

ENSINO DO DEBATE REGRADO NO LIVRO DIDÁTICO: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Patrícia Tavares Cruz Oliveira¹

Introdução

Durante muito tempo, em sala de aula, o componente curricular língua portuguesa privilegiou a modalidade escrita e secundarizou a modalidade oral por ter esta, supostamente, uma estrutura desorganizada e não-planejada (MARCUSCHI, 2003). O resultado desse olhar sobre as modalidades da língua foi a cristalização de uma concepção dicotomizada entre a fala e a escrita, ambas vistas sob pólos opostos. Nessa direção, recebiam tratamento diferenciado no currículo do ensino de língua.

Muitos teóricos pertencentes às correntes variacionista, como Bortoni e Kleiman, e sociointeracionista, como Preti, Koch, Marcuschi, já há algumas décadas têm defendido a teoria de que escrita e fala não são dicotômicas, mas são “duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2003, p. 32), que não são opostas, mas que se diferenciam “em função do gênero e do registro linguístico” (COSTA-MACIEL, 2013, p. 44). Dessa forma, haverá gêneros textuais que se realizam na modalidade oral e outros na modalidade escrita e mesmo pertencendo a modalidades diferentes, se assemelham em muitos aspectos. Para exemplificar, podemos citar uma conferência, gênero de modalidade oral, e um artigo científico, gênero de modalidade escrita. Ambos possuem mais semelhanças que diferenças, visto que são produzidos através de esferas discursivas, processos de produção, objetivos e condições de produção semelhantes (COSTA-MACIEL, 2013).

No contexto das discussões sobre o ensino da oralidade, o gênero **debate regrado**, objeto de estudo dessa pesquisa, também se configura como ferramenta de ensino relevante para a vida escolar dos educandos, pois promove a construção de habilidades na comunicação, como “as capacidades dos alunos para defender por escrito ou oralmente um ponto de vista, uma escolha, ou um procedimento de descoberta (SCHNEUWLY, DOLZ & PIETRO, 2004, p. 214)” e também desenvolve as capacidades de “gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada do seu discurso em suas próprias intervenções etc. (SCHNEUWLY, DOLZ & PIETRO, 2004, p. 214)”.

No intuito de ajudar a escola e o professor a alcançar seus objetivos dentro de sala de aula foi criado o Livro Didático (doravante LD), instrumento de apoio ao professor e ao aluno e, muitas vezes, o único do qual dispõe o educador para trabalhar. Apesar de ser um dos únicos instrumentos metodológicos de que dispõem muitos professores, sabe-se também que, durante muitos anos, especialmente na escola pública, o LD carecia de qualidade, situação com a qual o poder público começa a se preocupar em 1993, quando foi criada uma comissão para definir critérios avaliativos dos LDs que iriam ser escolhidos para as escolas públicas do país: o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Por fim, os livros escolhidos pelo PNLD tinham que ser aprovados em uma avaliação oficial sistemática para, assim, fazerem parte do Guia do PNLD, libreto em que os professores têm acesso a resenhas das coleções aprovadas.

Evidentemente, o PNLD, ao longo desses anos de existência, tem sofrido mudanças, sempre com a finalidade de contemplar as novas correntes teóricas de ensino-aprendizagem, relacionando-as aos conteúdos que precisam ser vivenciados em sala de aula. No que diz respeito especificamente

¹ Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. Bolsista de Mestrado Profissional pela CAPES. E-mail: patriciatavaress@gmail.com.

ao Livro Didático de Português (doravante LDP), ocorreram mudanças, já que a concepção de ensino de língua nas últimas décadas do século XX foi alterada.

Como percebemos, a Educação Regular² sempre teve vários desafios para vencer e os tem vencido, porém uma outra modalidade de ensino que enfrenta ainda mais desafios que a Educação Regular é a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), modalidade que surge no Brasil no início do século XX, passa por várias interrupções e, apenas em 1996, passa a ser garantida em lei, com a publicação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instava como sendo obrigação do Estado promover a educação para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1996)

Para se ter uma noção de como a EJA tem desafios no país, os manuais de ensino direcionados a essa modalidade só começaram a passar por uma avaliação rigorosa no que diz respeito a sua qualidade pedagógica no ano de 2009, com a criação do PNLD/EJA, seis anos após a criação do PNLD para a educação básica, em 1993. É justamente nesses LDs para a EJA que nos deteremos em nossa pesquisa, já que nos questionamos sobre as estratégias didáticas para o trabalho como o debate regrado em coleções avaliadas pelo referido documento.

