

## O ENSINO DA ORALIDADE PROPOSTO PELO LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOBRE O PRISMA DO ISD

Marilúcia Santos Domingos Striquer (UENP)<sup>1</sup>  
Angelita Fernandes da Silva (SEED)<sup>2</sup>

**RESUMO:** O livro didático *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, de autoria de Oliveira e Araújo (2018), é o material que foi adotado por todas as escolas do Ensino Fundamental da rede pública do Estado do Paraná, no ano de 2020 até 2023. Tão importante, interessamos em investigar se o referido material organiza uma proposta de trabalho que possa desenvolver capacidades de linguagem dos alunos para a produção de gêneros orais, de forma mais específica, do debate regrado. Para tanto, sustentamos nos preceitos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, citado como base orientadora pelo próprio livro didático; e, como categoria de análise, as características regulares do gênero elencadas na construção de um modelo teórico do gênero e as habilidades prescritas pela BNCC. Os resultados demonstram que a obra apresenta divergências entre a proposta teórica e as atividades que configuram o livro do aluno. E que não oferece uma proposta de trabalho que promova desenvolvimento de capacidades de linguagem dos discentes para a produção do gênero oral textual debate regrado, uma vez que poucos elementos característicos que fundamentam o gênero são transformados em conteúdo escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático de Português. Gênero textual. Debate regrado.

**ABSTRACT:** *The textbook “Tecendo linguagens” (weaving languages): Portuguese language, authored by Oliveira and Araújo (2018), is the material adopted by all elementary schools in the public network of the State of Paraná, in the year 2020 until 2023. Such its importance, we are interested in investigating if the referred material offers, a work suggestion for the language development of the students for the production of oral genres, in a more specific way, of the regulated debate. For this aim, we rely on the theoretical and methodological precepts of Sociodiscursive Interactionism, mentioned as a guiding basis by the textbook itself; and, as an analysis category, the regular characteristics of the genre listed in the construction of a theoretical model of the genre and the abilities prescribed by the BNCC. The results demonstrate that the work presents divergences between the theoretical proposal and the activities that configure the textbook. And that does not offer a work proposal that promotes the development of students’ language skills for the production of the oral textual genre regulated debate, since few characteristic elements that fundament the genre are transformed into school content.*

**KEYWORDS:** Portuguese textbook. Textual genre. Regulated debate.

### INTRODUÇÃO

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a escola deve levar os alunos ao desenvolvimento de habilidades para a produção de “textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção,

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: [marilucia@uenp.edu.br](mailto:marilucia@uenp.edu.br)

<sup>2</sup> Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho. Professora da Secretária da Educação do Estado do Paraná. E-mail: [angelitafsilva@hotmail.com](mailto:angelitafsilva@hotmail.com)

ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (p. 79). No mesmo viés, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) destacam que o papel da escola é levar os alunos a ultrapassarem formas de realização oral informal para confrontarem com outras mais formais e institucionais, mediadas e reguladas por restrições exteriores.

Entre os muitos gêneros orais que podem ser transpostos para a sala de aula, inclusive recomendados pela BNCC (BRASIL, 2018), como a webconferência, o seminário, o programa de rádio, a entrevista, a declamação de poemas, a peça teatral, o *podcast*, interessamo-nos em analisar o tratamento dado pelo livro didático (LD) ao debate. Nossa premissa é a de que esse gênero é uma importante ferramenta para que o aluno saiba agir socialmente, seja no próprio contexto escolar, seja fora dele, estando preparado para defender oralmente um ponto de vista; para se relacionar dando espaço à prática de ouvir o outro; gerir sua palavra diante do outro; confrontar suas palavras diante das palavras do outro, construindo argumentos em defesa de seu ponto de vista; planejar, organizar e produzir discursos oralmente.

Contudo, nossa experiência docente mostra que embora o LD de Língua Portuguesa esteja entre os materiais mais recorrentes em sala de aula como apoio ao professor, raras são as vezes em que considera os gêneros da oralidade como objeto de ensino e aprendizagem, entre eles o debate. Além disso, pesquisas como as de Araújo (2016) e Alencar (2017) demonstram que quando um gênero oral é um conteúdo a ser ensinado no LD, a proposta é, por vezes, inconsistente. Apoiados nessas questões, interessamo-nos em investigar o LD destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF), adotado pelas escolas da rede pública de ensino do Estado do Paraná, a partir do ano de 2020<sup>3</sup>. O objetivo é investigar se a obra *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, de Oliveira e Araújo (2018) organiza uma proposta de trabalho que possa desenvolver capacidades de linguagem dos alunos para a produção do gênero debate. Para tanto, buscamos: a) identificar quais são os pressupostos teórico-metodológicos do referido material; b) identificar quais características do gênero e suas operações de uso são tomadas como conteúdo específico no caderno do aluno; c) identificar se as atividades do livro do aluno estão conciliadas à proposta teórica do LD.

Importante destacar que o LD em questão apresenta como pressuposto teórico-metodológico o conceito de gêneros a partir do Círculo de Bakhtin e para o ensino dos gêneros os procedimentos sugeridos pela vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O ponto que consideramos central é a afirmativa de que

Quando o aluno, ou qualquer pessoa, fala ou escreve em determinada situação de comunicação, está produzindo textos em diferentes gêneros. [...].  
O desafio desta coleção é apresentar o estudo desse tema, considerando que, mesmo tendo o aluno certa capacidade para lidar com os gêneros, já que são meios pelo qual ele se comunica no cotidiano, é sempre possível aprimorar essa capacidade por meio de estudos acerca dos elementos que os caracterizam. Para isso, esta obra considerará os gêneros nos seus aspectos sociocomunicativos e funcionais. Foram considerados os aspectos formais que os constituem, assim como as características estruturais e linguísticas dos textos falados e escritos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXII).

