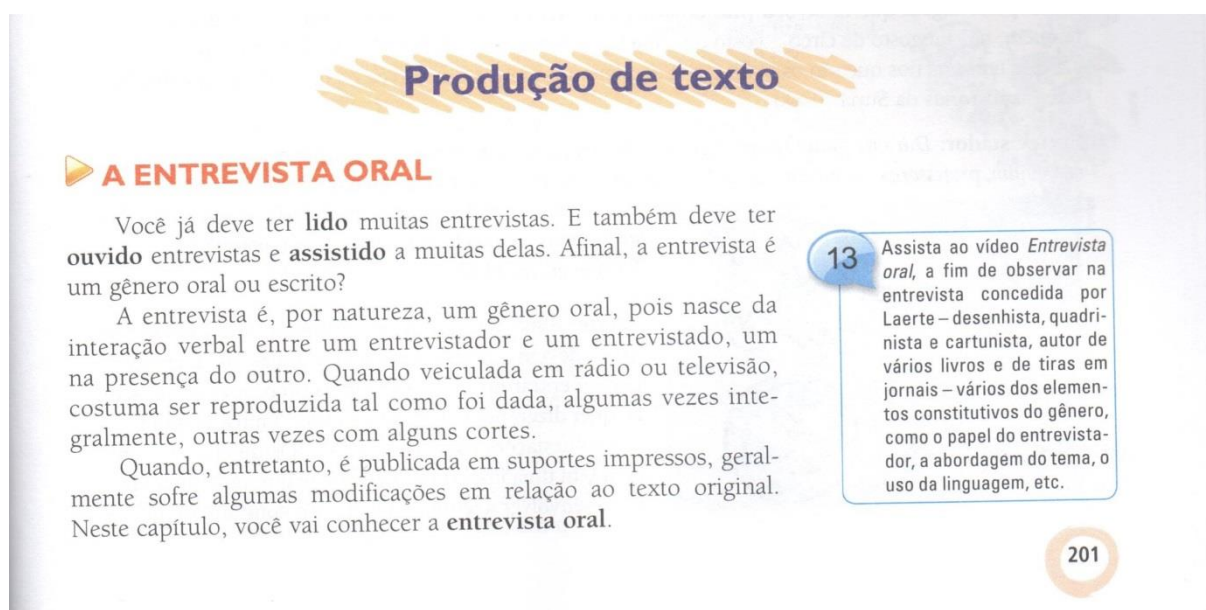


FIGURA 06: Apresentação inicial da entrevista oral. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p.201)

Ainda na fig. 06, o livro traz um “balão” indicando aos discentes que assistam ao vídeo “*Entrevista oral*” disponível no material didático digital que acompanha o livro do professor, isto é, o aluno não tem acesso direto ao material. Segundo orientação no “balão”, o vídeo traz a gravação de uma entrevista concedida pelo cartunista Laerte especialmente para a produção desta unidade temática. Na referida indicação, identificamos os pressupostos do ISD para a elaboração da unidade do GTO; para os teóricos, é preciso trazer o gênero no suporte de origem, para que os alunos tenham contato com o gênero na modalidade oral.

No material digital, a entrevista feita é curta; durou 4min. 56seg. O vídeo está dividido entre a entrevista realizada com o cartunista e a parte destinada à didatização do gênero, levando o aluno a identificar as características principais do GTO, como: tema, finalidade, estrutura, linguagem e veículo. Portanto, há no digital um aspecto que não foi apresentado no impresso, a saber: a finalidade (objetivo da interação). A didatização não fica restrita apenas à conceituação e aspectos mencionados, pois há a exemplificação da estrutura na própria entrevista, o que é um ponto positivo no ensino do GTO, evidenciando para o aprendiz em que momento de realização do gênero aquele aspecto é desenvolvido. Já o tempo de duração da entrevista compromete a visualização das estratégias adotadas pela entrevistadora para obter mais informações com as respostas dadas pelo entrevistado, talvez porque o tema não seja tão polêmico: “A leitura de histórias em quadrinhos aproxima ou afasta crianças e jovens da leitura”, e não possibilita a formulação de perguntas que não estavam previstas no roteiro.

Logo no início do vídeo, ao aluno é requerido que observe durante a entrevista algumas características do gênero em estudo mediante os seguintes questionamentos: “Quem são os interlocutores? Qual é o tema abordado? Qual a finalidade do texto? Como o texto é veiculado?” As respostas a essas questões nos remetem à capacidade de ação que os alunos precisam ter esclarecidas para o momento de produção do gênero. Na sequência, foram feitas mais perguntas, mas, desta vez, acerca das capacidades discursivas: “Como está organizado o texto?” E, por fim, um questionamento que remete à capacidade linguístico-discursiva: “Há adequação da linguagem à situação de produção?” As perguntas não são retomadas no decorrer do vídeo, isto é, são questionamentos feitos ao aluno que deverão ser discutidos com o professor para se chegar à conclusão dos aspectos estáveis da entrevista oral.

Ainda no digital, as *capacidades de ação* são evidenciadas no decorrer da entrevista destacando aspectos do contexto de produção que indicam a interação entre os interlocutores: entrevistador-entrevistado, “Encontro previamente marcado entre entrevistador e entrevistado”, e aponta a finalidade do agir comunicativo, conceito discutido no capítulo teórico. “Apresenta informações sobre a atividade profissional do entrevistado”, ambas as orientações registradas no GC (Gerador de Caracteres) do vídeo, ou seja, por escrito.

Importante destacar que a entrevista oral é presentificada de forma “escolarizada”, isto é, o gênero é ensinado pelo gênero e não como prática social. Não se cria uma situação (uma função) para que o gênero seja didatizado, distanciando do que se espera no trabalho com os GTO em sala de aula. Na proposta de publicação da entrevista em jornal mural, desenvolvida no Projeto Intervalo, poderia ter preservada a modalidade original, ou seja, a oralidade, ao invés da retextualização para o escrito, poderia ser apresentado oralmente. No entanto, sabemos que a carência de recursos audiovisuais em algumas escolas pode ser o motivo da restrição da atividade, sendo mais fácil a mostra de entrevistas escritas do que as orais.

A entrevista foi transcrito nas páginas 202 e 203 do LD do 7º ano concretizado em um texto escrito (cf. anexo C), representando outro texto de referência para que o aluno tenha contato com o gênero que será didatizado. Já no LD, a orientação dada é que os professores peçam aos alunos que tragam de casa revistas e jornais que tenham entrevista “transcrita” com o propósito de identificar os elementos que a constituem. Podemos observar nesta orientação que os textos de referência são limitados, ou seja, os alunos terão acesso na presente unidade temática à entrevista oral transcrita e ao vídeo, caso a escola tenha recebido este material, haja vista que, na cidade de Dourados-MS, em algumas escolas que percorremos em busca do digital, obtivemos respostas de alguns coordenadores pedagógicos e professores de LP de que não tiveram acesso ao referido material, o que comprometerá o ensino do GTO.

O contato limitado com os textos orais não contempla as orientações dadas pelos PCN acerca da escuta de textos orais, que aponta para o professor estratégias que devem ser adotadas para a composição de um *corpus* de textos orais (BRASIL, 1998), que se torna ainda mais contraditório ao discutirmos os critérios adotados pelo MEC para a escolha dos LDP no PNLD 2017, ou seja, o Edital de Convocação das Editoras desconsiderou os materiais digitais (dispositivos importantes para o ensino da oralidade) como complemento do material impresso. A não abertura do Edital para que as editoras submetessem os objetos digitais à avaliação representa um retrocesso no ensino do GTO, porque não permite a democratização da escuta de textos orais de referência, visto que muitos alunos, nas suas práticas diárias de linguagem, não têm contato com esses gêneros formais e públicos, tornando a aprendizagem limitada a textos transcritos da oralidade para escrita.

Em entrevista feita com o autor do LD em análise, professor William Roberto Cereja, perguntamos acerca da limitação dos textos de referência e em relação à produção dos objetos digitais. Vejamos a resposta do autor sobre essa questão:

Cereja: A dificuldade maior é você... conseguir conciliar todos os seus objetivos éh::: ... levando em conta uma... sequência didática de gêneros, independente de serem orais ou escritos. Éh::: ... uma produção... uma produção de textos por gêneros... éh::: ... o que implica várias produções e de acordo com o nosso ponto de vista éh::: ... a produção de projetos também que situe esses gêneros, um trabalho com gramática contextualizada, o que implica a presença de muitos textos e um trabalho com leitura e produção de textos e linguagens variadas, verbais, não verbais e multimodais e tudo dentro de um limite de páginas que não ultrapassa 280. Tá, então, essa é a dificuldade que todos os autores tem. Éh::: ... eu entendo que de fato os autores ah.. precisariam ter mais espaço para que essas sequências didáticas fossem mais longas, fossem retomadas e houvesse uma gradação de aspectos éh::: ... de determinados gêneros mais complexos, como por exemplo, o seminário é um gênero que eu considero bastante complexo, o... debate regrado, o debate deliberativo também, são gêneros bastante complexos ...éh::: ...se a gente pega, por exemplo, o capítulo do debate regrado, eu entendo que aquele capítulo poderia éh::: ... ser organizado em três ou quatro partes e que poderiam ser feitas referências a... determinados links nos quais o aluno poderia assistir a debates efetivamente, né? que circulam na sociedade, que estão hoje registrados e são acessíveis pela internet, por exemplo, são coisas de televisão, debates políticos, por exemplo, e ah... também reproduzir o debate éh...regrado oral, reproduzir a própria fala como foi feito na entrevista do Laerte, no interior do livro didático, a fim de fazer uma reflexão em torno, por exemplo, da questão do turno, as regras ou do próprio uso da língua, entretanto, nós preferimos trazer TODOS os elementos reunidos a um único capítulo por uma razão ÓBVIA: eu não tenho tanto espaço pra ... abrir uma sequência de capítulos apenas para o debate regrado e nem tenho recursos... garantidos...éh... de acesso a internet, né? para que o aluno assista outros debates, ou seja, não chegamos ainda a um ponto do oral, auxiliado pelo digital, de tal forma que eu possa propor uma aula, na obra didática impressa, dizendo ... ‘Acesse este link, assista o debate e depois faça isso ou aquilo’... Nós não estamos nesse...nesse patamar ainda [...].

Os dados sinalizam que as dificuldades em se abordar o GTO no LD perpassa pela condição limitada do suporte impresso, não permitindo o ensino sistematizado de alguns gêneros, considerados mais complexos. Trabalhar a oralidade no material impresso, sem estar associado ao

digital, exige dos alunos o conhecimento já adquirido do GTO em questão e não amplia o repertório de textos do mesmo gênero que servirão de “modelo” para o momento de produção.

- Seminário (livro do 8º ano)

No estudo do gênero *seminário*, podemos verificar o gesto de *presentificação* pressuposto logo no início da unidade temática objetivando tornar presente o gênero e contextualizá-lo quanto à esfera de circulação e ao propósito da exposição de um tema.

Na etapa mencionada, o aluno é orientado a assistir ao vídeo intitulado “Seminário” disponível no material digital que serve como apoio no ensino do conteúdo. O boxe que chama atenção para o digital direciona o aluno quanto à observação de aspectos que constituem o gênero, os quais remetem às *capacidades de ação*, às *capacidades discursivas* e às *capacidades linguístico-discursivas*.

Ao assistirmos aos vídeos, observamos que várias orientações são dadas aos alunos no decorrer da exposição, chamando a atenção para aspectos relativos ao contexto, ao discurso e ao linguístico-discursivo. Todos aparecem no GC, são eles: “1 expositor apresenta o tema, as partes e a organização do seminário”; “Posição do apresentador: preferencialmente em pé, com o esquema nas mãos, olhando o público como um todo; não ficar com os braços e pernas cruzadas; permanecer de frente para a plateia”; “Evitar piscar muito. Não esfregar os olhos ou gesticular excessivamente”; “Ao usar retroprojetor, ficar de lado e se voltar para a tela apenas nos momentos em que o público também deve observar algo a ser projetado” (grifo nosso); “Textos de apoio: ao consultar o roteiro, o apresentador deve fazê-lo de modo sutil, sem interromper o fluxo da fala. Se precisar ler uma citação, não deve abaixar demasiadamente a cabeça, a fim de que a voz não se volte para o chão”. São orientações relevantes para que o aluno não cometa “deslizes” que prejudicarão o seu desempenho durante a apresentação, as quais são retomadas no digital com o propósito de evidenciar as ocorrências, que já foram abordadas na unidade temática que trata do Seminário. Nas orientações do digital, assim como do material impresso, nos chamou atenção a menção ao retroprojeto

traz vários aspectos do gênero, nos remetendo a SD apresentada por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), autores que foram referenciados como aporte teórico tanto no LD quanto no MP.

Os elementos didatizados no material digital contemplam as três capacidades de linguagem que os alunos poderão desenvolver (ação, discursiva e linguístico-discursiva), conceituadas no capítulo teórico. São estes os elementos: interlocutores, finalidade, linguagem, estrutura (destaca a tomada da palavra, o cumprimento e o início do seminário), desenvolvimento do conteúdo (uso de textos multimodais - mapas, fotos, gráficos- para ampliar o número de informações), desenvolvimento do conteúdo, exposição (destaca a importância da clareza, uso de elementos coesivos), conclusão (retomada dos principais pontos), fechamento (professor agradece e abre para perguntas).

A *capacidade de ação* também é observada no parágrafo de contextualização do gênero, por isso, há correlação do gesto *presentificação* com a capacidade de linguagem que remete ao contexto de produção do gênero, visto que ao apresentar o gênero como objeto a ser aprendido importa apontar os aspectos mais relevantes, os quais, em primeira mão, são representados pela sua função e uso. O contexto de produção apresentado na FIG. 07 está incompleto, uma vez que menciona os interlocutores de forma muito superficial, isto é, informa apenas o quantitativo de participantes na apresentação e não orienta quanto ao papel social desempenhado pelos alunos na produção do gênero em questão. A apreciação e/ ou valorização do gênero não foi tratada no tópico introdutório, sendo essa uma orientação importante para que o aluno compreenda o sentido da aprendizagem do seminário. Mais uma vez não se cria a necessidade de aprendizagem do gênero e o seminário toma forma de conteúdo escolarizado, distanciando os alunos do confronto com práticas reais de linguagem de referência (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004).

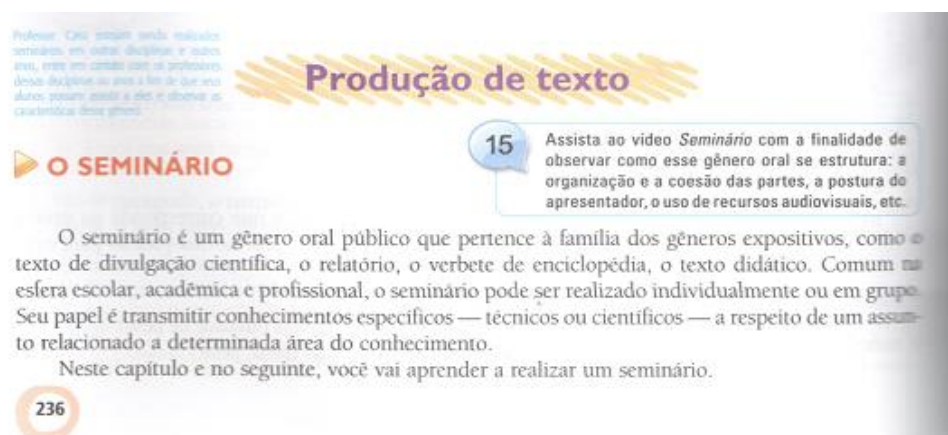


FIGURA 07: Apresentação inicial do seminário. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012c, p. 236.

No livro, a orientação é que o professor direcione os alunos para assistirem a seminários em outras disciplinas, caso estejam sendo realizados: “Professor, caso estejam sendo realizados seminários em outras disciplinas e outros anos, entre em contato com os professores dessas disciplinas ou anos a fim de que seus alunos possam assistir a eles e observar as características desse gênero” (CEREJA; GUIMARÃES, 2012c, p.236).

A proposta de atividade é coerente com o contexto de produção do gênero, mas não acreditamos ser viável a sua realização por dois motivos: primeiro, a não flexibilidade dos currículos escolares que impede alunos e professores “transitarem” em outras aulas, de outras disciplinas, buscando construir relações de aprendizagens. Segundo, a preocupação em cumprir a carga horária da disciplina impossibilita que a disponibilidade de uma ou mais aulas para a escuta do seminário ocorra antes dele ser produzido pelos alunos na aula de LP, respondendo a uma das perguntas de pesquisa que fizemos: “Nas prescrições das ações didáticas há indícios de gestos que distanciam o trabalho prescrito do trabalho real?”. A resposta será positiva porque acreditamos que a orientação dada dificilmente poderá ser realizada na didatização do seminário.

- *Debate regrado* (livro do 9º ano)- primeira entrada

O gesto de *presentificação* é identificado no início da unidade temática do *debate regrado*, em que há a contextualização do objeto de ensino (FIG. 08), considerando o suporte de veiculação do texto, a esfera em que circula o texto, etc.