Assim, nossa pesquisa teve como objeto de estudo o gênero textual oral debate regrado em Livros Didáticos de Português voltados para a EJA, modalidade de ensino que carece, tanto quanto o Ensino Regular, de atividades voltadas para a produção de gêneros orais.

A partir da percepção da importância dos LDP da EJA para professores e alunos, baseados na concepção bakhtiniana de gênero e apoiados em dimensões do modelo de pesquisa qualitativa no qual essa pesquisa se inclui, temos como objetivo analisar as estratégias de ensino para o debate regrado no livro didático da educação de jovens e adultos, em busca de compreender o que é proposto para o ensino desse gênero além de refletir sobre o trato com a argumentação no gênero debate regrado em LDP para a Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa se justifica devido à baixa visibilidade do tema e do nosso interesse em investigar as questões no âmbito do LD, uma das ferramentas a que têm acesso professores e alunos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa também ressalta a sua importância por dar visibilidade às propostas com o texto oral apresentadas no livro didático.

1. Fundamentação teórica

1.1 Gêneros do discurso: conceitos

Antes de quaisquer conceitos e definições tratados aqui, vale salientar que estamos adotando a definição de gêneros do discurso como sendo enunciados, a partir da concepção enunciativo-discursiva de Bakhtin e, dessa forma, demonstrando que há a consciência da diversidade de conceitos para esse mesmo termo (enunciado), defendidos por diversos estudiosos, que, apesar de seguirem correntes teóricas diferentes, são todas dotadas de sentido. (BRAIT & MELO, 2005).

A raça humana é dotada da possibilidade de comunicação, que se dá em todas as esferas da interação humana e, segundo Bakhtin (2011), essa comunicação se dará sempre por meio de enunciados. Esses enunciados serão produzidos segundo a necessidade de cada comunidade discursiva e, dessa maneira, cada enunciado terá suas características próprias, sendo elas desde a estrutura dele até sua função comunicativa. Percebe-se, assim, que o cotidiano de todas as pessoas é rodeado de enunciados que, apesar de sua variação conteudística, são relativamente estáveis e são chamados por muitos, inclusive por Bakhtin (2011), de gêneros do discurso.

² O termo Educação Regular aqui se refere ao ensino promovido aos alunos dentro da faixa etária adequada, o que não acontece com a Educação de Jovens e Adultos, cujos alunos encontram-se fora da faixa etária ideal.

Sendo assim, percebe-se a dimensão interacionista nesse conceito e vê-se que o conceito de enunciado / gêneros do discurso vai bem além dos elementos verbais, textuais. Brait e Melo (2005) citam um exemplo bastante esclarecedor que demonstra essas questões. Quando há duas pessoas em silêncio em uma sala e uma delas “quebra” o silêncio dizendo, por exemplo, a palavra *Bem*, observa-se que dentro desse contexto de comunicação, levando-se em consideração a situação da comunicação, o silêncio do interlocutor, o tom com que a palavra é pronunciada, dentre outros aspectos, essa única **palavrinha** torna-se um enunciado. (BRAIT & MELO, 2005, p. 66).

Então, a partir da aceção da expressão *gêneros do discurso* do ponto de vista bakhtiniano, vendo-os como entidades sócio-discursivas, percebe-se a diversidade de gêneros que temos e que tem sido cada vez mais pesquisada de maneira específica. Fazendo uma **brevíssima** retrospectiva histórica, desde a antiguidade, o que interessava em nível de ciência eram os gêneros literários; posteriormente, nos séculos XIX e XX, se deu amplo espaço aos gêneros do discurso escritos e formais e, por fim, no final de século XX e início do século XXI, tem-se estudado gêneros diversos, incluindo os da esfera oral, os quais por muitos séculos foram desprezados.