<sup>3</sup> No ano de 2019, o processo de escolha de livro didático para os anos finais do EF no âmbito do PNLD apresentou um diferencial em relação à escolha realizada nos anos anteriores, pois a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, atualmente Secretaria da Educação e do Esporte, optou por escolher material único para toda a rede estadual de ensino. Assim, os livros didáticos com mais indicações realizadas pelos professores, em cada disciplina, foram adotados em todas as instituições de ensino da rede estadual em 2020. Informação disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2785>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

Em decorrência, o aporte teórico-metodológico que conduz nossas análises se constitui dos preceitos do ISD (BRONCKART, 2009; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BARROS, 2012).

## **AS BASES TEÓRICAS E CATEGORIAS DE ANÁLISE**

O ISD concebe à linguagem como um fenômeno social, utilizada pelo homem como instrumento de interação; formada nas enunciações, estrutura-se formal e concretamente em enunciados, os quais assumem diversos aspectos, em especial por estarem relacionados às diferentes situações comunicativas (BRONCKART, 2009). De acordo com Bronckart (2009), os aspectos que formam os discursos materializam-se em textos, e “qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 2009, p. 73). Logo, a terminologia utilizada pelo ISD é gênero textual.

Entre uma gama de aspectos que interessam aos estudos do ISD, em uma vertente didática, Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entre outros, construíram uma série de procedimentos metodológicos para o ensino e a aprendizagem da língua em sala de aula, considerando os gêneros textuais como eixo organizador. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), para que os alunos desenvolvam capacidades de linguagem para a leitura, produção e análise linguística é importante que sejam criados contextos específicos, por meio de atividades múltiplas e variadas que permitam a apropriação de diferentes e diversos gêneros textuais e suas operações de uso. Para a criação desses contextos e de atividades, os autores sugerem alguns procedimentos para a transformação do gênero que existe na sociedade em conteúdo escolar. Entre os quais, de forma sintética, está a elaboração de modelos didáticos e de sequências didáticas.

O modelo didático é um instrumento pragmático, uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, GAGNON, 2015), pois permite que o professor conheça os elementos característicos do gênero em abordagem, a saber: os elementos que formam as condições de produção e a arquitetura interna do texto (BRONCKART, 2009). Assim, conforme o objetivo do professor, o ano escolar, o contexto, entre outros aspectos, o docente pode eleger quais as especificidades do gênero serão transformadas em conteúdo escolar.

Contudo, para Barros (2012), na elaboração de um modelo didático o que se tem em primeira mão é um modelo teórico do gênero, ou seja, ao analisar um conjunto de exemplares do gênero, conforme procedimentos sugeridos por Bronckart (2009), a fim de conhecer as suas especificidades, o resultado demonstra como teoricamente o gênero se constitui. A partir disso, o professor pode, então, selecionar as dimensões que deseja transformar em objeto de ensino e de aprendizagem para um determinado ano escolar, surgindo, dessa forma, a construção de modelos didáticos.

A fim de que pudéssemos conhecer as características específicas do gênero textual debate regrado, seguimos os preceitos do ISD e construímos um modelo teórico, o qual definimos como categoria de análise do LD. Ou seja, para investigar se a obra de Oliveira e Araújo (2018) promove a aprendizagem para que o aluno do 9º ano saiba produzir um debate regrado, analisamos se as características do gênero identificadas em nosso modelo teórico foram transformadas em conteúdo de ensino e aprendizagem. O norte é a própria afirmação do LD de que no trabalho com os gêneros, considerará os “aspectos sociocomunicativos e funcionais” que os caracterizam.

Para a construção do modelo teórico, analisamos um exemplar do gênero debate regrado realizado em novembro de 2014, pela organização do Programa Olímpada de

Língua Portuguesa (OLP)<sup>4</sup>, a fim de conhecer os elementos que formam o debate em questão. Os resultados apresentamos pelo quadro a seguir:

Quadro 01 – Síntese das características do debate regrado: um modelo teórico do gênero