Produção de texto

O DEBATE REGRADO PÚBLICO

O debate regrado é um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre pessoas. A convite desta coleção, doze jovens entre 15 e 18 anos debateram o tema **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. Leia o texto a seguir, que é a transcrição de uma parte desse debate.

Moderador: O tema que vamos debater então hoje é **A violência na sociedade hoje e as causas da violência**. [...] Quem gostaria de dar o pontapé inicial?
[...]

130

FIGURA 08: Apresentação inicial do debate regrado. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p.130.

Relacionando o gesto *presentificação* com as *capacidades de linguagem*, podemos afirmar que (FIG. 08) constam marcas no enunciado que nos remete à *capacidade de ação* deste gênero, pois há a tentativa de contextualizar o gênero em relação à ação de linguagem⁵⁰.

A parte da apresentação do gênero orienta para a leitura de um debate oral, planejado e produzido especialmente para a coleção, o qual fora transcrito posteriormente. A sequência explicativa permite ao aluno reconhecer o gênero e compreendê-lo quanto à sua estrutura a partir da transcrição (MARCUSCHI, 2010).

Outro exemplo de *presentificação* é o item 1:

1. O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.
 - a) Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado?
 - b) Em que suportes ele pode ser veiculado? (CEREJA E MAGALHÃES d, 2012, p.203).

Nele, o gênero a ser trabalhado na unidade temática é *presentificado* com características do seu contexto de produção que envolve o veículo de circulação e o destinatário. A conceitualização dos aspectos inerentes ao debate muitas vezes é construída pelo aluno por meio das indagações feitas pelos autores do livro. Conseqüentemente, os aspectos não são “dados de graça” em muitos momentos, como no item 1.

- Debate regrado: o papel do moderador (livro do 9º ano)

A segunda entrada do gênero *debate regrado* no livro do 9º ano segue basicamente o mesmo modelo de tratamento quanto ao objeto de ensino apresentado pela primeira vez no LD. Primeiramente, vemos o gênero sendo *presentificado* e o aspecto mais relevante é o papel do moderador, como podemos ver na FIG. 09:

⁵⁰ No nível psicológico, é definida como a representação que o agente constrói em relação à sua atuação na interação comunicativa, mobilizando saberes quanto ao contexto e o conteúdo temático para interagir verbalmente. Ela consiste a partir dos valores atribuídos pelo agente sem, contudo, acionar características linguísticas do texto que o constituem (BRONCKART, 2009).

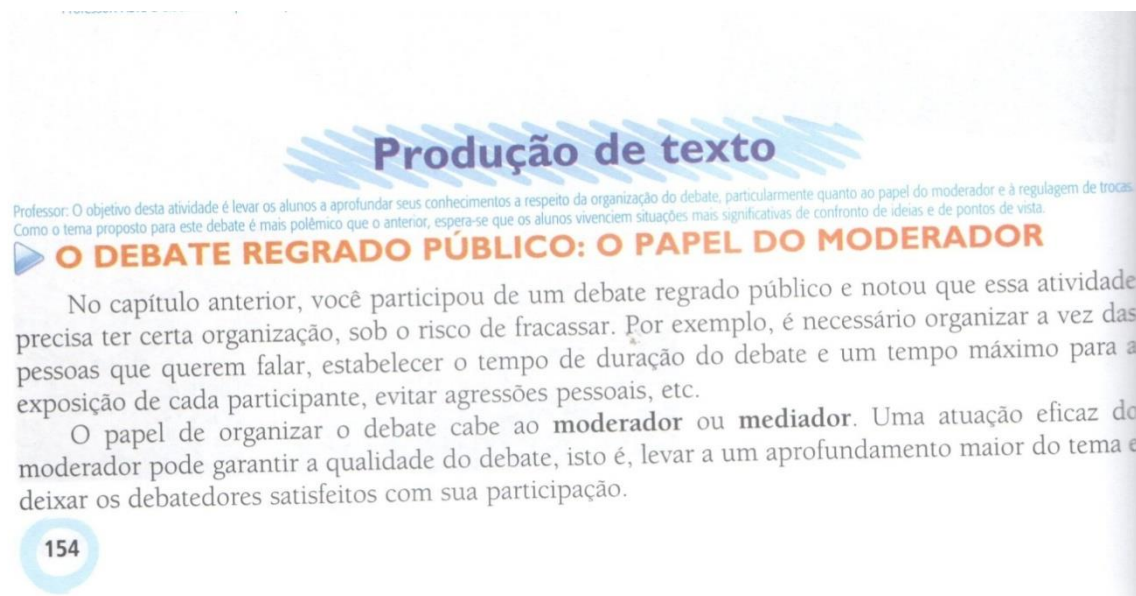


FIGURA 09: Apresentação inicial do debate regrado: o papel do moderador. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 154.

Já em relação à *capacidade de linguagem*, é possível identificar a *capacidade discursiva*, em decorrência da menção feita ao papel atribuído ao moderador e as funções que ele exerce durante o debate:

O papel de organizar o debate cabe ao **moderador** ou **mediador**. Uma atuação eficaz do moderador pode garantir a qualidade do debate, isto é, levar a um aprofundamento maior do tema e deixar os debatedores satisfeitos com sua participação (CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p.154, ênfase dos autores).

A FIG. 09 nos remete à explicação da estrutura do debate, apontando aspectos referentes ao tempo de duração das falas, organização das falas. No entanto, não houve orientação a respeito do gerenciamento das informações, isto é, como as sequências textuais são construídas; quais são os tipos de discurso predominantes neste gênero e a apresentação do plano global do texto.

Quanto às atribuições do moderador, na página 155 do LD, são apontadas as ações que cabem a ele desempenhar: (a) apresentar o tema e os participantes; (b) organizar o debate e expor as regras; (c) regular as trocas de turno de fala entre os debatedores; (d) animar o debate e aprofundar o tema discutido e (e) fechar o debate e fazer apontamentos sobre os argumentos mais relevantes (CEREJA; MAGALHÃES, 2012d).

Os tópicos elencados com relação ao mediador conduzem, também, ao planejamento do gênero, apontando como os participantes deverão se pronunciar durante a discussão do tema (ver

final da página 155). Logo, é orientado quanto ao momento de cada enunciador falar, quanto à organização e a troca de turno.

O ensino do debate focando o papel do moderador é importante para que o aluno compreenda as diferentes funções desempenhadas pelos interlocutores. Em sala de aula, geralmente o professor assume o papel de organizar o debate, como orientado na primeira, proporá faltou algo de aula desse gênero, mas, o aluno poderá desempenhá-lo com maestria caso aprenda quais são as suas atribuições na produção desse gênero.

3.2.2 Gesto didático de elementarização

O gesto de *elementarização* é responsável pela separação dos elementos constituintes dos saberes para que sejam aprendidos. É como se o objeto de ensino fosse desmembrado e cada parte estudada para o entendimento da sua totalidade.

- Entrevista oral

O gênero entrevista oral apresentou indícios de *elementarização* na unidade temática apresentada após a *presentificação*. Nesta parte, vemos que as características responsáveis pelo contexto de produção do GTO (*capacidade de ação*) estão desmembradas em itens que indagam o aluno sobre os aspectos que envolvem o suporte, o enunciador, o destinatário, o roteiro com as perguntas a serem feitas. Quanto à *capacidade discursiva*, não há menção à sequência tipológica do gênero; no entanto, há itens que remetem à identificação do modo como o discurso foi construído, enfatizando o par pergunta-resposta, cuja troca de turno é visível durante a entrevista. Para o aluno identificar a alternância de fala, deverá ler a transcrição (texto oral- texto escrito) da entrevista do cartunista Laerte (cf. anexo C) e verificar marcas que sinalizem para o leitor se houve imprevisto na fala que originou a criação de perguntas que não estavam planejadas.

No item 01, vemos que os autores do LD enquadram a entrevista oral na esfera jornalística. Antes, na introdução, o gesto de *presentificação* já apontava para esta modalidade ao citar os interlocutores (entrevistador e entrevistado) e pela exemplificação de uma entrevista oral transcrita. Aqui, os autores do LD classificam a entrevista oral como sendo da esfera jornalística, o que orienta o ensino de aspectos fundamentais do gênero, haja vista que cada campo define os enunciados estilísticos, temáticos e composicionais que serão criados (BAKHTIN, 2011).

No segundo item, os alunos são orientados a identificar marcas/ indícios no texto transcrito que remeta à distinção de fala entre os interlocutores. Esse aspecto é conceituado por Bronckart (2009) como paralinguístico por ativar outros tipos de linguagem que não se limitam aos elementos linguísticos.

O terceiro item remete à capacidade de ação do gênero entrevista porque o LD foi mencionado como suporte de circulação da entrevista transcrita e na questão “a” (FIG. 10), o aluno é levado a refletir sobre o suporte de circulação do gênero na modalidade oral. A capacidade discursiva é verificada na questão 4, que conduz o aluno a refletir o modo como os enunciados são construídos na entrevista. Por fim, o questão 5 aponta para o planejamento do texto, mas não se insere em nenhuma capacidade de linguagem.

1. Em linguagem jornalística, **entrevista** é o texto resultante de um encontro previamente marcado entre duas pessoas no qual uma interroga a outra sobre sua profissão, suas ações, suas ideias. O entrevistado é quase sempre uma figura de destaque num determinado campo da vida social e é quem autoriza ou não a publicação de suas declarações. Na entrevista em estudo:
 - a) Quem é o entrevistador?
 - b) Em que tipo de atividade se destaca a pessoa entrevistada?
2. Para efeito de estudo, a entrevista foi transcrita. O que nos permite, visualmente, distinguir a fala do entrevistador da fala do entrevistado?
3. A entrevista lida foi concedida especialmente para esta coleção. Contudo, normalmente as entrevistas circulam em suportes diferentes do livro didático.
 - a) Em que veículos podemos encontrar entrevistas orais?
 - b) Geralmente, quem é o público das entrevistas?
4. Observe as perguntas feitas ao entrevistado.
 - a) Qual é o assunto principal da entrevista?
 - b) As perguntas demonstram que o entrevistador preparou as questões? Justifique sua resposta.
5. Normalmente o entrevistador prepara um roteiro básico de perguntas. Porém, dependendo das respostas, ele pode improvisar e fazer perguntas que não estão no roteiro. Você acha que isso aconteceu na entrevista lida? Se sim, em que parte?



FIGURA 10: A elementarização da entrevista oral. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 203.

Os cinco itens expostos acima apresentaram características do entrevistador, do entrevistado e do público, apontando o papel de cada um. No entanto, deveria ter dada mais ênfase à função do entrevistado, papel que deve ser estudado para que o aluno possa desenvolver a interação verbal (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), já discutido no capítulo teórico. No modelo analisado, o enunciador é apenas o entrevistador, comprometendo a interação verbal.

Os aspectos linguístico-discursivos são vistos no boxe "Na fala, o controle é menor" (FIG. 11) que orienta o nível de linguagem usado nos textos falados. O objetivo é justificar que, durante a interação verbal oral, há um controle menor quanto à sintaxe da língua, dentre outros aspectos linguístico-discursivos. Entretanto, no item 6, o enunciado destaca que o gênero *entrevista* exige a formalidade da língua e que isso dependerá do contexto. Chamamos a atenção para o fato de o gênero em questão ser público e o nível de linguagem depender do nível de intimidade entre as pessoas envolvidas na sua realização. A questão 7 remete à capacidade discursiva porque aborda a temática do gênero que deve ser polêmica e que permite aos alunos refletirem sobre questões éticas e contextualizar o problema levantado no contexto escolar ou social, aproximando-o de uma situação mais real de aprendizagem (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004). Assim, na elementarização há capacidades de todas as ordens (ação, discursiva e linguístico-discursiva).

6. Nas entrevistas, geralmente predomina a norma-padrão da língua, mas isso depende da situação e do perfil do entrevistado. Leia o boxe "Na fala, o controle é menor" e depois identifique na resposta de Laerte dada à primeira pergunta do entrevistador:

a) um exemplo de repetição; A repetição de "eu sempre desobedi", "no modo de (ser) expressar", "meio privilegiado", "gostava" e "poucas".
 b) um exemplo de pausa; As pausas, indicadas pelas reticências, são usadas para dar tempo de pensar.
 c) um exemplo de informalidade na linguagem. O emprego de "obediando ela" (em vez de obediendo-a), de "ela" (em vez de para ela).

7. A entrevista aborda um tema polêmico: se a leitura de histórias em quadrinhos aproxima ou afasta crianças e jovens da leitura.

a) Qual é a posição do entrevistado a respeito do assunto? Que argumento ele apresenta para justificar seu ponto de vista? De acordo com os quadrinhos aproximam crianças e jovens da leitura. Justifica dizendo que, na escola, diferentes linguagens podem ser trabalhadas pelos professores, como os quadrinhos, a música popular e a TV.
 b) E qual é a sua posição? Resposta pessoal. Professor: Aproveite a oportunidade para discutir com os alunos esse tema, que é muito enriquecedor.

8. Laerte afirma que todas as pessoas têm ideias a todo instante, mas nem todas as utilizam criativamente. Você concorda com a opinião dele? Por quê? Resposta pessoal. Professor: Sugermos abrir e discutir com a classe, pois, ao contrário de alguns artistas, Laerte acha que todo ser humano tem uma boa capacidade de criação, porém nem todos a desenvolvem.

9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características da entrevista oral? Respondam, levando em conta critérios como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem. É um texto jornalístico que tem por objetivo expor informações, opiniões e experiências pessoais e profissionais de uma pessoa de destaque. Os locutores são o entrevistado e o entrevistador e os destinatários são os ouvintes (público de programas e jornais de rádio e TV, usuários da Internet, etc.). O suporte/veículo são programas e jornais de rádio e TV, a Internet, etc. O tema está relacionado com o perfil do entrevistado. O texto é constituído a partir de perguntas do entrevistador e respostas do entrevistado. A linguagem geralmente está de acordo com a norma padrão de língua, mas pode variar, dependendo do perfil do entrevistado; nela são comuns as marcas de oralidade, tais como repetições, pausas, expressões como né?, etc.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características da entrevista oral.

Na fala, o controle é menor

O controle que temos sobre nossa fala geralmente é menor do que temos sobre nossa escrita. Apesar disso, a fala também pode ser menos ou mais controlada, dependendo da situação em que ocorre a interação verbal. Por exemplo, quando um profissional fala com seus superiores, na empresa, certamente controla mais sua fala do que quando se comunica em casa com os filhos. E, se esse mesmo profissional der uma entrevista num programa de televisão, provavelmente vai controlar ainda mais sua fala do que quando está na empresa.

De qualquer modo, a linguagem oral tende a apresentar, em maior ou menor grau, certas marcas, como repetições, pausas, palavras e frases cortadas, desvios em relação à norma-padrão, palavras e expressões coloquiais, palavras e expressões como *né?*, *tá?*, *tá ligado?*, *tipo*, etc.

Agora é a sua vez

FIGURA 11: A elementarização da entrevista: alguns aspectos linguísticos-discursivos. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p.204.

Na FIG. 11, observamos novamente que o ensino da entrevista não é centrado apenas no papel de entrevistador, mas no papel do entrevistado no que diz respeito ao posicionamento dele acerca do tema. Como a proposta de atividade é que os alunos assumam o papel de entrevistador, mais aspectos do gênero quanto a essa função deveriam ter sido explorados. Por outro lado, as atividades acima orientam o aluno no desenvolvimento de enunciador respondente e, caso, ele tenha que desempenhar tal ação nas suas práticas de linguagem, poderá o fazer seguindo as orientações dessa unidade.

- Seminário

A *elementarização* do *seminário* está pressuposta na FIG. 12, presumida pelo estudo do gênero nos aspectos que o constituem e que são ensináveis, conduzindo o aluno ao aprendizado dele. A parte que representa a decomposição do gênero é um pouco extensa e pode ser visualizada em mais de uma lauda, no entanto, necessária para que por meio do desdobramento do GTO sejam contemplados os vários aspectos ensináveis do gênero, por isso, como informado na parte introdutória do seminário, selecionamos alguns excertos que julgamos relevantes para análise e que representam os gestos didáticos pressupostos, bem como trechos que mobilizam as *capacidades de linguagem* e, portanto, são importantes na didatização do GTO estudado.

Na seção “Seleção e organização de informações e recursos materiais”, as orientações nos remetem as *capacidades de ação* e *discursiva*. A capacidade que orienta quanto ao contexto de produção do gênero pode ser destacada no trecho: “Nesse planejamento, devem ser levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária de interesse, expectativas e conhecimentos prévios em relação ao tema abordado”. Já a *capacidade discursiva* pode ser desenvolvida nos quatro tópicos apresentados, ou seja, todos remetem ao planejamento da fala. O primeiro tópico, por exemplo, conduz à organização das partes do seminário, como abertura, cumprimento, apresentação do tema, exposição e conclusão.