Bakhtin esclarece o porquê de haver essa diversidade de gêneros do discurso:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Dessa forma, percebe-se que os gêneros do discurso são **mutáveis**, uma vez que a própria sociedade o é. Eles também são **maleáveis**, ou seja, relativamente estáveis, no sentido de que são adaptáveis ao contexto em que estão inseridos, embora tenham uma macro estrutura básica e, por fim, são **históricos**, já que materializam a historicidade dos sujeitos que o produzem em determinado grupo, em determinada época, podendo ser usados, inclusive para fazer distinção entre uma época e outra.

Ainda sobre a heterogeneidade dos gêneros, pode-se dizer que ela é tão grande que existem classificações para estudo dos gêneros do discurso, das quais destacam-se os gêneros discursivos primários e secundários, sendo a primeira categoria aquela que engloba gêneros de produção espontânea e que, portanto, não requerem um planejamento tão complexo, como um diálogo ou um bilhete; e a segunda, referindo-se a gêneros de produção muito planejada e, por consequência, mais complexa, como uma comunicação oral ou um artigo científico. Essas classificações retomam mais uma vez o fato de que os gêneros do discurso estão tomados aqui na concepção bakhtiniana de gêneros enquanto atividades discursivas envolvendo interação humana. A partir dessa concepção, faz sentido haver gêneros primários e gêneros secundários, uma vez que há eventos comunicativos muito simples e básicos e outros bem mais complexos e com uma grande necessidade de planejamento.

Assim, quando observamos o conceito de enunciados (ou gêneros do discurso), sua diversidade e seu contexto de uso, entendemos que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2011, p. 265). Essa idéia de língua integrando a vida e a vida entrando na língua dá margem para outro conceito importante, que é o de *enunciação*, entendida, do ponto de vista bakhtiniano, como o momento de acontecimento, de produção do enunciado, de modo que a enunciação seria o contexto, a situação em que aquele dado enunciado é produzido e, assim, é dependente do processo de interação entre interlocutores para existir, como esclarece Brait e Melo:

Um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a idéia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e posteriores, produzindo e fazendo circular discursos (BRAIT e MELO, 2005, p. 68).

O que Bakhtin chamava de gêneros do discurso, Marcuschi passou, a partir dos anos 90, a chamar de gêneros textuais e os define da seguinte maneira:

Usamos a expressão **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sócio-comunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2003, p. 22 e 23)

Para se trabalhar com esse conceito, é preciso ter em mente que qualquer comunicação verbal acontece por meio de um texto e que qualquer texto pertence a um gênero. Portanto, qualquer comunicação verbal só pode acontecer por meio de um *gênero textual*. Se toda comunicação ocorre por meio de um gênero textual, percebe-se que existem inúmeros gêneros e estes podem surgir e desaparecer a qualquer instante, conforme a evolução por que constantemente está passando a língua.

Ao passo que os gêneros são inúmeros, existem os tipos textuais, cujo estudo precede o estudo dos gêneros, e são assim definidos:

Tipo textual designa 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}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Os tipos textuais, já que não representam textos materializados (função que cabe aos gêneros textuais) são limitados em termos numéricos, sem a tendência de aumentar e são representados por cerca de meia dúzia de classificações, a saber, *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*. Apesar de haver diferenças significativas entre a noção de gênero e de tipo textual, não convém tomá-los como representações dicotômicas, visto que eles “não subsistem alheios um ao outro”, mas “são formas constitutivas do texto em funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 156)”. Sendo assim, pode-se dizer que os tipos textuais constituem sequências dentro dos gêneros. Isto é, um mesmo gênero pode ser formado pela união de um, dois ou mais tipos textuais, constituindo uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

1.2 Gêneros textuais: oralidade e escrita

Embora, na esfera escolar, haja cada vez mais um trabalho com os gêneros, este deve ainda ser muito analisado e aperfeiçoado, já que o trabalho com a oralidade é tido como de somenos importância, embora saibamos que não é bem assim. Segundo Marcuschi (2003):

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade

sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

Conforme se pode observar, a oralidade é uma forma de manifestação da linguagem e que se apresenta através de gêneros textuais. Porém, nem sempre esta modalidade da língua é levada em consideração, pois quase sempre é tida como de somenos importância, já que a língua escrita e a língua oral seriam, de acordo com a teoria das dicotomias estritas, faces dicotômicas, opostas, de uma língua, pois a primeira seria “descontextualizada, autônoma, precisa, planejada, normativa, completa (MARCUSCHI, 2003, p. 27)”, enquanto que a última seria, por sua vez, “contextualizada, dependente, imprecisa, não-planejada, não-normatizada, fragmentária (MARCUSCHI, 2003, p. 27)”, entre outras características.