<p><b>Elementos que formam o contexto de produção</b></p> <p>Prática social: discussão de problemas sociais controversos; Gênero multimodal com predomínio da oralidade; Pertence aos campos de atuação: da vida pública; do jornalístico-midiático e da escolar/acadêmica; Emissores: participantes convidados ou inscritos; Destinatários: interessados da vida pública/jornalística/escolar-acadêmica; Papel discursivo dos participantes: organizador, mediador, debatedor e, por vezes, jurado e auxiliar; Finalidade: promover uma discussão entre os participantes sobre um tema pré-estabelecido e de interesse social, na qual os interlocutores têm oportunidades de discutir, apresentar argumentos e contra-argumentos que justifiquem a posição defendida; Tema controverso; Meio de circulação: ambientes escolares, residenciais, políticos, jornalísticos e aqueles que promovam discussão sobre um tema de interesse social.</p>
<p><b>Elementos discursivos</b></p> <p>Estrutura geral: dividido em 3 etapas: 1 Planejamento: organizar o espaço físico; definir o tempo de duração; pesquisar/recolher informações sobre o tema; estabelecer regras; indicar um secretário para registrar as opiniões dos participantes e de relatar conclusões a que foi possível chegar; escolher um moderador para apresentar o tema, abrir a discussão, sugerir a abordagem de questões que não tenham sido discutidas, dar a palavra aos participantes, controlar o tempo de intervenção de cada participante e do debate, manter uma posição de imparcialidade e encerrar o debate; 2 Execução: adotar uma atitude contida e serena; respeitar as opiniões dos participantes; exprimir-se com clareza; utilizar vocabulário específico, relacionado com o tema em discussão, e uma linguagem adequada à exposição de fala elaborada; não interromper as intervenções dos colegas; 3 Avaliação: refletir em conjunto sobre as diferentes posições defendidas; formular as conclusões do debate (PEREIRA; NEVES, 2012, p. 107-108). A etapa de execução ainda é subdividida em três momentos – abertura, perguntas e respostas, e encerramento; -Tipos de discurso: discurso interativo - com marcas da 1ª pessoa do discurso no plural; Sequências predominantes: sequência argumentativa e a dialogal (NASCIMENTO, 2015).</p>
<p><b>Elementos linguístico-discursivos</b></p> <p>Retomadas textuais por substituição pronominal e por zeugma; repetição de palavras para produzir efeito de ênfase e para reiterar uma referência e marcar a unidade semântica do texto; Verbos que indicam estado e ação, com predominância do presente do modo indicativo e foco narrativo em primeira pessoa; Há uso de operadores argumentativos; Linguagem formal, com a escolha lexical condicionada à idade cronológica dos participantes; Vozes do mediador, debatedores, sociais e de autoridades científicas. Também há referências a dados estatísticos, históricos e constitucionais.</p>
<p><b>Elementos multissemióticos</b></p> <p>Linguagem oral; Linguagem audiovisual: slides e vídeos (complemento); Linguagem corporal: postura, gestos, movimentos corporais e expressões faciais; Elementos prosódicos: entonação, intensidade, volume, timbre, ritmo e pausas (DOLZ, SCHNEUWLY, HALLER, 2004; BAUEMGÄRTNER, 2015)</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Conhecidas as características do gênero, definimo-las como categorias de análise do LD. As próximas seções apresentam nossas análises.

## EM FOCO OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO LD

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/1572/o-debate-para-quem-nao-viu>. Acesso em 22 de outubro de 2019.

Para identificar quais os pressupostos teórico-metodológicos do LD *Tecendo linguagens*: Língua Portuguesa, de Oliveira e Araújo (2018), destinado ao 9º ano do EF, analisamos o Manual do professor, o qual se estrutura da seguinte forma: objetivos da coleção, documentos oficiais orientadores, habilidades e eixos que permeiam o ensino da língua portuguesa, fundamentação teórica, explicações sobre estrutura e a organização da obra.

Inicialmente, destacamos dos objetivos do material, a intenção de levar o aluno a compreender a realidade, a aperfeiçoar a sua capacidade comunicativa e a ampliar seu espaço na sociedade, por meio da produção do gênero, aspectos que fundamentam nossa defesa para o trabalho escolar com o debate regrado. Ressaltamos, também, referências explícitas aos preceitos do Círculo de Bakhtin, como, por exemplo, nos trechos: “Como afirmou Bakhtin, a língua é um fato social, cuja existência provém da necessidade de comunicação”; “Daí o lugar privilegiado para a análise desse fenômeno ser o discurso, que se materializa na forma de enunciados concretos, ou seja, de textos em diversos gêneros, que circulam enquanto práticas sociais” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIX).

Oliveira e Araújo afirmam ainda que o texto é “o centro das práticas de linguagem” (2018, p. XI) e a respeito das semioses que constituem os textos, conforme bem aponta a BNCC (BRASIL, 2018), afirmam que “São oferecidos nesta coleção, para investigação e aprendizado dos alunos, textos que articulam, em sua composição, elementos verbais, visuais, gestuais, sonoros, dentre outros [...]” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XI). Assim, nossa compreensão é a de que, no caso, o debate será abordado diante da multissemiotividade que o constitui, em primazia ao aspecto da oralidade que é o que predomina.

Nesse sentido, especificamente sobre o trabalho com a prática discursiva da oralidade, o LD expõe que,

A abordagem dos conteúdos e a construção dos conceitos se darão na interação professor-aluno e aluno-aluno, por meio de atividades e procedimentos que priorizam a reflexão sobre a língua e que pretendem levar o aluno a:

- obter meios de análise das condições sociais de produção e recepção de textos orais, em diferentes contextos;
  - apropriar-se dos elementos que embasam a leitura e a produção de textos, levando em conta as características dos diferentes gêneros orais e escritos; [...]
- Conhecendo a importância da participação oral dos alunos em situações de aprendizagem, a coleção os induzirá a utilizar a língua oral como prática que estimula o falar e o ouvir. Contudo, é fundamental reconhecer e produzir diversos gêneros orais, indo além de uma concepção de oralidade apenas como ação natural.

[...]

Considerando a oralidade como um dos eixos do currículo de Língua Portuguesa, as atividades propostas são processos de construção e não estudos pontuais e isolados sobre o assunto. Assim, o trabalho com a oralidade perpassa toda a obra, mesmo havendo uma seção específica para aprofundá-lo.

Será na seção **Na trilha da oralidade** que o aluno produzirá gêneros orais, sempre embasado por orientações passo a passo para o planejamento e a elaboração do texto. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XIII).