Além disso, é importante destacar que a referida seção orienta o uso de recursos que extrapolam a linguagem verbal, exigindo do enunciador que “explore” outros meios não linguísticos para a produção do texto oral. No excerto: “que materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas, lousa, retroprojeter, Datashow, microfone, etc.) são necessários”, a orientação não direciona para atividades de produção de materiais multimodais, deixando subentendido que o aluno já sabe como produzi-los sozinho. Essa orientação responde a nossa segunda pergunta de pesquisa: Os gestos pressupostos remetem à ampliação da ação didática para outros gêneros? A

elementarização sugere o uso de gêneros multimodais como a apresentação *Power Point*, mas não a orienta didaticamente, talvez porque o suporte impresso é limitado e, ainda, existem escolas que não possuem o espaço para a aprendizagem desses textos, podendo, a tecnologia digital, ser substituída por outro suporte: o cartaz, por exemplo, apresentado como opção. O MP não traz orientações que conduzam a prática docente sobre esse aspecto. Já a menção ao retroprojetor causou estranheza por não ser mais usada pela maioria das escolas, as quais adotaram o Datashow como recurso audiovisual.



FIGURA 12: A elementarização do seminário. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012c, p. 237.

O planejamento da fala é elementarizado (FIG 12) com a apresentação de um plano discursivo que deve conduzir o seminário. As etapas da exposição consistem na adaptação da *organização interna da exposição* (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO; ZAHND, 2004) e orientam quanto às fases do seminário que são mais ou menos convencionais, podendo sofrer alteração quando se fizer necessário; no entanto, refletem a progressão do discurso e o modo como a exposição poderá ser desenvolvida a fim de cumprir o seu objetivo no contexto de realização. Neste tópico, a *capacidade discursiva* está representada em todos os momentos da sequência da apresentação, ou seja, a focalização do ensino está na infraestrutura do texto.

Sequência e andamento da exposição

1. Abertura: o professor (ou um colega) dá a palavra ao apresentador. Faz isso com palavras como "Vocês agora vão assistir ao seminário preparado por fulano...".
2. Tomada da palavra e cumprimentos: o apresentador coloca-se à frente da plateia, cumprimenta-a e dá início ao seminário.
3. Apresentação do tema: o apresentador diz qual é o tema, fala da importância de abordá-lo e esclarece o ponto de vista a partir do qual irá abordá-lo. Se o tema for amplo, delimita-o, isto é, indica qual aspecto dele será focado. Por exemplo, se o tema é a poluição do meio ambiente, o apresentador pode delimitá-lo e tratar apenas da poluição dos rios. Esse momento do seminário tem em vista despertar na plateia curiosidade sobre o tema abordado.
4. Exposição: o apresentador segue o roteiro traçado, expondo cada uma das partes, com clareza e sem atropelos. Ao final de cada uma, deve perguntar ao público se alguém quer fazer alguma pergunta.
5. Conclusão e encerramento: o apresentador retoma os principais pontos abordados, fazendo uma síntese deles; se quiser, pode mencionar aspectos do tema que merecem ser aprofundados em outro seminário; pode também deixar uma mensagem final, algo que traduza o seu pensamento ou o pensamento do grupo ou de um autor especial. No final, agradece a atenção do público e passa a palavra a outra pessoa.
6. Tempo: o apresentador deve estar atento ao tempo previsto e, de acordo com o andamento do seminário, ser capaz de introduzir ou eliminar exemplos e aspectos secundários, caso haja necessidade.

Enriquecendo o seminário com o uso de recursos audiovisuais

A principal linguagem de um seminário é a verbal. Contudo, o uso de recursos audiovisuais, como cartazes, transparências em retroprojetor, filmes, *slides*, DVD, *datashow*, etc., pode tornar o evento mais agradável ou facilitar a transmissão de um volume maior de informações. O uso desses recursos exige, porém, certos cuidados:

- O equipamento deve ser testado previamente, para prevenir a ocorrência de falhas técnicas durante a exposição.
- O apresentador deve lembrar que tais recursos têm a finalidade de servir de apoio à exposição oral e, portanto, não a substituem. Ao fazer uso de uma transparência, por exemplo, ele deve aproveitá-la para reunir ou esquematizar as informações que vem apresentando, em vez de simplesmente ler o que está escrito nela.

A alternância da exposição oral com o uso de recursos audiovisuais geralmente dá leveza a um seminário.





FIGURA 13: As etapas do seminário. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012c, p.239.

As *capacidades linguístico-discursivas* são trabalhadas no tópico “Uso da linguagem” (FIG. 13) que aponta para o aluno o nível de linguagem que deve adotar na realização do seminário. A característica formal usada nesse tipo de apresentação é mencionada e, embora, também, o LD informe que níveis menos formais poderão permear a produção do referido GTO, os itens 1 e 2 reforçam que em uma apresentação os vícios de linguagem devem ser abandonados, em razão da interferência no encadeamento dos enunciados. A FIG. 14 chama a atenção para a

interação no instante de fala como ponto positivo para estabelecer o contato positivo com o auditório. As fases da produção oral podem ser marcadas por expressões que sinalizem a articulação das ideias, bem como o início e o término das etapas da exposição.

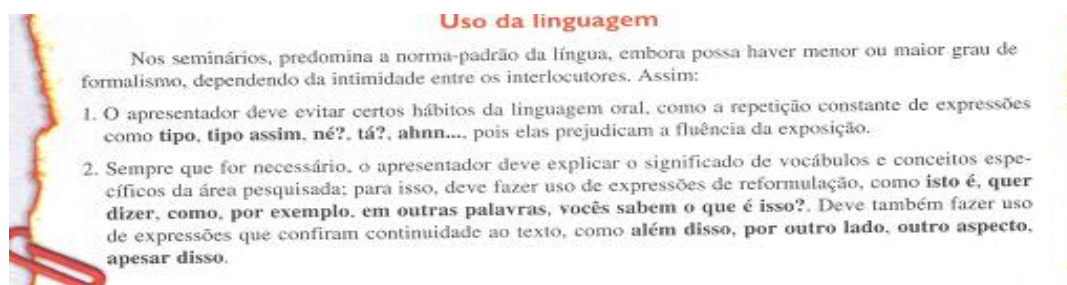


FIGURA 14: O gênero seminário: alguns aspectos linguísticos-discursivos. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012c, p. 240.

Ainda sobre as escolhas linguísticas (*capacidade linguístico-discursiva*) para a produção do gênero *seminário*, o tópico “Apresentação de um seminário em grupo”, no item 02 (FIG. 14), apresenta alguns exemplos de recursos da língua que podem ser usados para conectar as partes da apresentação ou entre uma fala e outra. A unidade temática direciona para o planejamento e a realização do *seminário* em grupo como pode ser verificado no título do tópico e no item 01, que destaca o papel de cada integrante do grupo quanto a sua participação na produção do gênero em questão, ou seja, a cada um é conferido o título de “especialista”. Neste tópico, o GTO é mais uma vez elementarizado, tanto do ponto de vista das características linguísticas quanto à relevância no papel do enunciador, cujas dimensões nos remetem aos estudos de Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004).

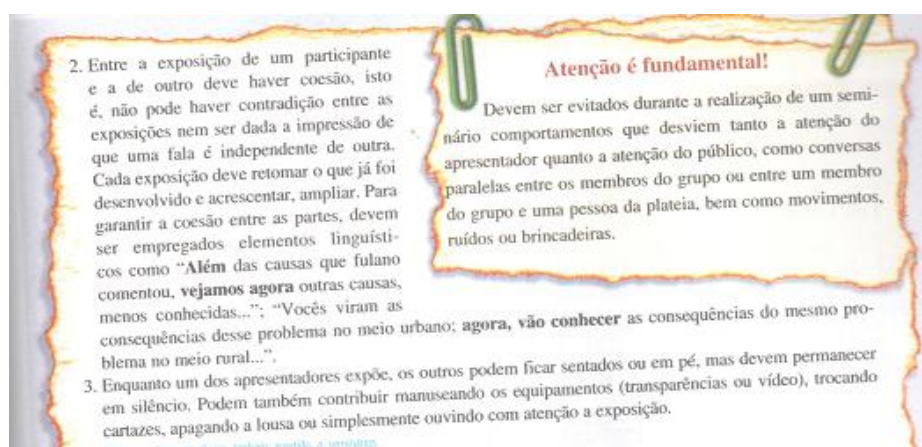


FIGURA 15: O gênero seminário: alguns aspectos linguísticos e paralinguísticos. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012c, p. 241.

- Debate regrado

O gênero *debate regrado* é apresentado por cada um dos seus aspectos (FIG. 16 e 17). Neste momento, os autores dos LDP objetivaram explicar cada aspecto que julgam imprescindível para a aprendizagem do objeto de ensino. Temos pressuposto nas (FIG. 16 e 19), o gesto de *elementarização* destacando os aspectos ensináveis do gênero apresentados de forma imbricada na *formulação de tarefas*, embora não esteja apresentado em seção específica, os enunciados ora explica, ora questiona as características do gênero levando os alunos a construir o seu conhecimento.

Nos itens 1 e 3, a apresentação do gênero quanto às características contextuais e o seu referente nos remete à *capacidade de ação*. O aluno é conduzido à reflexão quanto à situação de produção do debate, a esfera social em que o gênero circula e o veículo usado para publicação dele.

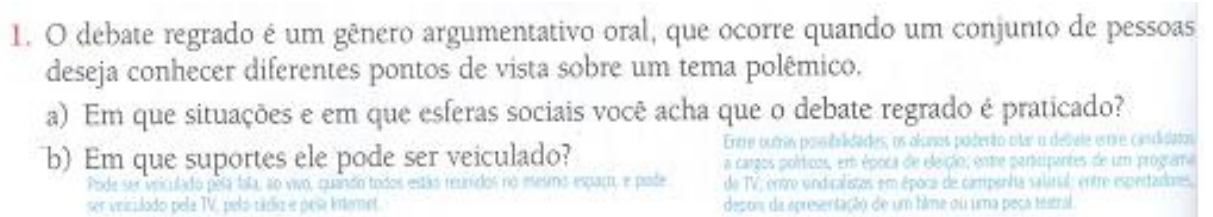
- 
1. O debate regrado é um gênero argumentativo oral, que ocorre quando um conjunto de pessoas deseja conhecer diferentes pontos de vista sobre um tema polêmico.
- a) Em que situações e em que esferas sociais você acha que o debate regrado é praticado?
- b) Em que suportes ele pode ser veiculado?
- Entre outras possibilidades, os alunos poderão citar o debate entre candidatos a cargos políticos, em época de eleição; entre participantes de um programa de TV, entre sindicalistas em época de campanha salarial; entre espectadores, depois da apresentação de um filme ou uma peça teatral.

FIGURA 16: O gênero debate: aspectos contextuais. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 132.

Na sequência, no item 02, nas letras “a” e “c”, vemos que a *capacidade discursiva* é ativada para que se identifique como a argumentatividade é construída no *debate*, ou seja, que os temas polêmicos suscitam discussão e que, para isso, é preciso o falante mobilizar determinados modelos discursivos; no entanto, não faz menção à sequência tipológica predominante neste tipo de construção.

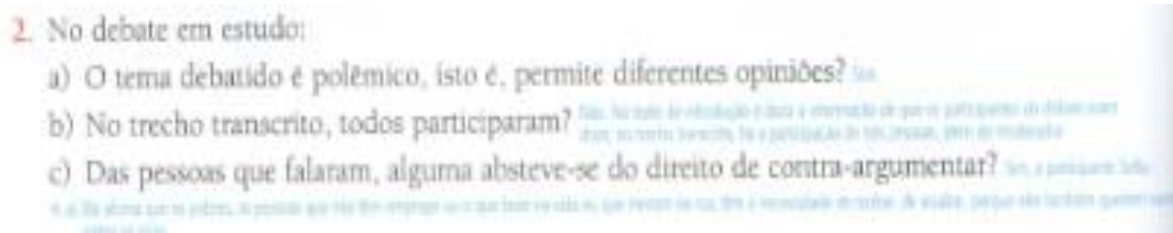
- 
2. No debate em estudo:
- a) O tema debatido é polêmico, isto é, permite diferentes opiniões?
- b) No trecho transcrito, todos participaram?
- c) Das pessoas que falaram, alguma absteve-se do direito de contra-argumentar?
- Sim, a participante falou.

FIGURA 17: O gênero debate: aspectos discursivos. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 132.

A discursividade característica do debate continua sendo abordada (FIG. 16) nos itens 4 e 5, por meio dos quais serão identificados os argumentos usados no GTO e como são constituídos para que as ideias sejam bem articuladas. Aqui, destacam-se os recursos linguísticos usados para que a argumentação seja efetivada. Trata-se da *capacidade linguístico-discursiva*, o debatedor precisa “dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Já no item 6, o aluno é levado a perceber como o discurso é marcado pela personalidade de quem fala decorrente do uso de expressões como “eu acho que”, “na minha opinião”. Esse aspecto parece orientar o aluno quanto ao seu papel de enunciador, assumindo para si a responsabilidade das ideias que defende.

4. Num debate, quando expomos nossas opiniões, precisamos fundamentá-las com argumentos, isto é, com motivos ou razões. No debate em estudo, Rafael diz que a principal causa da violência é a diferença social.

a) Com que argumentos ele fundamenta sua opinião?

b) Sofia concorda com os argumentos de Rafael? Justifique sua resposta.

5. Roberson discorda de Rafael e de Sofia. Com que argumentos ele defende sua opinião?

6. Ao argumentar, os debatedores expõem seu ponto de vista a respeito do tema. Por isso, é natural que sejam empregadas expressões como **eu acho que**, **na minha opinião**, **a meu ver**, etc. Identifique no texto expressões desse tipo.

Debate é briga?

Debater é ter o direito de expor livremente nossas ideias e o dever de ouvir e respeitar as ideias alheias, mesmo que diferentes das nossas.

Quando debatemos, desejamos convencer nosso interlocutor de que temos razão. Por esse motivo, devemos nos esforçar para escolher argumentos persuasivos, isto é, capazes de modificar o ponto de vista de nosso interlocutor. Mas o contrário também pode ocorrer: sermos convencidos pelos argumentos do interlocutor ao vermos outros ângulos da questão. Independentemente do resultado do debate, porém, a troca de argumentos é uma experiência enriquecedora tanto para quem dele participa diretamente quanto para quem o presencia.

Debater é modificar o outro e modificar a nós mesmos. E crescer com o outro e ajudá-lo a também crescer a partir de nossa experiência e de nossa visão de mundo. O debate é um exercício de cidadania.

FIGURA 18: O gênero debate: aspectos discursivos e linguístico-discursivos. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 132.

Os aspectos linguísticos do gênero continuam sendo explorados no item 7 (FIG. 17), mas, agora, a característica mencionada é a variação linguística, revelando que na situação de interação, em razão do nível de intimidade entre os interlocutores, a linguagem se mostrou mais informal e com presença de gírias em vários momentos. É válido destacar que as prescrições normativas do oral padrão dependem do contexto de funcionamento dos gêneros, que poderá exigir maior ou menor grau de formalidade da língua (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 146).

7. Como o debate regrado público é um texto falado, a linguagem geralmente apresenta marcas de oralidade, como **né**, **compreendeu**, **tã**, **então**, etc. Além disso, ela pode revelar maior ou menor grau de formalismo, dependendo da situação em que se dá o debate: onde ele está sendo realizado, quem está participando dele, a faixa etária e o nível cultural dos participantes, o tipo de relacionamento existente entre eles, etc.
- a) No debate em estudo, os participantes são jovens e fazem uso de linguagem informal e gírias. Identifique no trecho transcrito alguns exemplos de linguagem informal e gírias.
- b) O que a linguagem utilizada pelos participantes revela quanto ao modo como eles se sentiam na situação do debate?

FIGURA 19: O gênero debate: o uso da linguagem nas apresentações. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 133.

Ao mencionar os diferentes níveis de linguagem do *debate regrado*, os autores dos livros consideram os contextos citados acima e, por mais que o debate seja construído em linguagem menos formal, a característica pública do gênero em questão não foi esquecida.

- Debate regrado: o papel do moderador

Assim como na primeira entrada, no segundo momento do ensino do gênero, o gesto da *elementarização* está pressuposto logo após a *presentificação*. Podemos observar que novamente os autores do livro preocupam-se em apresentar parte por parte do gênero para que ele seja aprendido. O papel do moderador passa a ser o aspecto mais relevante, por isso, as atribuições que competem a essa pessoa são apresentadas uma a uma, por exemplo: a organização dos turnos de fala, a intervenção quando se fizer necessário e a regulação do tempo.

As *capacidades de linguagem* poderão ser desenvolvidas na maneira como são apresentados aspectos que dizem respeito ao modo de enunciação, isto é, reportam à *capacidade discursiva*. Em função do padrão usual do gênero no meio social, definiram-se algumas tarefas que são atribuídas ao moderador e que são importantes no momento da discussão (FIG. 20).