Essa visão dicotômica estrita, cuja análise é voltada para o código, tem originado um estudo estanque, em que uma das conclusões é a de que a escrita seria mais complexa e, portanto, mais importante nas aulas de língua materna e a fala, por outro lado, seria menos complexa e, conseqüentemente, desnecessária nessas aulas.

Outra corrente teórica, conhecida como sociointeracionista, observa, na língua escrita e na oral, suas semelhanças, orientando-se, portanto, numa linha discursiva e interpretativa. Marcuschi (2003) descreve a função desta corrente:

A **perspectiva interacionista** preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processo de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2003, p. 34)

De acordo com essa perspectiva, as diferenças entre fala e escrita surgiriam a partir das diferentes práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Isso seria exemplificado em situações do cotidiano: há momentos em que a fala, considerada de menor importância, precisa ser cuidadosamente planejada, como é o caso, por exemplo, de um discurso de formatura; também há os gêneros escritos que se aproximam da oralidade pela linguagem e pelo tipo de relação que os indivíduos envolvidos têm, como é o caso das cartas íntimas e, por fim, há os casos em que há um misto das línguas escrita e oral, como os noticiários, em que há a fala, porém o que é falado está previamente escrito.

Através desta concepção tem-se que os alunos precisam igualmente estudar gêneros escritos e orais, uma vez que, em suas vidas quais cidadãos, deparar-se-ão com situações em que será necessária a produção ou interpretação de determinados gêneros, que podem ser orais ou escritos, os quais a escola tem obrigação de ensinar se quiser cumprir seu papel social.

1.3 Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

Sabemos que, desde há muito, a educação no Brasil não possui os padrões adequados de qualidade em diversos aspectos, pois segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no ranking mundial de qualidade de educação, que avaliou 76 (setenta e seis) países de todos os continentes, o Brasil ocupa a 60ª (sexagésima) colocação.

Quando analisamos apenas o trabalho realizado com o ensino de língua materna, o cenário é igualmente preocupante, conforme atestado por Antunes (2003), quando ela diz:

[...] que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum. Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais (ANTUNES, 2003, p. 15).

Embora seja esse o quadro da educação brasileira, não faltam aos professores subsídios das instâncias superiores que assumam o discurso abordado pelas modernas pesquisas e estudos no campo da Linguística. Em primeiro lugar, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam como deve ser o ensino nos níveis Fundamental e Médio, demonstrando a escolha para estabelecer uma escola mais formadora e eficiente. Tem-se também o estudo desenvolvido periodicamente pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que avalia o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país, oferecendo, posteriormente, subsídios para implementação de políticas educacionais mais relevantes. E ainda podemos citar o trabalho feito pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que oferece sugestões para produção de manuais de ensino.

Todos esses subsídios baseiam-se nas teorias linguísticas mais atuais, as quais têm orientado o atual trabalho realizado com língua portuguesa, o qual deve priorizar, em sala de aula, o estudo do **uso** da língua, em sua modalidade oral ou escrita, bem como a reflexão acerca desse uso. Um ponto muito importante nessas teorias é o estudo da noção de gênero textual, o qual, quando analisado na escola, “não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 65).