O Manual do professor anuncia ainda que os gêneros que formam o LD foram selecionados a partir da proposta de agrupamento apresentadas por Dolz e Schneuwly (2004). E recomenda aos professores que aprofundem seus conhecimentos sobre o ensino de gêneros com a leitura de obras de autoria de pesquisadores e de estudiosos do ISD.



Sobre as habilidades que os alunos devem desenvolver durante a implementação de cada atividade proposta pelo LD, especificamente para o trabalho com o debate, o LD aponta as seguintes<sup>5</sup>:

Quadro 02 - Habilidades a serem desenvolvidas no trabalho com o debate

<b>Códigos alfanuméricos</b>	<b>Apresentação das habilidades conforme descrição da BNCC</b>
EF69LP13 <sup>6</sup>	Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social. (BRASIL, 2018, p. 145).
EF69LP14	Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e/ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa buscando em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma (p. 145).
EF69LP15	Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos (p. 145).
EF89LP12	Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas; planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido [...], tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes; objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc.; participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica; desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (p. 181).
EF89LP22	Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto; quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar (p. 185).

Fonte: Código alfanumérico: Oliveira e Araújo (2018, p. LXII).  
 Descrição das habilidades: BNCC (BRASIL, 2018, p. 145-185).

Essas habilidades foram, portanto, tomadas como categorias de análise da proposta prática do LD, isto é, ao investigarmos as atividades práticas, analisamos se elas, de alguma forma, têm potencial para levar o aluno a desenvolver o prescrito. Os resultados são arrolados nas seções seguintes.

Em relação à estrutura, a obra se divide em 4 unidades que se organizam em torno de temas. Cada unidade tem 2 capítulos, balizados por seções e subseções.

Apresentada a proposta teórica do LD e sua estrutura, na próxima seção, explicitamos as atividades oferecidas ao aluno.

## EM FOCO O LIVRO DO ESTUDANTE

<sup>5</sup> Neste trabalho não apresentamos nenhum tipo de juízo de valor sobre as referidas habilidades prescritas pela BNCC, a questão é, se o livro didático se propõe a desenvolver tais habilidades, ele efetiva ou não a proposta.

<sup>6</sup> O código alfanumérico de identificação das habilidades indica: com o primeiro par de letras, a etapa do EF; com o primeiro par de números, os anos aos quais se referem a habilidade; o segundo par de letras, o componente curricular de LP; o último par de números, a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

O trabalho com o debate está inserido no LD de Oliveira e Araújo (2018), exclusivamente na seção “Na trilha da oralidade”, da unidade 2, capítulo 3. Segundo o LD,

Seção destinada ao desenvolvimento de um trabalho mais específico e, ao mesmo tempo, mais amplo a respeito de como se estabelecem as relações entre o oral e o escrito. Além do reconhecimento das características gerais dos gêneros orais e sua produção, há também um estudo das características estruturais e linguísticas do texto falado, sendo um dos exercícios principais o procedimento de retextualização. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXV).

Para analisar a referida seção e alcançar nosso objetivo de identificar quais características do gênero debate regrado são tomadas como conteúdos específicos nas atividades propostas no livro do estudante, tomamos como categoria de análise os aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos específicos do gênero textual, sintetizadas no Quadro 01.

Ao iniciarmos nossa análise, levamos em consideração a definição apresentada pelo LD sobre o que é a seção “Na trilha da oralidade”, e, em decorrência, apontamos uma primeira discrepância entre teoria e prática. O material afirma que pretende levar o aluno a reconhecer “as características gerais dos gêneros orais e sua produção” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXV), contudo, o poema é o gênero principal em trabalho no capítulo 3, conduzido pela temática: Amor e poesia. Durante todo o capítulo, o aluno vai ler poemas; conhecer as características do gênero poema; compreender como a letra de canção se constitui em poema; conhecer as figuras de linguagem que formam o poema; e ao final, produzir poema. O debate aparece apenas em uma das seções, como posto, “Na trilha da oralidade”, a princípio, sem o estabelecimento de “relações entre o oral e o escrito”, como anunciado pelo LD.

Logo, a hipótese construída é a de que o debate é utilizado apenas como um pretexto para o desenvolvimento da temática amor e não um gênero a ser estudado em sua completude. Retomamos a afirmação dos autores do LD, no Manual do professor, de que “os gêneros apresentados na obra não são pretexto para o ensino de determinado conteúdo, mas, eles mesmos, objetos de ensino” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXXII). Ao contrapor a proposta teórica e a prática, pelo menos nesse início do capítulo em abordagem, há uma divergência, visto que o debate não é exposto como objeto de ensino e aprendizagem, mas sim, o poema.

Aprofundando-nos na seção em foco, a instrução ao aluno é:

O texto 4 aborda a primeira experiência amorosa como tema relevante na adolescência e afirma que o sexo, nessa fase da vida, está em segundo plano. Nesta seção, você e seus colegas discutirão o tema “sexualidade” em um debate regrado, gênero oral que exige preparo e planejamento. Para participar, primeiro vão acompanhar a leitura de um artigo de opinião sobre o assunto. A leitura do texto deve ser feita oralmente, em voz alta, por alunos da turma que se oferecerem para tal, cada um lendo um parágrafo. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 92).

O debate é, então, apresentado como uma ferramenta para discussão do tema “sexualidade”, um desdobramento da temática amor, eixo organizador de todo o Capítulo. Entendemos a sexualidade como um tema controverso, ou seja, polêmico, pois o assunto admite a coexistência de opiniões diferentes. Contudo, a única definição que a obra faz do debate regrado é ser “um gênero oral que exige preparo e definição”, como se os outros gêneros também não precisassem de definição e planejamento. Sobretudo, o que vimos como problemático é o LD não apresentar definição específica sobre o que é um debate; não explicitar ao aluno que por meio desse gênero é possível discutir problemas sociais controversos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); que para tanto, é preciso construir

estratégias para sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); enfim, a função do gênero não é dada a conhecer ao aluno.