Os aspectos do debate aos quais o moderador deverá estar atento estão relacionados a seguir.

a) **Apresentação:** o moderador cumprimenta o público, apresenta o tema a ser debatido, faz comentários a respeito da importância dele e do debate e fala resumidamente sobre as posições mais comuns em relação ao tema.

b) **Organização e regras:** o moderador apresenta as regras do debate, desde que já estabelecidas pelos debatedores, ou submete-as à aprovação da plateia. Veja algumas delas:


- Se todos os presentes podem participar como debatedores ou se o debate ficará restrito a certo número de pessoas.
- Qual o tempo máximo de duração do debate e o tempo para a exposição de cada participante.
- Como as pessoas que querem falar devem se inscrever — por exemplo, levantando o braço ou fazendo um sinal para o mediador ou um auxiliar dele.
- Se haverá direito de réplica ou de tréplica quando um debatedor citar outro, contrapondo-se às suas ideias, etc.

c) **Regulação das trocas:** o moderador controla o tempo dos debatedores, a quem faz sinais para indicar que o tempo está terminando; interrompe a fala de um debatedor, se necessário, para dar a palavra a outro; concede o direito de réplica ou de tréplica, se estabelecido pelas regras; decide sobre qualquer incidente não previsto; faz a inscrição dos que querem falar (ou transfere esse trabalho para um secretário).

d) **Animação e aprofundamento:** o moderador também é responsável pela qualidade das ideias debatidas e, por isso, tem de estar atento aos argumentos apresentados; assim, ele tem autoridade para:

- realizar breves interrupções no debate, quando o argumento apresentado não estiver claro, fazendo ao debatedor perguntas como **Por quê?**, **Como?** ou pedindo a ele que dê exemplos e, dirigindo-se ao público, a quem poderá perguntar, por exemplo: "Todos compreenderam esse argumento?";
- alertar o debatedor de que ele está se repetindo, caso determinado argumento já tenha sido apresentado.

e) **Fechamento:** perto de se esgotar o tempo previsto, o moderador encerra o debate. Mas, antes, retoma o tema debatido, faz um resumo dos principais argumentos apresentados, destaca a importância daquele debate para a reflexão pessoal dos participantes e/ou da plateia, agradece a participação de todos e despede-se.



Filipe Rocha

FIGURA 20: O gênero debate: atribuições do moderador. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 155.

3.2.3 Gesto didático de formulação de tarefas

A *formulação de tarefas* é o gesto didático responsável pela mobilização de dispositivos didáticos aplicados aos alunos com a finalidade de identificar os saberes aprendidos, mas também pela presentificação e elementarização dos objetos de ensino, viabilizando a realização de outros gestos. No caso dos GTO, os comandos das tarefas orientam para a realização das atividades praticando os aspectos dos gêneros que foram ensinados. O referido gesto está

presumido nessas propostas de atividades apresentadas pelo LD, portanto, quem o formula é o livro e não o professor.

- Entrevista oral

Após observarmos indícios dos gestos de *presentificação* e de *elementarização*, é importante apresentar os gestos do professor, os quais poderão ser mobilizados no ensino do gênero. Nesta parte da unidade temática, a *entrevista oral* é praticada, em grupo, pelos alunos. O gesto *formulação de tarefas* está pressuposto na orientação para os alunos que deverão entrevistar uma pessoa ligada ao cinema (FIG. 21). Caso não conheçam nenhum autor, poderão fazê-la com um funcionário de uma locadora de vídeos. As gravações deverão, posteriormente, ser apresentadas em sala de aula para a turma.

O tema “cinema” está relacionado ao assunto tratado no projeto Intervalo, cujo evento envolverá toda a comunidade escolar. Segundo o LD, a entrevista deverá ser transcrita para um jornal mural, conforme aponta o comando da atividade (primeiro parágrafo). O evento é uma oportunidade para que os alunos apresentem suas produções orais, ultrapassando os limites da sala de aula, tornando-as públicas.

tema, estrutura, linguagem. É um texto jornalístico que tem por objetivo expor informações, opiniões e experiências pessoais e profissionais de uma pessoa de destaque. Os locutores são o entrevistado e o entrevistador e os destinatários são os ouvintes (público de programas e jornais de rádio e TV, usuários de Internet, etc.). O suporte veiculado são programas e jornais de rádio e TV e Internet, etc. O tema está relacionado com o perfil do entrevistado. O texto é construído a partir de perguntas do entrevistador e respostas do entrevistado. A linguagem geralmente está de acordo com a norma padrão da língua, mas pode variar, dependendo do perfil do entrevistado: nela são comuns as marcas de oralidade, tais como repetições, pausas, expressões como *neh?*, etc.

Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características de entrevista oral.

Agora é a sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, produzirem uma entrevista oral. Depois de pronta, ela deverá ser exibida aos colegas da classe e posteriormente publicada no jornal mural que o grupo montará no capítulo **Intervalo** desta unidade. Portanto, será lida também por colegas de outras classes, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos.

Preparando a entrevista

No capítulo **Intervalo**, vai ser desenvolvido um projeto relacionado com cinema. Por isso, entrevistem uma pessoa ligada a esse assunto, como, por exemplo, um ator, um colecionador de filmes antigos, um proprietário ou funcionário de uma locadora ou de um cinema, ou alguém que simplesmente goste de cinema. Para produzirem uma boa entrevista, procedam assim:

- Procurem conhecer o entrevistado e decidir qual vai ser o foco da entrevista.
- Preparem um roteiro de acordo com o perfil do entrevistado. Primeiramente, perguntem seus dados pessoais: nome, idade, cidade onde nasceu, etc. Depois, se o entrevistado for, por exemplo

204

FIGURA 21: Produção do gênero entrevista oral. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 204.

A tarefa apresentada acima traz no item “a” a orientação sobre a definição do foco da entrevista, mas considerando a entrevista oral como uma atividade de “regulação local”, nos dizeres de Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), não nos parece viável estabelecer e sustentar uma focalização do início ao final da entrevista. Trata-se, segundo os mesmos autores, de “uma prática de linguagem altamente padronizada” que entre outras ações introduz informações novas, parte de uma resposta dada pelo entrevistado para compor uma nova pergunta, ou seja, o jogo de perguntas e respostas transforma-se durante a interação e não se limita a um ponto fixo na busca de informação.

um ator, procurem informar-se sobre ele, os cursos que fez, os filmes ou as peças em que atuou, se mantém outra atividade em paralelo, etc. Caso seja um colecionador, perguntem como começou a colecionar, quais são os filmes mais raros que possui, de quais mais gosta, e assim por diante. Se for um proprietário de locadora, perguntem como chegou a essa profissão, que tipos de filme são mais procurados pelos clientes, quais os filmes brasileiros mais alugados, qual é o comportamento do público em relação a séries como *Lost*, *Friends* e outras, quantas horas trabalha por dia, etc.

c) Façam perguntas curtas e objetivas. Prevejam possíveis respostas e preparem novas perguntas a essas respostas.

d) Escolham entre os integrantes do grupo quem vai fazer as perguntas ao entrevistado. A pessoa poderá ler o roteiro de perguntas, mas é importante que tenha as perguntas em mente para não se perder na hora da entrevista.

Entrevistando

Não confiem na memória; gravem a entrevista com uma filmadora ou um gravador. Se não dispuserem desses recursos, façam a anotação das respostas. Se possível, fotografem o entrevistado para, posteriormente, juntar algumas fotos dele ao texto da entrevista.

Avaliando a entrevista oral

Observem se a entrevista apresenta um bom ritmo de perguntas e respostas; se o entrevistador mostra-se simpático e revela ter conhecimento sobre a pessoa entrevistada ou sobre o assunto abordado; se as perguntas são claras; se a linguagem do entrevistador é adequada ao perfil do entrevistado; se o entrevistador conseguiu formular novas perguntas a partir das respostas dadas; se a entrevista é agradável de ouvir e se contém revelações interessantes para o público.

Apresentando a entrevista

Apresentem à classe a entrevista que fizeram e assistam ou ouçam as dos outros grupos. Depois, com base no boxe **Avaliando a entrevista oral**, avaliem também as entrevistas dos outros grupos, procurando identificar possíveis falhas para, assim, evitá-las em futuros trabalhos.

FIGURA 22: O gênero entrevista: orientações gerais e avaliação. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 205.

No item “c” (FIG. 22), a orientação nos remete a *capacidade discursiva* do gênero, fazendo o aluno mobilizar conhecimentos acerca da construção das perguntas, prevendo possíveis respostas. O planejamento da fala concretizado em um roteiro com perguntas a serem feitas, embora se enquadre como uma *capacidade de ação*, aponta para o modo como a discursividade

será realizada. O gênero escrito, nesse caso, é essencial para a organização da fala e sem tê-lo feito, o entrevistador ficará sem um apoio no momento da conversa face a face.

- Seminário

Após o item 03, o LD lembra o professor da possibilidade de os alunos assistirem seminários em outras turmas para que, caso esses momentos tenham acontecido, concluam sobre a definição de *seminário* e suas dimensões ensináveis. É um exemplo de *formulação de tarefas* que estimula a troca de ideias entre os alunos e finaliza com o professor expondo na lousa os aspectos do gênero seminário, os quais são relevantes na aprendizagem.

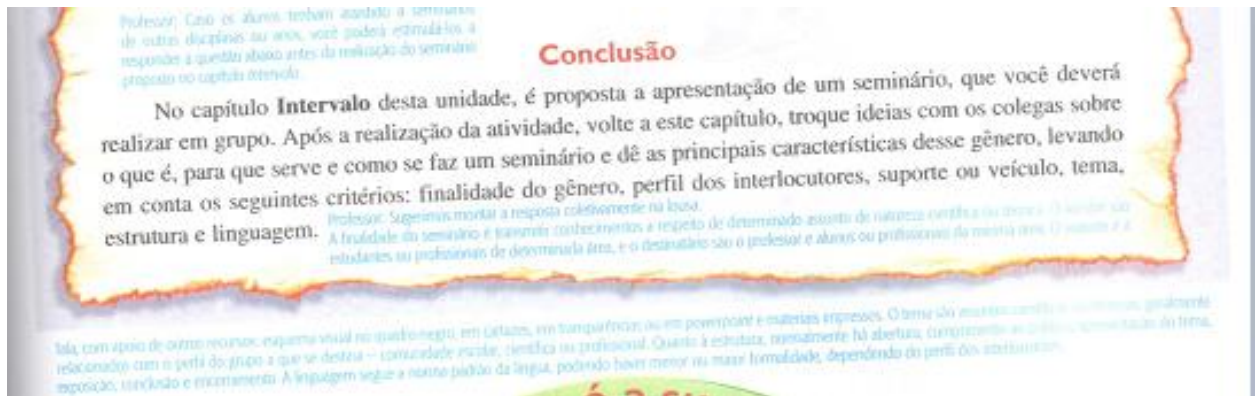


FIGURA 23: O gênero seminário: aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012c, p. 241.

Na sequência, a seção “Agora é a sua vez” (FIG. 24), o gesto *formulação de tarefas* mais uma vez é pressuposto ao apresentar o comando para a reunião da turma em grupos, a escolha de um dos temas (proposto no capítulo destinado ao projeto **Intervalo**) para ser objeto de exposição na apresentação do gênero seminário. A *capacidade discursiva* está em evidência nesta parte do ensino, embora a preparação da exposição acarrete a ativação das demais capacidades (ação e linguístico-discursiva), isto é, os alunos deverão retomar as dimensões do gênero ensinadas ao longo da unidade temática: “Para realizar o seminário, observem todos os aspectos relativos ao gênero apresentado neste capítulo”.

Agora é a sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo e, com a orientação do professor, escolham um dos temas propostos no capítulo **Intervalo** desta unidade para ser objeto de um seminário em grupo. Na escolha dos temas, é importante que eles não se repitam. Dessa forma, as exposições poderão compor um painel rico, informativo e muito interessante sobre os problemas que envolvem o meio ambiente hoje.

Escolhido o tema, organizem-se de modo que a pesquisa sobre o assunto seja feita em vários tipos de fonte: livros, revistas, jornais, enciclopédias e sites da Internet.

Para realizar o seminário, observem todos os aspectos relativos ao gênero apresentado neste capítulo. Se possível, filmem a apresentação dos seminários para que, depois, durante a avaliação, possam rever alguns momentos da exposição e observar pontos positivos e negativos.

Ao avaliar os seminários, observem as orientações do boxe **Avaliem os seminários**.

Avaliem os seminários

Avaliem o seminário do seu grupo e de outros grupos, observando se a exposição mostrou qualidade e adequação em relação aos seguintes critérios: qualidade e profundidade de informações, sequência, ritmo e tempo da exposição, uso adequado de roteiro e de recursos audiovisuais, postura dos apresentadores, adequação da linguagem, coerência e coesão entre as partes.

241

FIGURA 24: Produção do gênero seminário e avaliação. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012c, p. 241.

A culminância da atividade poderia ter sido a exposição oral durante a realização do projeto Intervalo. A realização de uma prática de linguagem oral faz mais sentido do que a escrita, no contexto analisado. Mesmo que a turma seja numerosa, a seleção de um ou dois grupos para expor o tema para toda a escola tornará a produção textual oral mais próxima das práticas sociais e valorizará a pesquisa feita pelos alunos.

- Debate regrado

O gesto de *formulação de tarefas* está pressuposto nas páginas 131 e 132 do LD, para apresentar um debate transcrito para o escrito a fim de que os alunos compreendam como se dá este momento. A exemplificação do debate ocorre somente mediante adaptação de modalidade, portanto, não há neste trecho orientação para a visualização e a escuta de textos orais, como ocorreu no ensino de outros GTO. Dentre os participantes, o papel do moderador é destacado como a pessoa que organiza e regula as falas durante a argumentação.

O gesto de *formulação de tarefas* está pressuposto no item 8 (FIG. 25) e a proposta de atividade consiste na conversa em grupo para que concluem os aspectos constituintes do *debate*

regrado. Implicitamente, as orientações recorrem às capacidades de linguagem no que diz respeito ao contexto, a discursividade e aos aspectos linguísticos.

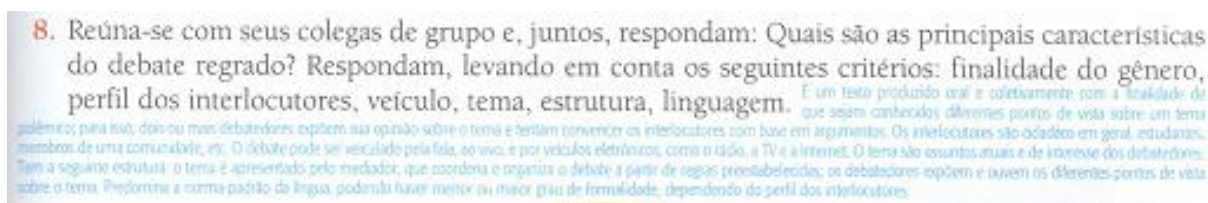


FIGURA 25: O gênero debate: aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 133.

Em seguida, o gesto aparece novamente na seção “Agora é a sua vez” (FIG. 26), conduzindo os alunos a participarem de um debate. Antes, porém, são apresentados textos motivadores que servirão de apoio para a sustentação dos argumentos. Uma fragilidade notada neste trecho é que os alunos não são direcionados à busca de informações em outros suportes e/ ou fontes de pesquisa, limitando-se ao painel de textos apresentado na seção.



FIGURA 26: O gênero debate: formulação de tarefa. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 133.

A efetivação do *debate regrado* ocorre na seção “Preparando e realizando o debate”. Mais uma vez há indícios da *formulação de tarefas* como gesto que pode ser mobilizado durante a didatização do gênero. No livro do professor, a orientação é que o papel de moderador, nesse primeiro debate, seja feito pelo docente para que os alunos compreendam a organização da participação, o respeito ao interlocutor, etc.

- Debate regrado: o papel do moderador

Na segunda entrada do debate, a seção “Agora é a sua vez” (FIG. 27) orienta os alunos quanto à pesquisa no LD, e, em outras fontes, sobre o tema “Gravidez na adolescência”. Em seguida, ele é conduzido a participar de um debate sobre o tema. O gesto didático que podemos identificar aqui é o de *formulação de tarefas*, porquanto a prática permitirá ao aluno expor oralmente o que aprendeu sobre como discutir um tema polêmico. Como na primeira entrada do debate no LD, o segundo momento de estudo do gênero não sinaliza qualquer orientação sobre o uso do material digital como complemento do estudo.

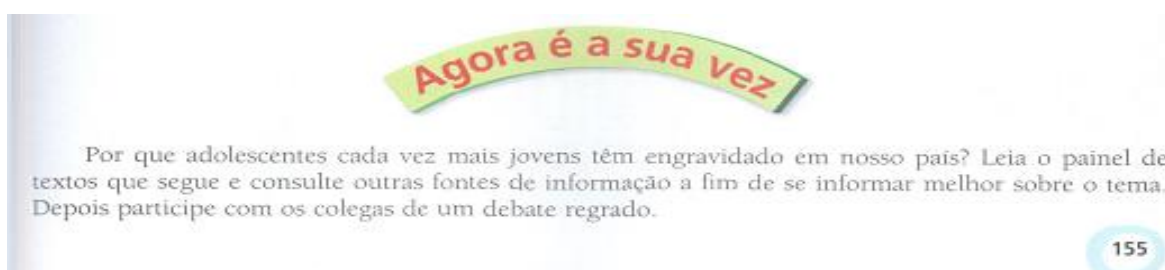


FIGURA 27: O gênero debate: preparação e produção. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 155.

Após leitura dos textos motivadores, os alunos devem escolher um dos temas propostos na atividade para desencadear o debate. Este, também, é um exemplo do gesto *formulação de tarefa* e é continuidade do enunciado de introdução da seção “Agora é a sua vez”. A escolha do tema para o debate recai na *capacidade de ação* do gênero responsável pelo contexto e composição dele.