Por estar no nosso dia-a-dia é que se faz necessário um estudo aprofundado dos gêneros textuais mais recorrentes na vida dos alunos, bem como o estudo de gêneros desconhecidos com os quais certamente se depararão no futuro, por exemplo, na vida profissional. Esse estudo visa colaborar com a formação de leitores e produtores eficazes de textos, como demonstra Lopes-Rossi:

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Com tudo isso, estamos, aos poucos, vencendo a barreira imposta durante muito tempo pela gramática tradicional, que privilegiava o estudo de nomenclatura da norma culta da língua. Atualmente, há uma quantidade crescente de instrumentos utilizados por alunos e professores que orientam um trabalho com compreensão e produção de texto baseados na perspectiva do gênero textual. Especificamente, podemos citar os LDPs, cujas coleções atuais, em sua maioria, trabalham com essa perspectiva. Além disso, professores de língua, quer de escolas particulares, quer de escolas públicas, têm tido acesso a uma quantidade crescente de formações continuadas

com o intuito de incentivar e dar subsídios teóricos e metodológicos para um trabalho com qualidade nessa perspectiva dentre outras.

Sobre a metodologia da pesquisa

Nossa pesquisa analisou as estratégias de ensino para o Debate Regrado propostas em um capítulo do livro do nono ano (doravante EM9), de uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa direcionada à Educação de Jovens e Adultos. Eis a coleção:

- EJA Moderna (Editora Moderna), dos autores-colaboradores Adriana Saporito, Claudemir Donizeti de Andrade, Carolina Batista Martins, Claudia Graziano Paes de Barros, Daiene Pinto Silva de Melo, Daniela Cristina Pinheiro Cohen, Dária de Souza Ferraria, Diana Lucia Lourenço Cappuzzo, Eliane Melichio Motta, Marcelo Furlin, Maria Luiza Favret, Marina Sandron Lupinetti, Milena Moretto e Sheila Folgual.

A coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA, 2014). A coleção selecionada é dividida não por componente curricular, mas por ano do Ensino Fundamental ao qual se destina, sendo composta, então, por quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos). A obra apresenta um livro com todos os componentes curriculares juntos, o que proporciona uma maior contextualização. No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, o PNLD/EJA chama a atenção para a diversidade textual com relação ao trabalho com variados gêneros e tipos textuais, inclusive gêneros de produção oral.

A escolha dessa coleção é motivada pelo fato de que ela é uma das únicas coleções aprovadas pelo PNLD/EJA 2014 que desenvolve um trabalho com o gênero textual Debate Regrado, objeto de estudo de nossa pesquisa. A outra coleção que trabalha com o DR não foi adotada no Estado de Pernambuco, portanto não tivemos acesso a ela, o que reduziu o trabalho à análise de apenas uma coleção.

Investigaremos as atividades proposta pela obra em busca de compreendermos as estratégias de ensino presentes na coleção. Para tanto, investigaremos:

- a. a ocorrência do gênero;
- b. a distribuição da proposta no contexto das demais atividades;
- c. o objetivo da proposta para o ensino do gênero;
- d. a relação do gênero com os demais eixos didáticos;
- e. a didatização do gênero oral debate regrado.

Nossa pesquisa está em conformidade com a dimensão qualitativa, pois, de maneira geral, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan e Biklen, 1982 *apud* ANDRÉ & LÜDKE, 2014, p. 14)”.

Análise dos dados obtidos

Em toda a coleção EJA Moderna, há apenas uma referência ao gênero textual Debate Regrado. Essa referência se encontra no livro designado ao nono ano (EM9), na I unidade da seção Língua Portuguesa, no segundo capítulo, o qual já tem a referência ao gênero no título “O trabalho em debate”.

Pelo fato de a coleção trabalhar de forma contextualizada, todos os capítulos de todos os quatro livros da coleção, na seção de Língua Portuguesa, são organizados com foco em um gênero textual principal, que apresenta um estudo mais aprofundado, mas outros gêneros, ao longo dos capítulos, são tomados como suporte antes de chegar à culminância do trato com o gênero principal de cada capítulo. No caso do trabalho com o gênero Debate Regrado, essa estrutura se repete. De maneira geral, ao longo do segundo capítulo do livro, presente na I unidade do livro do nono ano, antes e depois da análise do Debate Regrado, há a presença de gêneros textuais tanto da esfera midiática, quanto da esfera artística.