Apenas em nota explicativa ao professor (no livro do estudante), o LD expõe que o objetivo desta seção é “desenvolver a habilidade de argumentação oral, visto que os alunos terão de se posicionar sobre um tema polêmico. Trata-se de uma atividade em que o respeito a opiniões divergentes e aos turnos de fala é essencial” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 92). Conforme as características do gênero (Quadro 01), a prática social do debate é promover a discussão de tema conflituoso e de interesse social, na qual os interlocutores têm oportunidades de discutir, apresentar argumentos e contra-argumentos que justifiquem a posição defendida. Assim, a orientação dada pelo LD é sobre a função social do gênero, porém fica a cargo exclusivo do professor tomar esse aspecto como conteúdo. O material, portanto, não oferece ao professor sugestões de atividades que abordem esse elemento.

Também em nota ao professor (no livro do estudante), o LD orienta quais habilidades serão trabalhadas na seção: além das expostas no Quadro 02, da seção anterior, o material define as seguintes:

Quadro 03 - Habilidades a serem desenvolvidas no trabalho com o debate

<b>Códigos alfanuméricos</b>	<b>Apresentação das habilidades conforme descritas na BNCC</b>
EF69LP19	Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. (BRASIL, 2018, p. 145).
EF89LP14	Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo daqueles que forem utilizados (p. 181).
EF89LP15	Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro [...] (p. 181).
EF89LP23	Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados (p. 185).

Fonte: Código alfanumérico: Oliveira e Araújo (2018, p. XLVII - LVII).

Descrição das habilidades: BNCC (BRASIL, 2018, p. 145-185).

Ao analisarmos as atividades que formam o livro do estudante, investigamos se essas habilidades descritas no Quadro 02 e no Quadro 03 foram contempladas.

Como supracitado, o LD oferece ao aluno um artigo de opinião para leitura e para que seja um norteador da temática a ser discutida no debate. As instruções:

1. Observe a seguir algumas questões que podem surgir com base na leitura desse artigo:
  - Educação sexual: papel da escola ou da família?
  - Gravidez na adolescência: quais são as causas e as consequências?
  - Métodos preventivos contra doenças sexualmente transmissíveis.
  - Banalização e ridicularização do tema sexualidade.
2. Proponha mais uma questão relacionada à temática abordada no artigo. Pode ser uma dúvida, uma curiosidade, um questionamento, entre outros.
3. Sob a orientação do professor, eleja com os colegas duas dessas questões para debater.
4. Definidas as questões que serão debatidas, prepare-se para o debate reunindo dados e informações que possam sustentar sua opinião sobre o tema. Selecione dados coletados em livros, jornais, revistas ou na *internet* que sejam relevantes para a discussão. Fique atento às fontes de pesquisa e certifique-se de que as informações encontradas são confiáveis.



5. Procure registrar alguns argumentos que você poderá utilizar no debate. Verifique se eles são capazes de convencer os colegas que possam ter opiniões contrárias à sua e prepare alguns contra-argumentos, caso precise utilizar.

6. Quando todos os alunos estiverem preparados, combinem com o professor as regras para o debate. Definam, por exemplo, qual será o tempo máximo para a fala dos participantes; se haverá réplica (contestação) ou tréplica (resposta à contestação), qual será a ordem das falas; quem será o mediador, entre outros aspectos necessários à realização da atividade. O mediador poderá ser um aluno ou o professor e será responsável por organizar o debate, dar a palavra aos participantes, controlar o tempo e garantir o cumprimento das regras combinadas pelo grupo.

7. Combinadas as regras, é só seguir as orientações gerais que o professor vai dar e as dicas já conhecidas por você. É importante observar atitudes adequadas para que todos possam participar do debate de forma produtiva. Recorde algumas informações que você já conhece sobre essa dinâmica:

- Ouvir os colegas.
- Respeitar as opiniões deles.
- Refletir antes de falar.
- Expor os argumentos de maneira clara, observando pausas, entonação, ritmo da fala, gestualidade, expressão facial, hesitações, entre outros.
- Observar se os outros alunos estão compreendendo o que você diz.
- Esperar a sua vez de falar.
- Prestar atenção aos argumentos usados pelos colegas.
- Contestar as ideias dos outros por meio do emprego de novos argumentos.
- Utilizar, em seu momento de expor e defender ideias, palavras e expressões como: *do meu ponto de vista, concordo, discordo, concordo parcialmente, complementando o raciocínio do colega etc.*
- Seguir as orientações do mediador do debate (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 93-94).

As instruções de número 1, 2 e 3 tratam da delimitação da temática a ser o fio condutor do debate. Compreendemos que propor um trabalho com a temática geral “sexualidade” está convergente ao que afirmam Dolz, Schneuwly e de Pietro (2004) sobre a função social do gênero, a qual reflete a prática de debater temas controversos que tenham implicações reais na vida dos alunos. O LD destina-se a alunos do 9º ano do EF, adolescentes, que estão na fase da vida em que as curiosidades sobre sexualidade estão bastante afloradas. Nesse sentido, a prática social que fundamenta o gênero (QUADRO 01) é um dos conteúdos. Podemos considerar que estas instruções (1, 2 e 3) promovem o desenvolvimento da habilidade EF69LP14, em convergência à proposta teórica do LD, uma vez que levam o aluno a formular perguntas e decompor tema/questão polêmica.