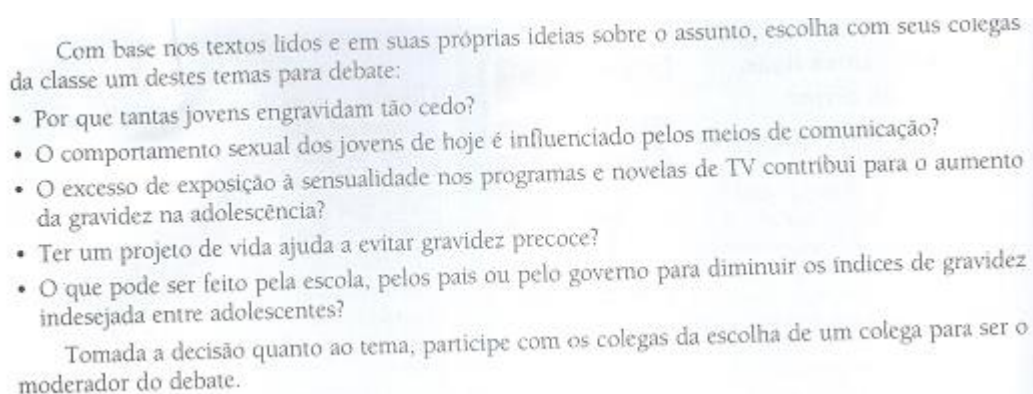


FIGURA 28: O gênero debate: escolha do tema. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 158.

Na sequência, a seção “Debatendo o tema e observando o debate” (FIG. 29) traz instruções acerca da constituição do gênero. As letras “a”, “b”, “c”, “d” e “g” conduzem o aluno para a preparação e a construção da fala, podendo levar ao desenvolvimento da *capacidade discursiva* do gênero responsável pelo planejamento do discurso e todas as regras que o regem. Já nas letras “e” e “f”, a focalização está na *capacidade linguístico-discursiva*, visto que são exemplificadas expressões que marcam a posição do falante quanto ao argumento: “Discordo inteiramente...”, “Concordo parcialmente...”; em contrapartida, o aluno é orientado em relação ao cuidado com a variação linguística, cujos vícios de linguagem ou muletas de comunicação usadas, excessivamente, poderão prejudicar a argumentação. Percebemos a preocupação em alertar o aluno sobre o nível mais formal ou informal da língua em algumas situações.

Debatendo o tema e observando o debate Professor: Sugira aos alunos que forme um grupo de observadores, que, no final, possa auxiliar na crítica ao debate.

Professor: Convide graver ou, de preferência, filmar todo o debate. Isso traz mais elementos para a exposição do grupo de observadores e para a avaliação final do debate.

Durante o debate, siga estas instruções:

- Observe as orientações e as regras anunciadas pelo moderador.
- Fale somente quando chegar sua vez; evite conversas paralelas a fim de não haver dispersão.
- Ouçã atentamente a exposição dos debatedores, procurando identificar as posições que eles defendem.
- Procure identificar os argumentos mais fortes que fundamentam cada uma das posições. Se preferir, anote os argumentos num caderno para organizá-los e hierarquizá-los.
- Se você for um dos debatedores, manifeste-se com clareza a respeito da posição de outro debatedor, empregando expressões como: **Discordo inteiramente da posição de fulano porque...** ou **Concordo parcialmente com a posição de fulano porque...**
- Empregue uma variedade linguística que esteja de acordo com a situação. O uso excessivo de gírias e de “apoios” como **ahn..., né?, tipo** pode prejudicar a fluência e a clareza da exposição, além de desviar a atenção dos ouvintes.
- Respeite os princípios básicos de um debate democrático (veja-os na página 136).

FIGURA 29: O gênero debate II: aspectos discursivos e linguístico-discursivos. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 158.

3.2.4 Gesto didático de regulação

A regulação é o gesto didático responsável por verificar a aprendizagem dos alunos, ele (o gesto) pode ser mobilizado por meio de aplicação de fichas avaliativas ou tarefas que apontem as potencialidades ou fragilidades quanto ao conteúdo. Além disso, a regulação pode ser feita oralmente, em diversas atividades, observando se o aluno aprendeu os aspectos trabalhados.

É importante destacar que este gesto é pouco significativo no LDP, isso porque nas propostas de atividades dos GTO não observamos pressuposição da mobilização desse gesto pelo professor.

Além dos pontos positivos apresentados pelo Guia por meio da resenha, é importante enfatizar que algumas atividades são finalizadas com uma avaliação feita pelos alunos, ou seja, eles são orientados a fazer uma autoavaliação e avaliarem as produções textuais orais dos seus colegas. Essas averiguações não são recorrentes em todas as atividades. Ocorre somente na produção dos seguintes gêneros: relato pessoal (LD do 6º ano); debate deliberativo e entrevista oral (LD do 7º ano); seminário (LD do 8º ano) e debate regrado público (LD do 9º ano). No entanto, o professor é orientado a participar desse momento ao final da realização do debate (apenas na primeira entrada no livro).

- Entrevista oral

O gesto de *regulação* está pressuposto na unidade temática da entrevista em um boxe nomeado “Avaliem a entrevista oral” (FIG. 30). A avaliação não será feita pelo professor, mas pelos alunos que deverão observar atentamente as entrevistas procurando observar o aprendizado dos colegas quanto aos aspectos essenciais dos gêneros correspondentes a *capacidade de ação*, a *capacidade discursiva* e a *capacidade linguístico-discursiva*.

A orientação é que verifiquem se a linguagem usada foi adequada ao entrevistado; se o encadeamento das perguntas, diante das respostas obtidas, acarretou um texto coerente e coeso e com continuidade; se o entrevistador teve um contato positivo com o entrevistado, estabelecendo o laço social; se o enunciador demonstra conhecimento do seu interlocutor e se houve empenho nas descobertas de informações reveladoras sobre o entrevistado e esperadas pelo público.

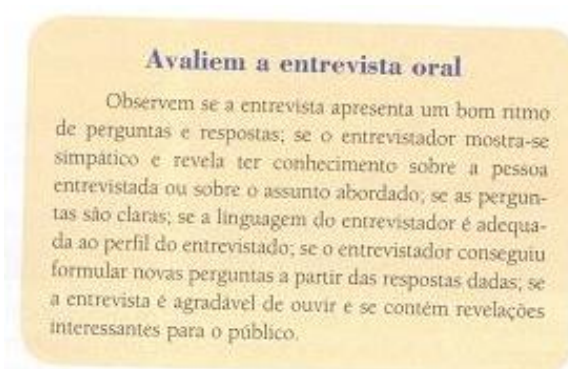


FIGURA 30: Avaliação do gênero entrevista. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 205.

No MP há uma seção que orienta a respeito da perspectiva avaliativa adotada por Cereja e Guimarães (2012) e que justifica o modo como o aprendizado dos alunos está sendo verificado nas produções textuais. No tópico “Avaliação da produção de texto”, sem especificar a modalidade, os autores do LDP informam que avaliação dos textos não se restringirá ao professor, ela se estenderá aos demais alunos que terão o papel de leitor crítico dos textos dos colegas.

Cereja e Guimarães (2012) destacam que esta prática é importante porque, em geral, os discentes são mais rigorosos na leitura dos textos de outrem. Por isso, poderão avaliar uns aos outros e avaliarem a si mesmos, haja vista que a orientação dada no MP sugere que sejam dadas condições dos alunos corrigirem suas produções.

É importante destacar que, segundo as orientações do ISD quanto à aplicação de SD para o ensino dos gêneros textuais, ao longo e ao final da SD os conhecimentos aprendidos pelos alunos devem ser registrados em forma de lista de constatações, lembretes, glossários, etc., essa ação representa a “capitalização das aquisições”. Os “boxes” destinados à avaliação dos GTO tem essa mesma função nas unidades temáticas analisadas.

No boxe chama atenção o uso dos termos “simpático” e “adequado” que, no contexto, conduz a avaliação dos alunos para o campo subjetivo. A simpatia nem sempre é um atributo que caracteriza o entrevistador, por isso, não seria legítimo que esse adjetivo fizesse parte da avaliação. A personalidade atribuída ao termo “adequado” está veiculada a noção ampliada e nem sempre consensual do que seja mais apropriado, pois, no contexto da produção da entrevista cada aluno poderá expressar uma opinião diferente sobre a linguagem adotada pelo entrevistador.

- Seminário

O gesto de regulação não está pressuposto no boxe “Avaliem os seminários” (FIG. 31), porquanto, mostra para os alunos que eles é que deverão avaliar o desempenho dos componentes do próprio grupo no seminário e dos demais grupos; no entanto, não sinaliza como isso poderá ocorrer, ou seja, mediante fichas avaliativas, relatórios, enfim, não apresenta uma sugestão precisa neste quadro. Entretanto, no tópico destinado à organização do seminário, solicita que as apresentações sejam filmadas para, posteriormente, serem assistidas e avaliadas. Essas avaliações orientam que o aluno observe se houve os aspectos ensináveis dos gêneros foram aprendidos pelos alunos ao produzirem os GTO.

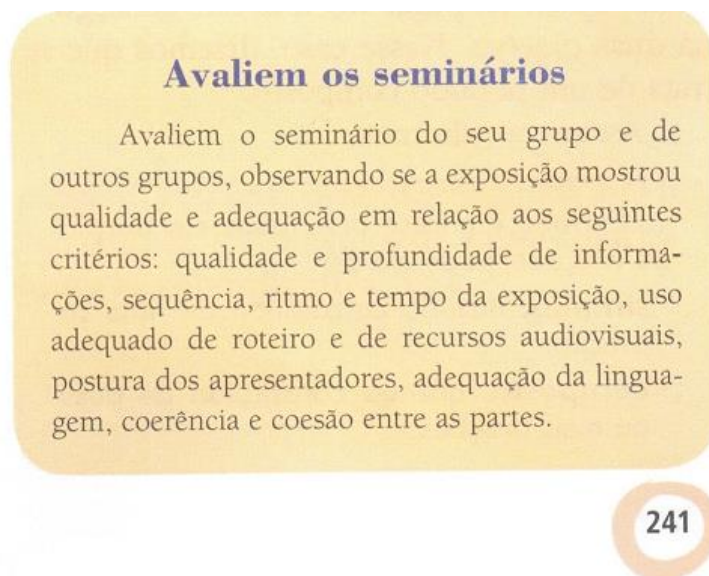


FIGURA 31: Avaliação dos seminários. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012c, p. 241.

O boxe (FIG. 31) remete a duas *capacidades de linguagem*: capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva indicando para o aluno em quais aspectos do gênero focalizará a sua avaliação.

- Debate regrado

Mais uma vez, a avaliação está centrada nos discentes e não no docente, uma vez que na seção “Avaliando o debate” (FIG. 32), os alunos são orientados a avaliarem o desempenho dos seus colegas. Essa orientação aparece nas sequências de ensino todas as vezes que o professor, por meio de fichas avaliativas, mede, corrige e verifica o nível de aprendizagem dos alunos, no entanto, o que se vê é uma inversão de papéis.

Embora, a função de avaliar o aprendido esteja centralizada no aluno não vemos essa prática como um ponto negativo no estudo do debate, mas uma oportunidade de exercitar a escuta de textos e a compreendê-los oralmente.

Avaliando o debate

Após a realização do debate, avaliem-no junto com o professor e os colegas. Que aspectos foram positivos e quais foram negativos? O que pode ser feito para alcançar um melhor resultado em um novo debate?

Entre outros, levem em conta na avaliação os seguintes aspectos:

- a) As regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores?
- b) O uso da palavra se deu de maneira democrática? Houve alguém que monopolizou a palavra? Por que isso aconteceu?
- c) Os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos? Houve argumentos repetidos?
- d) Os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionar diante deles (a favor, contra ou parcialmente contra)?
- e) Os debatedores falaram de modo claro, com altura de voz adequada? Falaram olhando para o público?
- f) Os debatedores se trataram de maneira educada, sem agressividade?
- g) A linguagem dos debatedores foi adequada à situação? Houve emprego exagerado de gírias ou de expressões como **tipo**, **nê**, **tá** e outras, a ponto de ter prejudicado a qualidade da exposição ou a concentração dos ouvintes?

136

FIGURA 32: Avaliação do debate quanto aos aspectos discursivos e linguístico-discursivos. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 136.

Quanto às *capacidades de linguagem*, nesta seção, estão as relacionadas à discursividade e ao aspecto linguístico-discursivo. Assim, verificar se as falas dos colegas possuem determinadas características do debate, faz com que os alunos assimilem esses aspectos no momento de constituição do gênero, isto é, no seu momento de produção. Como exemplo, podemos citar a letra “g” que remete aos mecanismos linguísticos que podem ser usados no debate. Já os demais itens são referentes à discursividade do gênero.

- Debate regrado: o papel do moderador

Na segunda parte do estudo do debate, a avaliação está presente na seção “Avaliando o debate” (FIG. 33); antes, porém, na seção “Debatendo o tema e observando o debate”, o professor é orientado a formar um grupo de avaliadores, os quais terão função diferente do moderador, isto é, avaliarão o desempenho dos participantes durante a discussão. Além disso, o docente é convidado a filmar o debate para visualizar as nuances que envolvem a interação entre os alunos. O registro do debate permitirá aos avaliadores acompanharem o desenvolvimento das falas, o

modo como a argumentação foi desencadeada e como as respostas foram rebatidas. Portanto, nada passará despercebido.

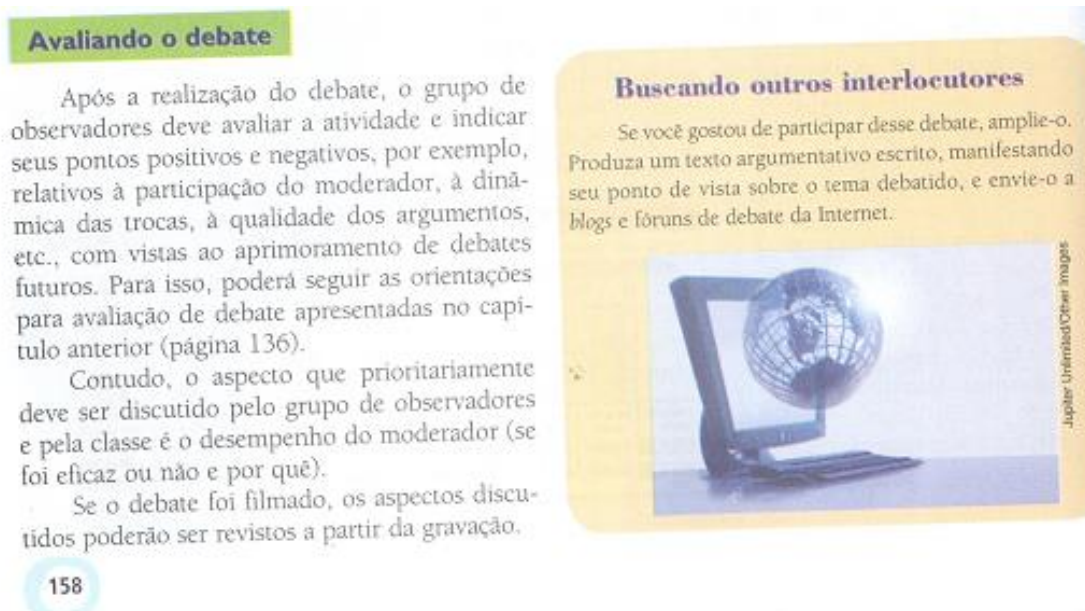


FIGURA 33: Avaliação do gênero debate. Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2012d, p. 158.

Depois de organizado o grupo de avaliadores, verificamos que a avaliação se dará por meio da observação atenta destas pessoas. Não fica claro na orientação ao professor, mas subentendemos que a avaliação se dará sem a participação do docente.

A *capacidade de linguagem* remetida nesta atividade é a discursiva, em razão das tarefas que visam à identificação/análise de como a argumentação foi construída, como se deu a organização das falas, sobretudo, será avaliado o papel do moderador, papel de destaque nesta parte do estudo do gênero.

Ao analisarmos o gesto de regulação, concluímos que ele não está presumido nas propostas de atividades. O que se observa é a orientação de que as produções textuais orais sejam avaliadas pelos alunos, atentando-se para o aprendizado dos aspectos ensináveis dos gêneros. No entanto, o material do 9º ano deixa entrever, na proposta de atividade do debate (primeira entrada no livro), que o professor participará desse momento, podendo ele mobilizar o gesto de regulação, entretanto, não fica claro como isso ocorrerá e quais serão os instrumentos usados para esse fim ao término do estudo do gênero.

Destacamos que, no livro do professor, há em alguns momentos comandos para que os alunos se reúnam em grupo e definam alguns aspectos constituintes do gênero (Cf. FIG. 9) e, nesse caso, o docente é orientado a organizar as respostas na lousa a partir do que os alunos definiram. O exemplo abaixo é retirado da proposta de ensino do seminário: “Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características da entrevista oral”(CEREJA; MAGALHÃES, 2012b, p. 204). A mesma orientação é observada na proposta de ensino do seminário, conforme anexo D (CEREJA; MAGALHÃES, 2012c, p. 241). Se o professor o fizer, irá regular as aprendizagens dos alunos a partir do que forem respondendo, ou seja, ao longo do desenvolvimento das atividades e da resolução de tarefas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, convém tecermos algumas considerações acerca dos resultados que obtivemos. Para tanto, é importante relembramos as perguntas de pesquisa que nortearam a investigação realizada. A principal pergunta que orientou a nossa pesquisa foi: como a oralidade é representada nos LD que compõem o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014? Os resultados alcançados com as análises nos mostraram que o tratamento dado à oralidade no material didático é coerente com o que prescreve os documentos oficiais no tocante ao ensino dos GTO, ou seja, são propostas de aula que podem propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, orientando-os para desempenharem com maestria a produção dos gêneros trabalhados em instâncias públicas quando forem solicitados.

No entanto, há nas unidades temáticas alguns pontos que julgamos serem frágeis e comprometem o ensino dos GTO. Como já mencionado no capítulo de análise, o número limitado de textos de referência dos gêneros *entrevista oral*, *seminário* e *debate regrado* restringe o trabalho do professor e não permite que o aluno tenha contato com “modelos” desses gêneros para tomarem como parâmetros em suas produções textuais. É fundamental que haja no LD mais espaço para se trabalhar com a oralidade, não somente no suporte impresso, mas também nos materiais digitais (antes, porém, é necessário investir na construção de objetos digitais para o ensino do GTO). Esse aspecto é imprescindível para que a didatização se realize.

Alguns desdobramentos foram feitos para conduzir nossa investigação: quais os gestos didáticos pressupostos na transposição dos GTO? A análise das unidades temáticas que trazem a transposição didática dos GTO revela que o *gesto de regulação* está pressuposto nas propostas de atividades. Algumas orientações são limitadas quanto à pressuposição desse gesto, visto que a avaliação das produções orais deverá ser realizada pelos alunos e não somente pelo professor.

Em alguns tópicos, as orientações deixam entrever que os professores participarão das avaliações realizadas pelos discentes, deixando subentendido que a regulação feita pelo professor levará em conta também as anotações que os alunos fizeram das produções textuais orais uns dos outros.

Portanto, o gesto de regulação está presumido nesses momentos. Assim, como nas indicações ao professor quanto à apresentação na lousa dos aspectos constituintes dos GTO, os quais são apontados pelos alunos, e permitem ao docente controlar o aprendizado.

A pressuposição desse gesto revelou que a avaliação das produções textuais orais tem caráter mais subjetividade do que a avaliação de produções escritas, que são materializadas, palpáveis.

Por outro lado, é preciso destacar que a avaliação feita pelos alunos viabiliza o exercício da escuta dos textos orais, permitindo que ouçam os discursos uns dos outros e infiram sobre os conteúdos expostos.

A orientação sobre o uso da ferramenta autoavaliação representa um ponto positivo nas unidades temáticas, no entanto, não é indicado ao docente que se crie outro meio de avaliar o aluno individualmente acerca das suas produções. Cabe ao professor formular ferramentas adequadas para a avaliação de cada GTO, os quais precisam ser coerentes com que os teóricos do ISD apontam serem eficientes ao se trabalhar com a oralidade.

O gesto de *formulação de tarefas* aparece, nas unidades temáticas, imbricado ao gesto de *presentificação*, pois são indissociáveis na constituição dos saberes em torno da caracterização dos gêneros em questão. O modo como os conceitos são formados na presentificação mobilizam os saberes já adquiridos pelos alunos a respeito dos GTO, mesmo que sejam hipoteticamente e baseados no senso comum.

A *formulação de tarefas* ressurge em outros momentos, após a transposição das capacidades de linguagem que evidenciam as características fundamentais do objeto de ensino e orientam quanto à sua produção na esfera escolar, isto é, o objeto de saber é materializado em textos e tarefas. Já a *institucionalização* aparece no desenvolvimento de capacidades de linguagem a partir do desenvolvimento de atividades, visto que o aluno deverá utilizar os saberes aprendidos em situações novas que serão propostas.

Quanto às capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas pelos alunos, fizemos o seguinte questionamento: Os gestos pressupostos remetem à ampliação da ação didática para outros gêneros? A resposta para esta pergunta é positiva, pois constatamos que há na proposta de aula do seminário, a orientação para a produção de outro GT: apresentação *PPT* e na produção da entrevista oral os alunos são orientados a elaborarem um roteiro com as possíveis perguntas que farão ao entrevistado. A elementarização pressuposta nesse trecho remete à produção de um texto multimodal ou escrito, no caso da apresentação *PPT*, os quais sustentam os GTO em questão. Portanto, o ensino da oralidade implica a aceitação da noção de heterogeneidade na relação entre texto escrito e falado (SIGNORINI, 2001; CÔRREA, 2001).

Acreditamos que as análises, as críticas e as conclusões apresentadas neste trabalho são limitadas à coleção analisada, embora, no contexto da pesquisa, seja representativo no que tange ao tratamento dado à oralidade nas aulas LP. Em função da limitação do nosso trabalho não pudemos observar na prática como o docente desenvolve essas propostas de aulas, ou seja, quais operações linguísticas são mobilizadas pelos alunos a fim de desenvolverem as suas capacidades de linguagem ou que gestos didáticos o professor movimenta para ensinar os GTO. Enfim, o tema

“ensino da oralidade na escola” carece de mais pesquisas que possam contribuir para que essa prática realmente aconteça, desde os anos iniciais, para que os alunos aprendam a se posicionar em várias esferas sociais e exercer a cidadania por meio dos GTO.

Outra pergunta que fizemos é: Nas prescrições das ações didáticas há indícios de gestos que distanciam o trabalho prescrito do trabalho real? No ensino do gênero Seminário, há uma orientação no livro do professor acerca de um trabalho interdisciplinar com a realização de seminário em outras turmas, assim, os alunos teriam mais uma referência para a produção desse gênero. A nosso ver, por conta, da organização curricular ou mesmo do planejamento de cada professor, tal prática torna inviável. Portanto, há distanciamento entre a prescrição e o trabalho que poderá ser realizado.

Por fim, abordamos os pressupostos teóricos acerca do ensino da oralidade que estão presentes em alguns documentos oficiais que fazem parte do PNLD 2014. Objetivando cruzar os dados acerca do que recomenda esses documentos e os LDP propõem, fizemos o seguinte questionamento: Quais recomendações são dadas pelos documentos prescritivos e quais estratégias didáticas aparecem nas unidades temáticas para o ensino da produção textual oral visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem? Ao observarmos novamente os critérios relativos ao trabalho com a oralidade apresentados no Guia de Livros Didáticos e depois de realizadas as análises que nos propusemos a fazer no LDP, podemos afirmar que as unidades temáticas estão em consonância com o que foi prescrito no Edital de Convocação das Editoras e revistos no Guia. São estes os critérios:

1. recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
2. valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
3. propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco. (BRASIL, 2013, p. 19, grifo nosso)

A concepção de oralidade adotada nesses documentos remete às teorias subjacentes acerca das variações linguísticas, do caráter heterogêneo da linguagem e das teorias difundidas pelo ISD que se ocupa em estudar o agir humano, mais especificamente na sua vertente didática, a qual elabora dispositivos didáticos que desenvolvam as capacidades de linguagem dos alunos. Considerando que o nosso objeto de pesquisa é o GTO como meio para promover o domínio linguístico-discursivo dos alunos em suas práticas sociais, destacamos o item 3 que nos remete ao trabalho com oralidade a partir da produção de GTO, os quais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), servem como objeto de ensino nas aulas de língua materna. Embora, grosso modo, as unidades temáticas

que orientam para a produção de textos orais, algumas fragilidades foram apontadas e discorreremos acerca delas mais adiante.

Quanto ao Guia, na parte destinada à resenha da coleção *Português: linguagens*, não concordamos com o seguinte trecho exposto, ao fazer menção às unidades temáticas dedicadas à oralidade no LDP: “As propostas voltadas para a **oralidade**, embora pouco numerosas, abrangem diversos aspectos dos processos de produção e escuta de gêneros orais públicos e formais” (BRASIL, 2013, p. 88, grifo nosso). Não compreendemos que a quantidade de GTO ou outras atividades que envolvam o oral deva ser equivalente ao número de propostas destinadas à produção escrita, mas que o trabalho com um gênero específico permita a progressão do ensino de seus elementos, portanto, é preciso que haja mais espaço, tanto no suporte impresso quanto no digital para a transposição didática dos GTO.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. *Les textes: types et types et prototypes*. Paris, Nathan.
- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. *Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion*. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. 468 p.
- BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 366 p.
- _____. E. M. M. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(52.1): 107-126, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a07v52n1.pdf> Acesso em: 20 mai. 2016.
- _____. Gestos didáticos fundadores: a mobilização da memória das aprendizagens no desenvolvimento da sequência didática. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_108.pdf Acesso em: 22 mai. 2016.
- BARROSO, T. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/9409/9584> Acesso em: 15 out. 2015.
- BATISTA, A.A.G. A Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.H.R; BATISTA, A.A.G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. 25-68 p.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editorial Parábola, 2008. 131 p.
- BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- BRASIL, Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos fundamentais – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009. 353 p.
- _____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. 376 p.

BUENO, L; TRAVA, S.M. O professor e seu papel no manual do PNAIC. In: NASCIMENTO, E; ROJO, R.H.R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

BUNZEN JÚNIOR, C. S.. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. Dissertação (Mestrado) –Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/ SP: [s.n.], 2005.

_____. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. 233f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino/ Aprendizagem de Língua Materna). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La pensée sauvage. [Reedição ampliada em 1991], 1985.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. *Genre et style en analyse du travail*. *Travailler*, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000.

CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CÔRREA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 1997.

_____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In. SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 181 p.

COUTO, K. F. **Propostas de escrita dos gêneros do meio digital em livros didáticos de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS, 2013.

CRISTOVÃO, V.L.L; DURÃO, A.B.A.B.; NASCIMENTO, E.L. **Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar**. Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003 (1436-1441) Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/199.pdf> Acesso em: 20 nov. 2015.

CRUZ, W. A. Gêneros textuais orais nos livros didáticos- uma análise metodológica. In.: SANTOS, L. W. dos (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 109- 145 p.

- DELL'ISOLA, R.L.P. Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007. 96p.
- DE PIETRO, J.F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. 51-81 p.
- DIAS, E.; MESQUITA, E. M. de C.; FINOTTI, L. H. B. ; OTONI, M. A. R. LIMA, M. C. de L.; ROCHA, M. A. de F. **Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos**: uma questão de nomenclatura? *Interações* n. 19, PP. 142-155 (2011) Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile%20/475/429> Acesso em: 20 ago. 2016.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 125-155 p.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. DE PIETRO, J.F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 213-239 p.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. DE PIETRO, J.F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 183-211 p.
- DOLZ, J; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. 21-50 p.
- FELÍCIO, R. P. **Exposição oral ou Multimodal? Reconfigurações de uma prática pedagógica**. (Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade estadual de Campinas), Campinas, 2014. 136 p.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 196 p.
- GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. 154 p.
- _____. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. *DELTA* [online]. 2009, vol.25, n.1, 39-66 p. ISSN 1678-460X. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 27 de novembro de 2015.
- GONÇALVES, A. V. O gênero “seminário” como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático. In: **Anais do V SIGET- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Caxias do Sul, RS, 2009. 14 p. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arqui

[vos/o_genero_seminario_como_objeto_de_ensino_aprendizagem_modelo_didatico.pdf](#) Acesso em: 15 set. 2015.

_____; FERRAZ, M. R. R. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2014.

HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*, t. I et II., Paris: Fayard, 1987.

HALTÉ, J.F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Pedagogia.ead/Downloads/10800-36073-1-PB.pdf> Acesso em: 27 jun. 2016.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2010. 195-208 p.

HÜMMELGEN, G. F. P. **A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 160 p. (Dissertação defendida no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco), Itatiba, 2008. 160 p.

KOCH, I. V. O texto e a construção dos sentidos. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

LATOURETTE, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEAL, T. F.; SEAL, A. G. S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In.: LEAL, T. F. SEAL, A. G. S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 73-94 p.

LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: espaço também da fala. In.: LEAL, Telma Ferraz; SEAL, A. G. S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 57-72 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. – [2. ed.] - Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112 p.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações da linguística na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L. (Orgs.) . **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. 43-70 p.

_____.; BRONCKART, J.P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. n. 21, p. 183-214, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v21n2/a02v21n2.pdf> Acesso em: 27 jun. 2016.

MAGALHÃES, T. G. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática nos livros didáticos**. (Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFF), Niterói, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010. 133 p.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDINA, C. A. **Entrevista: o diálogo possível**. São Paulo/ SP: Ática, 2002.

MELO, C. T. V.; MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In.: LEAL, T. F.; SEAL, A. G. S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 95-114 p.

MESSIAS, C; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernos Cenpec*, v.5, n.1, p.44-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319/326> Acesso: 20 mai. 2016.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. O interacionismo sociodiscursivo: elaboração de modelo didático para o ensino de gêneros textuais. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/641/377> Acesso em: 10 jun. 2016.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643/9183> Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. E. L Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. *Revista Trama - Volume 8 - Número 16 - 2º Semestre de 2012 - p. 11 – 30*.

_____. O agir do professor (re) configurados nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, R.H. R. (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Debate na sala de aula: gênero catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. 197-227 p.

NERY, M. M. A. **Aspectos do tratamento da oralidade nos livros didáticos de português do ensino fundamental: algumas sugestões**. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

OLIVEIRA, M.A.A.de. **O ensino de Língua Portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. 407p.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

PIAGET, Jean. *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard, 1970.

PINTO, C. M. Gênero entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros. *Revista da ABRALIN*, v. 6, n. 1, p. 183-203, jan./jun. 2007.

QUANDT, V. O. O gênero textual exposição oral (seminário) em dois livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental. In.: SANTOS, L. W. (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 186-221 p.

RABARDEL, P. *Les activités avec instruments*. Documento de síntese apresentado para obter habilitação para dirigir pesquisas, n. 8. Paris: Universidade Paris, 1993.

RANGEL, E. de O. **A escolha do livro didático de português: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 84 p.

ROJO, R.H.R; BATISTA, A.A.G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. 25-68 p.

_____ ; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/346 Acesso em: 20 de fev. 2016.

RODRIGUES, L.P; DANTAS, M.A. C. de O. Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 137-153, dez 2015. Disponível em: www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/102984/106259 Acesso em: 20 jun. 2016.

SANTOS, L. W. dos. (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 3339 p.

SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot, 1916.

SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant – Un essai didactique*. Repères, n. 22, p. 19-38, 2000.

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 239 p.

SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Conferência proferida no IEL/UNICAMP. 20/10/2005. Mimeo.

SCHNEUWLY, B. L' objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Press Universitaires de Rennes, 2009.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva**. São Paulo: Contexto, 2004.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, C. M. R. da. O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores. Tese (Doutorado)- *Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL*. São Paulo. pp. 384, 2013.

SILVA, F. P. da. O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador. Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA. João Pessoa: UFPB, 2015.

SILVA, L.R.C.; DAMACENO, A.D.; MARTINS, M. da C. R.; SOBRAL, K.M.; FARIAS, M.S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. Anais: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia , 26 a 29 de outubro de 2009- PUCPR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf Acesso em: 20 out. 2015.

SILVA, P. E. M.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.H.R; BATISTA, A.A.G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SOUZA, L.V. de. As ações do professor: análise comparativa entre trabalho prescrito e trabalho realizado sobre o discurso argumentativo do editorial de jornal. In: NASCIMENTO, E.(Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas/ SP: Pontes, 2014.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

TUPPER, L. O gênero entrevista na sala de aula: uma proposta de ensino. In.: SANTOS, L. W. (Org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 146-185 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica> Acesso em: 10 set. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WINCH, P. G. **Tratamento atribuído à oralidade no livro didático de português**: alguns apontamentos. Disponível em: http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/136.pdf Acesso em: 10 de março de 2015.

Livros didáticos:

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**- Manual do professor, 6º ano: língua portuguesa- 7. Ed reform. – São Paulo: Saraiva, 2012.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 6º ano: língua portuguesa- 7. ed reform. – São Paulo: Saraiva, 2012a.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.. **Português: linguagens**, 7º ano: língua portuguesa- 7. ed reform. – São Paulo: Saraiva, 2012b.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 8º ano: língua portuguesa- 7. ed reform. – São Paulo: Saraiva, 2012c.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**, 9º ano: língua portuguesa- 7. ed reform. – São Paulo: Saraiva, 2012d.