As instruções 4, 5 e 6 relacionam-se à etapa do planejamento, e a questão 7 a da execução, características da estruturação do gênero, conforme estudos de Pereira e Neves (2012) expostas no Quadro 01. Segundo os autores, as etapas fundamentais para a elaboração do debate são: planejamento, execução, avaliação e seus elementos constitutivos. No planejamento: organizar o espaço físico; definir o tempo de duração (contemplado na instrução 6); pesquisar informação sobre o tema (contemplado nas instruções 4 e 5); estabelecer regras (contemplado na instrução 6); indicar o secretário e o moderador com suas respectivas funções (contemplado na instrução 6). No momento de execução: adotar atitude contida e serena; respeitar diferentes opiniões; exprimir-se com clareza; utilizar vocabulário e linguagem adequados; não provocar interrupções - estão contemplados parcialmente na instrução 7 que prescreve ao aluno: “seguir as orientações gerais”; “observar atitudes adequadas”; “ouvir os colegas”; “respeitar as opiniões”; “refletir antes de falar”; “esperar a vez para falar”; “utilizar expressões como” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018). Entretanto, não são detalhadas quais ações devem ser tomadas para exprimir-se com clareza, nem qual vocabulário e linguagem devem ser utilizados na produção oral do debate.

No que se refere às habilidades conciliadas às instruções, a de número 4 promove o desenvolvimento das habilidades EF69LP13 e EF69LP14 – pois a orientação é a de que o aluno busque, em fontes diversas, informações e dados que permitam a análise das questões e o compartilhamento com os colegas. A instrução 4 também trabalha parcialmente a habilidade EF89LP12, pois mesmo encaminhando para atitudes de levantamento de informações, os elementos que formam as condições de produção do debate são apenas em partes trabalhados. Orienta a EF89LP12: “levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido [...] tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, [...]” (BRASIL, 2018, p. 181).

A instrução 6 orienta o aluno a escolher o mediador, que “poderá ser um aluno ou o professor e será responsável por organizar o debate, dar a palavra aos participantes, controlar o tempo e garantir o cumprimento das regras combinadas pelo grupo” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 94). No entanto, os papéis do debatedor e do júri, que também podem integrar um debate, não são apresentados aos alunos. Novamente, fica apenas a cargo do professor elaborar uma forma de transpor esses elementos para conteúdo.

A instrução 5 está fundamentada nas habilidades EF69LP14: registrar argumentos relativos ao objeto de discussão para análise; e EF89LP12: levantar argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido. Entretanto, cabe destacar que o LD não abordou, nesse capítulo nem em outros que o antecedem (em um breve levantamento que realizamos), os tipos de argumentos que podem ser utilizados em defesa de um ponto de vista. Dessa forma, é possível que os alunos tenham dificuldades para elaborar e articular argumentos. Assim sendo, a orientação da BNCC de que o aluno deve saber planejar e participar de um debate “a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.)” (BRASIL, 2018, p. 181) - não foi considerada totalmente pelo LD. Logo, em comparação às características apresentadas no Quadro 01, a sequência argumentativa foi abordada parcialmente.

Voltando-nos à instrução 6, a constatação é a de que ela pode promover a habilidade EF89LP12, pois propõe que os alunos, juntamente com o professor, estabeleçam regras para nortear a realização do debate regrado. Porém, como os autores não apresentaram a organização da estrutura de forma mais específica, a determinação do tipo de linguagem utilizada, o comportamento corporal, entre outros elementos característicos do gênero; os alunos poderão criar regras gerais, que levem a ações diversas, como a utilização de argumentos sem embasamento teórico-científico, linguagem mais informal etc., o que não está atrelado às características regulares do gênero.

Junta-se a esse entendimento, a orientação de número 7, em que os autores afirmam que para realizar o debate “é só seguir as orientações gerais que o professor vai dar e as dicas já conhecidas por você” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 94). O LD não oferece exemplos (exemplares do gênero) para que os alunos possam observar quais regras e quais atitudes tomar. Pede ainda aos discentes que relembrem algumas informações já vistas sobre essa dinâmica, entretanto, ao verificar as outras obras da coleção, percebemos que, em nenhum momento ou capítulo, houve abordagem dos elementos característicos dessa interação. Por assim se configurar, a instrução 7 aborda parcialmente a habilidade EF89LP15, uma vez que apenas cita que o aluno deve utilizar, no momento de expor e defender as suas ideias, os operadores argumentativos que marcam esse posicionamento, como “do meu ponto de vista, concordo, discordo, concordo parcialmente”, mas não oferece atividades para que o aluno possa entender o funcionamento desses operadores.

Na sequência, Oliveira e Araújo (2018, p. 94) propõem uma avaliação da aprendizagem: “Depois da realização do debate, faça com os colegas uma avaliação de como cada participante atuou no momento da discussão, levantando aspectos que podem ser melhorados nos próximos debates da turma”. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção final deve permitir aos alunos avaliarem, por meio do progresso realizado, o domínio dos elementos característicos trabalhados nas atividades sobre o gênero, e ao professor, proporcionar a observação das aprendizagens efetuadas, assim como o planejamento da continuação do trabalho. Entretanto, como os alunos não tiveram um parâmetro do gênero para seguirem, não conheceram as características contextuais para delas se apropriarem, nem viram muitos dos elementos que compõem o gênero, a avaliação se torna improdutivo, pois os alunos não possuem referências que sirvam de padrão para comparação e análise.