APÊNDICE



APÊNDICE A- Roteiro da entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE

TEMA DA PESQUISA: A ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS NO LIVRO DIDÁTICO PELO VIÉS DOS GESTOS DIDÁTICOS FUNDADORES

MESTRANDA: Geysa Juce da Silva.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR WILLIAM CEREJA

- Professor, como você concebe o trabalho relativo à produção textual oral nos livros didáticos?
- No Manual do Professor vi que estão embasados teoricamente em Dolz e Schneuwly. Quanto à elaboração de unidades temáticas para o ensino da oralidade, há uma preocupação em priorizar o oral autônomo?
- Como é produzir livros didáticos em tempos de mudança, ou seja, depois da implantação do PNLD e, também, das constantes discussões acerca da didática das línguas e o gênero textual como objeto de ensino?
- A coleção “Português: linguagens”, destinada aos anos finais do ensino fundamental, está na sua 9ª edição. Existe uma preocupação de vocês (autores) ao revisar os livros?
- Qual a maior dificuldade em elaborar sequências de atividades para o ensino da oralidade em um manual didático? Quais são as limitações?
- Como se dá o planejamento das sequências de atividades dos gêneros orais? Como são delimitados os aspectos do gênero que devem ser priorizados no ensino do gênero?
- O material digital é um suporte importante para o ensino dos gêneros orais, no entanto, no PNLD 2017 a produção desses objetos não foi solicitada. Mesmo quando era solicitada, os avaliadores apontaram fragilidades em algumas coleções. Na sua opinião, essa alteração implica um retrocesso no ensino da oralidade? O movimento não deveria ser o inverso, ou seja, mais coleções apresentarem objetos digitais bem elaborados?
- Ao estudarmos sobre os materiais didáticos nas escolas, podemos concluir que a história da educação brasileira, de certa forma, tem relação com a história das cartilhas, dos livros didáticos. Na concepção do senhor, os livros didáticos sofrerão os impactos das novas tecnologias na sala de aula?
- O senhor acha que houve avanço na abordagem que hoje é dada ao ensino dos gêneros orais nos livros didáticos? Qual a contribuição do PNLD nesse processo?

ANEXOS

ANEXO A- Elaboração de modelo teórico/ didático do gênero

Capacidades de Linguagem	Perguntas para direcionar a elaboração do modelo didático de gênero.
<p>Capacidade de Ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É um gênero oral ou escrito? • A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? • Quais as características gerais dessa esfera? • Quem produz esse gênero (emissor)? • Para quem se dirige (destinatário)? • Qual o papel social do emissor? • Qual o papel social do destinatário? • Com que finalidade/objetivo produz o texto? • Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? • Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário (comercial? Afetiva?)? • Qual o valor desse gênero na sociedade? • Qual o suporte? • Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)? • Que conteúdos do texto podem ser antecipados em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização?
<p>Capacidade Discursiva</p>	<p>Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar?</p> <p>É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explícita o tempo/espaço da produção)?</p> <p>É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)?</p> <p>É um narrar ficcional?</p> <p>É um narrar acontecimentos vividos (relato)?</p> <p>Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? (É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais?)</p> <p>Como são organizados os conteúdos no texto (Em forma de lista? Versos? Prosas?)?</p> <p>Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialógica? Injuntiva?</p>

Capacidade linguístico-discursiva

- Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valorização expresso pelas retomadas?
- Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado?
- Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mais, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)?
- Como é dada voz aos personagens (ficcionais ou não) do texto?
- Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados?
- Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe?
- Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)?
- Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade?
- Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentidoconotativo?
- Há rimas? Que tipo de rima?
- Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder?
- Há o uso de ironia?
- Como a mobilização dos elementos visuais/sonoros age na construção do sentido do texto? Observe a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

Esquema 02: Aspectos que norteiam a construção do modelo didático. FONTE: BARROS(2012, p.161-162).

Anexo B-Sinopse do LD de LP do EF- Coleção Português Linguagens- 6º ano – unidade 04

Livro:	Português- Linguagens	Ano	2012	Edição:	7ª edição reformulada	Autor (es)	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães		
Editora:	Saraiva	Situação no PNLD							
Série:	6º ano	Número de páginas	256	Número da unidade didática	04				
Unidade Analisada:	4.Verde, adoro ver-te				Número de páginas da unidade em análise		64		
Abertura da unidade	Forma de abertura	Página dupla com apresentação da temática a ser abordada na unidade com indicação de livros, filmes e sites sobre o assunto.							
	Apresentação de poema	Na primeira página, há a apresentação do poema Patrulha ecológica, de autoria de Maria Dinorah. Na segunda página, o tópico Fique Ligado! Pesquise! Apresenta a indicação de vários livros que tratam sobre Ciência e Natureza e, também, de títulos de filmes meio animais e natureza. Por fim, traz os endereços eletrônicos de Instituições como Ibama e outras Organizações responsáveis pelo cuidado com o meio ambiente.							
Seções didáticas apresentadas em capítulos	Elementos constitutivos do texto didático	Seleção de atividades escolares				Eixos de ensino enfatizados			
Natureza morta ou natureza-morta?	Comando de Leitura	1.Conversa ou debate inicial sobre a temática da natureza morta e natureza-morta 1.1 Leitura de um cartum de Márcio Costasobre “natureza morta”, publicado no site http://cartuns.zip.net				Leitura	Produção escrita	Oralidade	Análise linguística
	Produção de texto – Texto de Opinião	1.2 Breve apresentação do conceito de opinar, informando o aluno que esta prática é exercida no cotidiano em várias situações. 1.3 Leitura do texto de opinião sobre violência contra animais, intitulado Bater pra quê?,escrito por Alexandre Rossi, disponível em:							

			http://caocidadao.com.br/artigoscaes.php?id=108 1.3.1 Discussão oral sobre aspectos presentes no texto lido que caracterizam o texto de opinião.				
			1.4 Apresentação de duas propostas para a produção de um texto de opinião; 1.4.1 Discussão oral com os colegas da sala sobre as temáticas apresentadas para a produção de um texto escrito. 1.4.2 Apresentação das Orientações passo a passo para a escrita de um texto de opinião, enfatizando aspectos essenciais do gênero de texto.				
		A língua em foco	2. Leitura da fábula O sapo e o escorpião, escrita por Heloisa Prieto, publicado no livro O livro dos medos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998, p.25, cujo texto servirá para a construção do conceito de pronome, cujas definições são apresentadas posteriormente. 2.1 Analisar o uso do pronome em alguns trechos da fábula. 2.2 Refletir sobre a moral presente no texto a partir de algumas frases feitas. 2.3 Apresentação do conceito de pronome a partir de alguns trechos de texto, sua classificação e, posteriormente, aplicação de atividades aplicadas ao texto ou aplicadas as frases.				
		O pronome – na construção do texto	3. Leitura do poema visual, de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, construído a partir de pronomes pessoais da Língua Portuguesa. 3.1 Análise dos diferentes sentidos causados pelos pronomes em frases ambíguas e o emprego deles em desordem. 3.2 Leitura de uma piada escrita por Donald Buchweitz para posterior análise de aspectos do texto				

			sobre a acentuação.				
	A natureza em pânico	Comando de leitura Estudo do texto	4. Leitura da crônica O pintinho, de Carlos Drummond de Andrade, publicada no livro Para gostar de ler-Crônica. São Paulo: Ática, 2007, v.1, p.25-27. 4.1 Análise do texto com questões sobre compreensão e interpretação. 4.2 Análise do texto focando a linguagem usada para a construção do sentido. 4.3 Leitura expressiva do texto realizada em dupla alterando o tom da voz dependendo da situação: informativo e entusiasmado.				
		Produção de texto	5. Leitura de dois textos motivadores (anúncio publicitário e crônica) para a produção de um texto de opinião. 5.1 Apresentação de três propostas para a produção de um texto de opinião.				
		Para escrever com coerência e coesão	6. Apresentação do fator de textualidade coerência a partir da leitura de um cartum produzido por Quino. 6.1 Apresentação do fator de textualidade em um texto retirado da revista Recreio, número 2, sobre plantas carnívoras.				
		A língua em foco	7. Leitura de uma História em Quadrinhos do Menino Maluquinho para a introdução do conceito de verbo. 7.1 Conceituação do que seja o verbo, suas flexões e aplicação de exercícios aplicados ao texto ou aplicados em frases.				
		O verbo na construção do texto	8. Leitura do poema Infância 2, escrito por Lalau e Laurabeatriz. 8.1 Análise do emprego do verbo no poema lido. 8.2 Estudo do texto com foco na interpretação e análise do emprego do verbo na tira de Dik Browne, publicada na Folha de São Paulo, 31/7/2008.				
		De olho na escrita-acentuação (II)	9. Leitura da tira, de Bill Watterson, do mesmo criador da personagem Calvin.				

			<p>9.1 Análise das palavras paroxítonas apresentadas na tira.</p> <p>9.2 Interpretação do texto observando a imaginação do personagem.</p>				
	S.O.S. animal	<p>Comando de leitura</p> <p>Estudo do texto</p>	<p>10. Leitura da reportagem A longa lista dos condenados, escrita por Roberta de Abreu Lima, publicada na revista Veja, 15/10/2008. Editora Abril.</p> <p>10.1 Análise do texto focando na compreensão e interpretação do texto, com destaque no gênero textual, seu suporte e meio circulação.</p> <p>10.2. Análise do uso da linguagem no texto, focando a interpretação dos números, o sentido de palavras derivadas como extinguir-extinção-extintas.</p>				
		<p>Produção de texto- O Cartaz</p>	<p>11. Leitura de um cartaz do Instituto Akatu sobre a temática “consumo racional”.</p> <p>11.1 Análise do cartaz observando a intencionalidade de quem o produziu.</p> <p>11.2 Estudo do referido texto, analisando a linguagem usada na sua construção, as partes que o compõem, a relação de sentido entre o texto verbal e não verbal, adequação da linguagem ao público.</p> <p>11.2.1 Criação de textos curtos com colegas de grupo para a confecção de cartazes a partir de temas sugeridos no livro.</p> <p>11.2.2 Leitura o boxe Avaliem este cartaz para verificar se a mensagem produzida está de acordo com as características do gênero.</p> <p>11.2.3 Produção de um cartaz sobre a preservação do meio ambiente que será exposto na escola.</p> <p>11.2.4 Leitura do boxe Tartarugas marinhas: você sabia que... para obter mais informações sobre projetos ligados a preservação de certas espécies de animais.</p>				

		Exposição oral	<p>12. Orientação para a produção de uma exposição oral focando procedimentos importantes como: conteúdo, postura e voz, linguagem, relacionamento com o público e uso de recursos audiovisuais, entre outros.</p> <p>12.1 Planejamento da exposição a partir do conteúdo.</p> <p>12.1.1 Pesquisa em diversas fontes (livros, enciclopédias, jornais, revistas, sites da Internet) e seleção de exemplos para a fundamentar a exposição.</p> <p>12.1.2 Preparação de um pequeno roteiro da exposição, incluindo a estrutura da apresentação e os pontos principais que vai abordar.</p> <p>12.1.3 Organização da apresentação em introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>12.2 Preparação da apresentação definindo postura e voz.</p> <p>12.2.1 Orientação sobre o modo de falar, ou seja, não falar apressadamente e transmitir convicção, energia e entusiasmo.</p> <p>12.2.2 Orientação sobre os momentos em que deverá ser dada voz diferentes entonações, evitando que a apresentação se torne monótona.</p> <p>12.2.3 Orientação sobre o cuidado que se deve ter com os “tiques” que podem resultar em ruídos durante a apresentação, isto é, podem tirar a atenção do ouvinte.</p> <p>12.3 Preparação da apresentação observando o nível de linguagem mais formal.</p> <p>12.3.1 Utilização de uma linguagem simples, direta, clara, dinâmica e persuasiva.</p> <p>12.3.2 Orientação sobre o emprego de gírias</p>				
--	--	----------------	---	--	--	--	--

			<p>e vícios de linguagem, como repetição de palavras e expressões como “então”, “né”, etc.</p> <p>12.3.3 Orientação sobre o uso de frases feitas, frases de efeito e da boa pronúncia das palavras.</p> <p>12.4 Preparação da apresentação focando o relacionamento com o público.</p> <p>12.4.1 Orientações sobre a boa interação que deve existir com o público, bem como a receptividade a ele e atenção ao que ele poderá falar, isto é, a empatia deve existir.</p> <p>12.4.2 Orientação sobre a importância do momento aberto para as perguntas, enfatizando que a resposta deve ser dada ao público geral e não apenas para quem a fez.</p> <p>12.5 Preparação da apresentação a partir da produção de materiais audiovisuais.</p> <p>12.5.1 Orientação sobre o uso de gráficos, tabelas, figuras e fotografias conforme a necessidade, cuidando para não ficar preso aos slides e lê-los, quando deveria expor o texto.</p> <p>12.5.2 Retomada da importância de um roteiro a ser seguido durante a apresentação para que sirva de orientação para a sequência da fala.</p>				
		Atividade sobre exposição oral	<p>13. Apresentação de temas importantes sobre o meio ambiente, como: desmatamento; poluição dos rios, lagos e represas; poluição do ar; poluição sonora; poluição visual; o lixo; extinção de animais; aquecimento global, para a escolha de um deles que servirá como temática a ser desenvolvida na preparação de uma exposição oral.</p> <p>13.1 Comando da atividade que orienta para a</p>				

			pesquisa de informações sobre o tema escolhido e início da preparação da exposição.				
		A língua em foco – O verbo (II)	<p>14. Continuação do estudo sobre os verbos iniciados no capítulo 2.</p> <p>14.1 Leitura de uma piada, escrita por Ziraldo e publicada em <i>Anedotinhas do Bichinho da Maçã</i>. 6 ED. São Paulo: Melhoramentos, 1988, p.26) para a introdução de discussão oral sobre o emprego do verbo no texto.</p> <p>14.2 Apresentação dos diferentes tempos verbais por meio de exemplos e exercícios de fixação do conteúdo.</p>				
	INTERVALO	Comando de produção de texto	<p>15. Apresentação de um projeto de montagem de uma mostra sobre o meio ambiente.</p> <p>15.1 Organização e preparação da Mostra. Pesquisa sobre animais ameaçados de extinção para a confecção de cartazes.</p> <p>15.1.1 Produção de cartazes sobre um dos temas sugeridos com a temática meio ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A importância de preservar rios e mares, evitando jogar pneus velhos, lixo e esgotado doméstico e industrial nesses espaços. • A importância de reciclar o lixo, evitando o desperdício e a poluição da natureza. • A preservação de espécies em extinção, como o peixe-boi, as tartarugas marinhas, o mico-leão-dourado, entre outras. • O perigo de incêndios nas matas, provocados por acidentes ou descuidos, como jogar pontas de 				

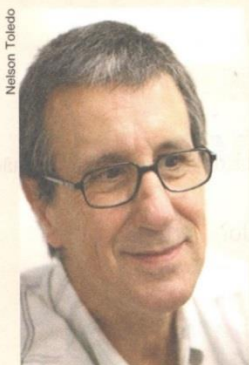
			<p>cigarro na beira das estradas.</p> <p>15.1.2 Coleta de material de divulgação do trabalho desenvolvido por entidades ecológicas.</p> <p>15.2 Orientação sobre a organização da Mostra:</p> <p>15.2.1 Exposição do material produzido (listas de cartazes sobre a relação de animais em extinção; textos de opinião produzidos nos capítulos 1 e 2 da referida unidade; material de divulgação das entidades ecológicas).</p> <p>15.2.2 Orientações sobre a divulgação de ações que poderá ser feita por meio da instalação de um computador, cuja interação com o público resultará no incentivo de atitudes em prol da preservação do meio ambiente.</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: O autor (2016).

Anexo C- Entrevista retextualizada

Leia um trecho da entrevista de Laerte:

Entrevistador: *Pra começar nosso bate-papo, acho que vou fazer uma pergunta que todo mundo que gosta do seu trabalho quer fazer, né? Como foi que você se tornou um criador de histórias em quadrinhos? Você sempre gostou de desenhar?*

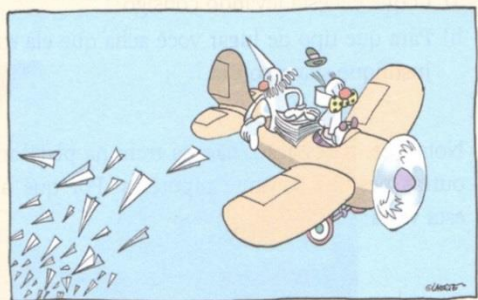


Nelson Toledo

Laerte: Eu sempre gostei de desenhar, eu sempre desenhei; como toda criança, eu sempre desenhei. Quer dizer, todo mundo desenha. O... O... A diferença é que, para algumas pessoas, como eu, o desenho se tornou um... uma parte importante no modo de se expressar. No modo de expressar sentimentos, ideias e de... de refletir o que o mundo propõe, quer dizer, pra mim o desenho sempre foi uma linguagem a serviço de... daquilo que eu gostava. Eu gostava de um filme, gostava de um livro, gostava de uma cena ou de uma coisa que eu tinha visto na televisão ou numa rua, e o desenho era... é um meio privilegiado para eu... ahn... trabalhar esses sentimentos, essas ideias, né? E é... e é um meio privilegiado mesmo porque só depende da gente. A gente consegue fazer uma coi... uma obra bastante complexa, sozinho, sabe? É uma coisa que poucas... poucas... poucas mídias (risos) oferecem, né?

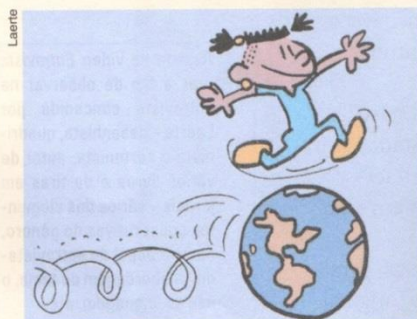
Entrevistador: *E pra criar essas personagens? Você... como você faz pra inventar uma história nova? A Suriá, por exemplo, você se inspirou em alguma menina que você conhece, alguém da sua família? Como é que você criou a Suriá?*

Laerte: Bom, a gente sempre se inspira... em... em... em detalhes da vida... Suriá, por exemplo, Suriá é o nome de uma sobrinha... mesmo, de quem eu gosto muito, mas ela não é o núcleo da personagem. Nessa mesma época, ahn... a minha filha tava com uma idade também de 6, 7 anos e... e... e eu também, observando ela, como ela era uma menininha que... moderna (risos), também usei pra... pra construir a personagem, mas a Suriá foi encomendada pela editora da... da *Folhinha* naquela época, a Mônica, e eu fiz... Fiz assim... Procurei pensar numa personagem que fosse boa pras crianças ler, lerem e... e que tivesse a ver com o que eu gosto também, né? Eu gosto de circo... gosto de... então eu pensei numa garotinha, filha de circenses e... e... e... que tem uns tios que são os palhaços, e que tem uns amigos que são os bichos, tal... e eu comecei a fazer as histórias da Suriá (risos).



Laerte

Entrevistador: *Durante muito tempo a escola, ela considera as histórias em quadrinhos um gênero menor, né? Enfim, professores... achavam que as histórias em quadrinhos não formavam novos leitores. Agora, que que você acha? Isso está mudando, mas o que que você acha? Que as histórias em quadrinhos são cultura também? É cultura a história em quadrinho?*



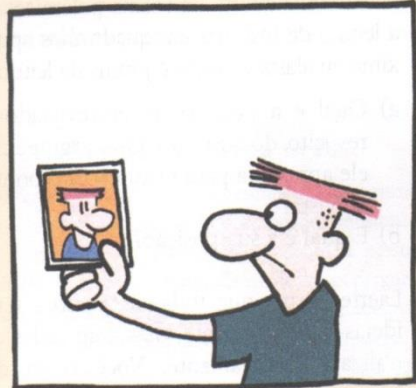
Laerte

Laerte: Acho que é cultura sim. Acho que muitas coisas... devem... Acho que quase todas as linguagens podem entrar no... no universo da preocupação da escola, quer dizer, podem ser analisadas... a música popular... as manifestações de... de... a TV... Os quadrinhos também têm uma importância grande, é um modo bom de... de desenvolver a leitura também. Ao contrário do que se

pensava, que inibiria a leitura, que afastaria as crianças da literatura, é... ao contrário disso, o quadrinho se provou ser um auxiliar, um... bastante... bastante útil pra quem começa a ler, tudo.

Entrevistador: *Quem conhece seu trabalho sabe que você publica em livros, jornais diários... Como é que você faz pra ter uma ideia nova todo dia pra publicar uma tira no jornal?*

Laerte: (risos) Bom, todo mundo tem uma ideia nova todo dia. As pessoas costumam pensar assim que artistas são pessoas especiais porque têm ideias novas e originais, enquanto o resto da população não, só tem... não tem ideias, né? Acorda, toma café, vai pro trabalho, volta pra casa, vê televisão e dorme. Não é assim. O dia é recheado de pequenas descobertas, pequenos pensamentos... Se as pessoas, todas elas, tivessem como hábito o expressar-se, elas iam ver a quantidade absurda de ideias novas que acontecem não todo dia, mas todo minuto, a todo segundo. A toda hora você tá notando coisas, descobrindo coisas. A maior parte das vezes você repara que a gente se disciplina para que isso não atrapalhe o bom andamento do nosso dia a dia, né? Mas as ideias estão aí. Não, não é um problema não. A gente acaba deixando pra... pra artistas ou pra autores usarem essas ideias de forma que elas pareçam ideias, mas elas fazem parte do cotidiano de todo mundo. Assim como todas as crianças desenham, todas as pessoas têm ideias também.



- Em linguagem jornalística, **entrevista** é o texto resultante de um encontro previamente marcado entre duas pessoas no qual uma interroga a outra sobre sua profissão, suas ações, suas ideias. O entrevistado é quase sempre uma figura de destaque num determinado campo da vida social e é quem autoriza ou não a publicação de suas declarações. Na entrevista em estudo:
 - Quem é o entrevistador?
 - Em que tipo de atividade se destaca a pessoa entrevistada?
- Para efeito de estudo, a entrevista foi transcrita. O que nos permite, visualmente, distinguir a fala do entrevistador da fala do entrevistado?
- A entrevista lida foi concedida especialmente para esta coleção. Contudo, normalmente as entrevistas circulam em suportes diferentes do livro didático.
 - Em que veículos podemos encontrar entrevistas orais?
 - Geralmente, quem é o público das entrevistas?
- Observe as perguntas feitas ao entrevistado.
 - Qual é o assunto principal da entrevista?
 - As perguntas demonstram que o entrevistador preparou as questões? Justifique sua resposta.
- Normalmente o entrevistador prepara um roteiro básico de perguntas. Porém, dependendo das respostas, ele pode improvisar e fazer perguntas que não estão no roteiro. Você acha que isso aconteceu na entrevista lida? Se sim, em que parte?



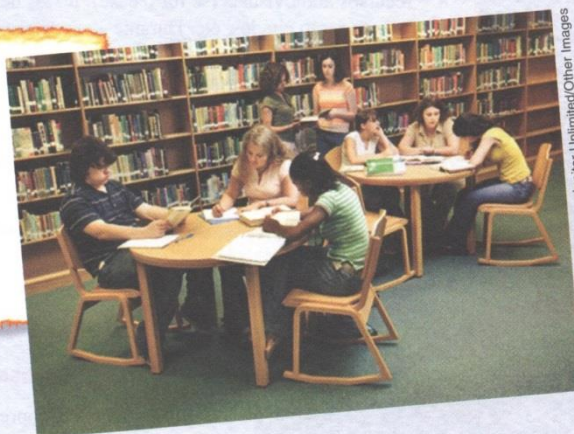
Anexo D- Unidade temática destinada ao ensino do seminário

Planejamento e preparação de um seminário

Já que o seminário é um gênero que tem por objetivo a transmissão de conhecimentos, é fundamental que o apresentador esteja muito bem preparado em relação ao assunto a ser abordado. Por isso, é necessário planejar e preparar o seminário, passando por várias etapas, descritas a seguir.

Pesquisa

Pesquise em livrarias e bibliotecas, na Internet e em locadoras quais livros, enciclopédias, jornais, revistas especializadas, vídeos, etc. poderão servir como fontes de informação sobre o tema.



Tomada de notas

Tome notas, resuma ou reproduza textos verbais e não verbais que possam ser úteis para a exposição. Esse trabalho deve ter em vista a produção de um roteiro para ser utilizado no momento da apresentação. Por isso, anote tudo o que for útil para enriquecer o seu texto: dados históricos ou estatísticos, citações, comparações, exemplos, etc.

Seleção e organização de informações e recursos materiais

Selecione e organize as informações, tendo em vista os seguintes aspectos da exposição:

- como introduzir, desenvolver e concluir a exposição;
- quais subtemas serão abordados no desenvolvimento;
- quais exemplos ou apoios (gráficos, dados estatísticos) serão utilizados para fundamentar a exposição;
- que materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas, lousa, retroprojetor, *datashow*, microfone, etc.) serão necessários.

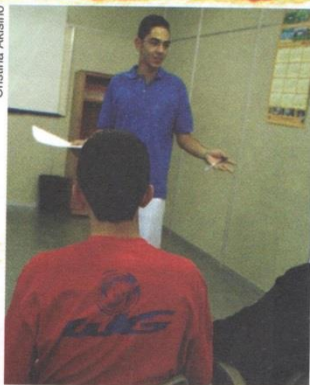
Nesse planejamento, devem ser levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária, tipos de interesse, expectativas e conhecimentos prévios em relação ao tema abordado, etc. Para dar à exposição um encaminhamento agradável, é importante intercalar o uso da voz com o uso de recursos audiovisuais.



Produção de roteiro e esquema

Primeiramente, redija um roteiro que permita visualizar não apenas o conjunto das informações que serão apresentadas, mas também a sequência em que isso vai ocorrer. Esse roteiro deve conter: informações-chave que orientarão seu pensamento durante a exposição; indicação de recursos audiovisuais (se for o caso); textos de autoridades ou especialistas que serão citados, etc. Durante a exposição propriamente dita, deve-se evitar ler o que está escrito no roteiro, a não ser para reproduzir textualmente a citação de outro autor. Posteriormente, redija um esquema, isto é, um conjunto de anotações breves que lhe servirão como apoio durante a exposição. Se necessário, você poderá olhar rapidamente o esquema, a fim de se lembrar de algum tópico ou da sequência da exposição.

Cristina Akleino



Ensaio

Ensaie sua apresentação. Para isso, tenha à mão um gravador e o esquema. Com o gravador ligado, comece a exposição como se estivesse falando para a classe. Procure falar com segurança e fluência, evitando consultar o roteiro. Faça-o apenas em último caso. Quando terminar, ouça a gravação e avalie o resultado. Se julgar necessário, ensaie outras vezes e, se possível, na presença de outras pessoas.



Jupiter Unlimited/Image Plus

Apresentação do seminário

Durante a exposição podem ocorrer fatos não previstos. Por exemplo, o público pode não compreender bem o conteúdo da exposição, um aparelho audiovisual pode não funcionar, uma cartolina pode cair da parede; se o seminário for em grupo, um integrante do grupo pode faltar ou ficar nervoso e esquecer o texto, etc. Por isso, é preciso estar atento a vários aspectos simultaneamente e, de acordo com a necessidade, introduzir modificações e improvisar soluções, a fim de alcançar o melhor resultado possível.

A seguir, relacionamos alguns dos aspectos que devem ser observados na apresentação de um seminário.



Stockphoto/Image Plus

Sequência e andamento da exposição

1. Abertura: o professor (ou um colega) dá a palavra ao apresentador. Faz isso com palavras como “Vocês agora vão assistir ao seminário preparado por fulano...”.
2. Tomada da palavra e cumprimentos: o apresentador coloca-se à frente da plateia, cumprimenta-a e dá início ao seminário.
3. Apresentação do tema: o apresentador diz qual é o tema, fala da importância de abordá-lo e esclarece o ponto de vista a partir do qual irá abordá-lo. Se o tema for amplo, delimita-o, isto é, indica qual aspecto dele será focado. Por exemplo, se o tema é a poluição do meio ambiente, o apresentador pode delimitá-lo e tratar apenas da poluição dos rios. Esse momento do seminário tem em vista despertar na plateia curiosidade sobre o tema abordado.
4. Exposição: o apresentador segue o roteiro traçado, expondo cada uma das partes, com clareza e sem atropelos. Ao final de cada uma, deve perguntar ao público se alguém quer fazer alguma pergunta.
5. Conclusão e encerramento: o apresentador retoma os principais pontos abordados, fazendo uma síntese deles; se quiser, pode mencionar aspectos do tema que merecem ser aprofundados em outro seminário; pode também deixar uma mensagem final, algo que traduza o seu pensamento ou o pensamento do grupo ou de um autor especial. No final, agradece a atenção do público e passa a palavra a outra pessoa.
6. Tempo: o apresentador deve estar atento ao tempo previsto e, de acordo com o andamento do seminário, ser capaz de introduzir ou eliminar exemplos e aspectos secundários, caso haja necessidade.

Enriquecendo o seminário com o uso de recursos audiovisuais

A principal linguagem de um seminário é a verbal. Contudo, o uso de recursos audiovisuais, como cartazes, transparências em retroprojektor, filmes, *slides*, DVD, *datashow*, etc., pode tornar o evento mais agradável ou facilitar a transmissão de um volume maior de informações. O uso desses recursos exige, porém, certos cuidados:

- O equipamento deve ser testado previamente, para prevenir a ocorrência de falhas técnicas durante a exposição.
- O apresentador deve lembrar que tais recursos têm a finalidade de servir de apoio à exposição oral e, portanto, não a substituem. Ao fazer uso de uma transparência, por exemplo, ele deve aproveitá-la para reunir ou esquematizar as informações que vem apresentando, em vez de simplesmente ler o que está escrito nela.

A alternância da exposição oral com o uso de recursos audiovisuais geralmente dá leveza a um seminário.



Stockperfi/image Plus

Postura do apresentador

1. Posição: o apresentador deve preferencialmente falar em pé, com o esquema nas mãos, olhando para o público como um todo. Não deve ficar com braços e pernas cruzados. Deve evitar piscar, esfregar os olhos e gesticular excessivamente. Deve permanecer sempre de frente para a plateia, mesmo quando usar a lousa ou o retroprojeter; nessas situações, deve ficar de lado e falar com a cabeça virada na direção do público, a fim de que sua voz seja ouvida por todos.
2. Voz, tom e ritmo: a fala do apresentador deve ser alta, clara, bem articulada, com palavras bem pronunciadas e variações de entonação, de ritmo e de altura de voz, a fim de que a exposição não fique monótona.
3. Textos de apoio: ao consultar o roteiro, o apresentador deve fazê-lo de modo rápido e sutil, sem interromper o fluxo da fala. Se precisar ler uma citação, não deve abaixar demasiadamente a cabeça, a fim de que a voz não se volte para o chão.
4. Relacionamento: o apresentador deve se mostrar simpático e receptivo a participações da plateia, mas estar atento para evitar polêmicas com uma única pessoa do público.

O local do seminário

Antes de iniciar o seminário, verifique se o local está adequado, considerando:

- o tamanho da sala;
- a iluminação;
- a ventilação;
- a disposição das cadeiras (em fileira, em círculo);
- os recursos disponíveis (retroprojeter, televisão, rádio, etc.);
- a decoração (mesa, flores sobre a mesa, etc.).

Uso da linguagem

Nos seminários, predomina a norma-padrão da língua, embora possa haver menor ou maior grau de formalismo, dependendo da intimidade entre os interlocutores. Assim:

1. O apresentador deve evitar certos hábitos da linguagem oral, como a repetição constante de expressões como **tipo, tipo assim, né?, tá?, ahnn...**, pois elas prejudicam a fluência da exposição.
2. Sempre que for necessário, o apresentador deve explicar o significado de vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada; para isso, deve fazer uso de expressões de reformulação, como **isto é, quer dizer, como, por exemplo, em outras palavras, vocês sabem o que é isso?**. Deve também fazer uso de expressões que confirmam continuidade ao texto, como **além disso, por outro lado, outro aspecto, apesar disso**.

Apresentação de um seminário em grupo

A exposição em grupo exige atenção a alguns aspectos específicos:

1. Cada integrante do grupo pode ficar responsável pela apresentação de uma parte do seminário. Entretanto, o grupo todo deve se “especializar” no assunto. Além de conferir maior segurança às exposições individuais, isso permite que todos respondam com tranquilidade a qualquer pergunta feita pelo público.



Jupiter Unlimited/Image Plus

2. Entre a exposição de um participante e a de outro deve haver coesão, isto é, não pode haver contradição entre as exposições nem ser dada a impressão de que uma fala é independente de outra. Cada exposição deve retomar o que já foi desenvolvido e acrescentar, ampliar. Para garantir a coesão entre as partes, devem ser empregados elementos linguísticos como “**Além** das causas que fulano comentou, **vejamos agora** outras causas, menos conhecidas...”; “Vocês viram as consequências desse problema no meio urbano; **agora, vão conhecer** as consequências do mesmo problema no meio rural...”.

3. Enquanto um dos apresentadores expõe, os outros podem ficar sentados ou em pé, mas devem permanecer em silêncio. Podem também contribuir manuseando os equipamentos (transparências ou vídeo), trocando cartazes, apagando a lousa ou simplesmente ouvindo com atenção a exposição.

Atenção é fundamental!

Devem ser evitados durante a realização de um seminário comportamentos que desviem tanto a atenção do apresentador quanto a atenção do público, como conversas paralelas entre os membros do grupo ou entre um membro do grupo e uma pessoa da plateia, bem como movimentos, ruídos ou brincadeiras.

Conclusão

No capítulo **Intervalo** desta unidade, é proposta a apresentação de um seminário, que você deverá realizar em grupo. Após a realização da atividade, volte a este capítulo, troque ideias com os colegas sobre o que é, para que serve e como se faz um seminário e dê as principais características desse gênero, levando em conta os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem.

Agora é a sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo e, com a orientação do professor, escolham um dos temas propostos no capítulo **Intervalo** desta unidade para ser objeto de um seminário em grupo. Na escolha dos temas, é importante que eles não se repitam. Dessa forma, as exposições poderão compor um painel rico, informativo e muito interessante sobre os problemas que envolvem o meio ambiente hoje.

Escolhido o tema, organizem-se de modo que a pesquisa sobre o assunto seja feita em vários tipos de fonte: livros, revistas, jornais, enciclopédias e sites da Internet.

Para realizar o seminário, observem todos os aspectos relativos ao gênero apresentado neste capítulo. Se possível, filmem a apresentação dos seminários para que, depois, durante a avaliação, possam rever alguns momentos da exposição e observar pontos positivos e negativos.

Ao avaliar os seminários, observem as orientações do boxe **Avaliem os seminários**.

Avaliem os seminários

Avaliem o seminário do seu grupo e de outros grupos, observando se a exposição mostrou qualidade e adequação em relação aos seguintes critérios: qualidade e profundidade de informações, sequência, ritmo e tempo da exposição, uso adequado de roteiro e de recursos audiovisuais, postura dos apresentadores, adequação da linguagem, coerência e coesão entre as partes.