De acordo com Pereira e Neves (2012), a avaliação deve proporcionar um momento em conjunto para refletir sobre as diferentes posições defendidas e reformular sobre as conclusões do debate. Compreendemos essa etapa como um momento em que todos os participantes são levados a refletirem sobre o conteúdo trabalhado, sem preocupações acerca das características textuais. Já na proposta de avaliação sugerida pelo LD, isso recai em como cada participante atuou e nos aspectos que podem ser melhorados na realização do debate. Entretanto, mesmo com esse foco, não são oferecidos aos alunos parâmetros para avaliação.

O material inicia e termina a seção sem explicar por que o debate foi proposto. E, pelo constituído, o gênero foi, ao contrário da definição teórica, tomado como pretexto para uma ampliação da temática em interpelação no capítulo e não como um gênero que pode ser utilizado pelo aluno em situações específicas de interação.

As atividades práticas tomam poucos elementos do gênero como conteúdos específicos em comparação com as características apresentadas pelo Quadro 01. No referido quadro, expomos 18 elementos característicos do gênero, deles apenas 1 foi trabalhado nas atividades propostas do LD: a temática que constitui o gênero; 4 elementos foram abordados parcialmente, isto é, de forma superficial; 1 foi abordado apenas nas instruções ao professor; e os outros 12 não foram abordados. Aspecto quantitativo que representa o todo qualitativo e valida nossas afirmações de que o gênero não é trabalhado como anuncia o Manual do professor.

Observamos, ainda, que nenhum elemento multissemiótico foi abordado na realização das atividades, inclusive os prosódicos que fazem referência direta à oralidade e por isso são primordiais no trabalho com os gêneros orais.

Também sintetizamos as habilidades propostas teoricamente pelo LD em contraponto às que sustentam as atividades práticas:

Quadro 04 – Habilidades propostas teoricamente e as contempladas na proposta prática

Habilidades propostas teoricamente	Habilidades contempladas nas atividades práticas
EF69LP13	Atividade 4
EF69LP14	Atividades: 1, 2, 3, 4 e 5
EF69LP15	
EF69LP19	
EF89LP12	Parcialmente nas atividades 4, 5 e 6
EF89LP14	
EF89LP15	Parcialmente na atividade 7
EF89LP22	
EF89LP23	

Fonte: Dados da pesquisa.

Apenas 1 das habilidades prescritas no trabalho com o debate regrado foi trabalhada na íntegra durante a realização das atividades propostas pelo LD; 2 foram trabalhadas parcialmente, pois não levaram em consideração o contexto de produção de forma mais ampla; e as outras 5 não foram contempladas em nenhuma das atividades. As habilidades EF69LP19 e EF89LP15 estão diretamente ligadas ao trabalho com a oralidade, porém, observamos que apenas a segunda foi trabalhada de forma parcial, e a outra nem foi abordada durante a proposição das atividades.

Os autores do LD afirmaram que a seção “Na trilha da oralidade”, desta coleção, oportuniza ao aluno a produção de gêneros orais, com embasamento que orienta o planejamento e elaboração do texto, porém, não é o que constatamos em nossas análises sobre o livro do estudante.

Identificadas quais as características do gênero foram tomadas como conteúdos específicos no caderno do aluno, a próxima subseção trata de identificar se a proposta prática está conciliada à proposta teórica do LD.

### **EM FOCO O CONFRONTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Para identificarmos se a proposta teórica do LD está em consonância com as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem do gênero debate regrado, realizamos um confronto entre elas. Para tanto, fizemos uma síntese do que os autores teorizaram no Manual do professor e vamos, a cada ponto, discutindo o realizado e o não realizado no livro do estudante.

Iniciamos pelo que o material aponta sobre seu objetivo: deixar “muito claro, para o professor e para o aluno, o que, por que e como se vai aprender. [...] (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. VIII). O que constatamos foi que no livro do estudante, o LD oferece somente ao professor uma instrução sobre a função social do gênero, ao aluno não é dada nenhuma orientação sobre o que é o debate regrado, o porquê estudar esse gênero, tampouco porque produzir um debate no meio de uma unidade que está trabalhando o gênero poema. Logo, esse objetivo não se concretiza.

Em relação aos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a construção da obra, os autores apontam, no Manual do professor, que seguem os preceitos bakhtinianos de linguagem ao afirmarem que “não faz sentido estudar a língua desligada da vida, do contexto real de sua enunciação” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XXIX). Entretanto, na proposição ao aluno, nenhuma das atividades toma como objeto de ensino e aprendizagem: a prática social de linguagem manifestada pelo debate; em qual campo da atividade humana ele está inserido; o papel que devem assumir os participantes de um debate; a finalidade da interação em que o debate é instrumento mediador; o suporte e o meio que fazem circular o referido gênero. Dessa forma, podemos afirmar que a abordagem não está sustentada na perspectiva de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, já que não levou em consideração as condições reais de produção, a relação do sujeito com o seu contexto social, suas motivações e intenções enunciativas.

Do mesmo modo, podemos afirmar que a definição apresentada no Material do Professor, em que o texto é definido como o centro das práticas de linguagem também não se concretiza, pois não foram assumidas “as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos aos seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades [...]” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. XI).

No Manual do professor, os autores afirmam que o LD analisado oportuniza o ensino da língua oral mediante o trabalho com diferentes gêneros, demonstrando as suas possibilidades de uso e características, e que na seção específica há orientações para que o aluno possa produzir gêneros orais. O que constatamos no livro do estudante é que são

poucas as características do debate regrado que foram tomadas como objeto de ensino; além disso, na seção “Na trilha da oralidade” não há orientações suficientes para que o aluno produza o gênero.

Em relação à multisssemiotividade que forma o debate, os autores afirmam, no Manual do professor, oferecer textos que articulam elementos verbais, visuais, gestuais, sonoros entre outros, para investigação e aprendizagem, porém, em nenhuma atividade, foram abordadas as diversas linguagens que constituem o debate regrado nem aquelas que fazem referência direta à oralidade.

Ao retomarmos os objetos de conhecimento propostos no Manual do professor: participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social; produção de textos orais/oralização; estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados; escutar/apreender o sentido geral dos textos/ apreciação e réplica/produção/proposta –, e ao compará-los com as atividades, verificamos que há a proposição para a participação dos alunos em discussões orais, porém, as instruções para que produzam, planejem e participem de um debate são insuficientes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o LD *Tecendo linguagens: Língua Portuguesa*, de Oliveira e Araújo (2018), com objetivo de compreender se o livro destinado ao 9º ano do EF oferece uma proposta de trabalho que possa desenvolver capacidades de linguagem dos alunos para a produção do gênero debate, traçamos alguns objetivos mais específicos que pudessem nos levar às conclusões. Assim, investigamos quais são os pressupostos teórico-metodológicos do referido material, analisando o Manual do professor. Os resultados demonstraram que a proposta teórica está pautada em uma concepção de linguagem sob o viés sociointeracionista, em que a língua é estudada a partir da relação do sujeito com o seu contexto social, cultural e histórico e de suas intenções enunciativas, passando depois para o enunciado concreto, estruturado em recursos linguístico-discursivos. Vimos também que o texto é considerado o centro das práticas de linguagem, assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva na abordagem, relacionando-o aos seus contextos de produção. A definição de gênero é a bakhtiniana e os procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem seguem os sugeridos pela vertente didática do ISD. Quanto à multisssemiotividade que compõe o gênero, o livro diz oferecer aos alunos textos que articulam as diversas linguagens para investigação e aprendizagem e apresentam quais habilidades prescritas pela BNCC serão abordadas durante o trabalho com o debate regrado. A premissa do LD é desenvolver a capacidade de linguagem do aluno e sua participação na sociedade.

Para identificar quais características do gênero e as operações de uso são tomadas como conteúdo específico no caderno do aluno, analisamos na parte do LD direcionada ao discente, apenas a unidade em que o debate regrado está inserido, e tomamos como categoria de análise as características do gênero textual, levantadas a partir do modelo teórico (QUADRO 01). Os resultados mostram que: o debate regrado foi utilizado apenas como instrumento para estudo da temática proposta e não como um gênero que pode ser utilizado pelo aluno em situações específicas de interação; não foi apresentada a prática social do gênero, ou seja, sua função social; as atividades práticas tomam poucos elementos do gênero como conteúdos específicos, quando comparadas às características levantadas em nossa modelização; nenhum elemento multisssemiótico foi abordado na realização das atividades propostas; das habilidades citadas pelos autores do LD, apenas 1 foi trabalhada na íntegra, 2 parcialmente e as outras nem foram tratadas.

A respeito de identificar se as atividades do livro do aluno estão conciliadas à proposta teórica do LD, destacamos: a abordagem das atividades no livro do aluno não está



sustentada na perspectiva de linguagem nem na definição de gêneros concebida por Bakhtin, já que não levou em consideração as condições reais de produção, a relação do sujeito com o seu contexto social, suas motivações e intenções enunciativas. O conceito de texto também não se concretiza como o centro de práticas de linguagem, pois não houve a perspectiva enunciativo-discursiva em sua abordagem, que deve relacionar o texto ao seu contexto de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso expressivo da linguagem nas atividades. A multissemiotividade que constitui o debate regrado não foi abordada nem trabalhada, embora a proposição fosse ser um elemento de investigação e de aprendizagem. Quanto às habilidades prescritas pela BNCC e propostas teoricamente pelos autores para o trabalho com o gênero, observamos que não foram abordadas em sua totalidade.

Assim, nossa constatação é a de que o LD analisado não oferece uma proposta de trabalho para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos para a produção do gênero oral textual debate regrado.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, A. G. **O Gênero debate nos livros didáticos de Português do ensino médio: vozes em diálogo**. 2017. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017.
- ARAÚJO, C. A. **Ensino e avaliação do gênero debate nos livros didáticos de português para o ensino médio aprovados no PNLD**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2016.
- BAUMGÄRTNER, C.T. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T.C (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015, p. 91-115.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687>. Acesso em: 13 de junho de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em maio de 2019.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- DOLZ, J.D.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T.C (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015, p. 23-56.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- 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. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-183.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.
- NASCIMENTO, E.L. Debate na sala de aula: gênero catalizador para aprendizagens e desenvolvimento. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T.C (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015, p. 197-227.
- OLIVEIRA; T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa: 9º ano. 5º ed.** Barueri, SP: IBEP, 2018.
- PEREIRA, C. C.; NEVES, J. S. B. **Ler/ Falar/ Escrever. Práticas discursivas no Ensino Médio: uma proposta teórico-metodológica**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

Recebido em 28-04-2021

Revisões requeridas em 02-08-2021  
Aceito em 16-08-2021