Já na primeira página desse capítulo, temos o gênero de esfera artística “Tela”, de Vincent van Gogh, *Mulheres mineradoras carregando carvão* (EM9, p. 34). Como o título do capítulo é “O trabalho em debate”, o texto colabora com a discussão proposta, já que, a partir da linguagem visual, os estudantes têm a oportunidade de começarem a refletir sobre essa temática. É pedido que os alunos observem a tela e conversem entre si, refletindo sobre algumas questões propostas em que eles devem relacionar a realidade da tela ao trabalho que cada um tem, visto que o público-alvo da coleção são estudantes já inseridos no mundo do trabalho.

A seguir, a obra apresenta a subseção “Para refletir”, a qual aborda outro gênero, “Capa”, do jornal “Correio Braziliense”. A partir dela, explora-se o gênero manchete que chama a atenção para a aprovação, no Brasil, do que a obra chama de “segunda abolição” (EM9, p. 35). Também nessa subseção, os estudantes são estimulados a conversar e refletir sobre os significados explícitos e implícitos contidos na mensagem da manchete.

Nesse momento, há uma breve orientação sobre como proceder na realização do gênero conversa, quando os estudantes são orientados a respeitar o turno de fala de cada um para poder, então, se manifestar. A orientação é expressa da seguinte forma: “Lembrem-se de ouvir com atenção o que o colega diz e de esperar a sua vez de falar”. (EM9, p. 35). Essa orientação é corroborada por Galenbeck (1999), quando explica que turno é a troca em que os interlocutores em uma situação conversacional se revezam em serem falantes e ouvintes. O teórico explica ainda que essa troca de falantes, para que haja mudança de turno, pode acontecer a partir de duas estratégias: passagem e assalto, sendo a primeira aquela em que “o ouvinte intui que chegou no ponto em que lhe cabe tomar o tópico conversacional (assunto tratado)” (GALENBECK, 1999, p. 83) e a última refere-se ao momento em que o ouvinte intervém, tomando para si o turno sem ter sido direta ou indiretamente solicitado para isso. Segundo o autor, a estratégia de assalto “representa uma violação do princípio básico da conversação” (GALEMBECK, 1999, p. 87).

No trato com a oralidade, a obra faz uma clara referência à importância de utilizar a estratégia de tomada de turno para conduzir uma conversação. Essa mesma estratégia precisa ser utilizada também na produção de gêneros orais públicos, como o Debate Regrado, de maneira ainda mais intensa. Percebemos, então, que embora o gênero DR não seja o ponto central dessa subseção, já há subsídios teóricos que ajudarão na sua produção e esses aparecem numa linguagem acessível aos estudantes, o que é também um ponto relevante a ser citado, pois promove a possibilidade de compreensão para alunos com diversos níveis de letramento.

Seguindo na esfera dos gêneros midiático, há a próxima subseção “Para ler e aprender”, em que é apresentado o gênero enquete, com o título “*Patroa versus empregada*” (EM9, p. 36-38). Ela foi retirada do *site* IG São Paulo para elucidar questões envolvendo a temática da então Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 66/2012, que versa sobre a garantia aos trabalhadores domésticos na ativa, no Brasil, dos mesmos direitos trabalhistas que os demais trabalhadores do país. O texto também apresenta uma série de perguntas feitas a representantes dos dois lados afetados por essa proposta (patrão e empregado), a presidente de honra do Sedesp (Sindicato dos Empregadores Domésticos do Estado de São Paulo) e a diretora do Sindoméstica-SP

(Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo). Sabemos que todas essas subseções visam à preparação para o trabalho com o gênero textual Debate Regrado e a forma como essa enquete foi apresentada é importante para o trato subsequente com o gênero principal do capítulo, já que apresenta um assunto polêmico, que envolve o tema central do capítulo e apresenta pessoas com pontos de vista opostos em relação ao mesmo assunto.

Ao final da enquete, há a subseção “Para compreender”, que trata da proposição de algumas questões que visam contribuir para a compreensão da enquete lida (EM9, p. 38, 39). As perguntas dessa seção levam os estudantes a refletirem sobre algumas questões de análise linguística, proporcionam o uso do dicionário para apreensão do léxico da língua e também os orientam a observar os pontos de vistas defendidos por cada uma das pessoas participantes dessa enquete, bem como a perceber que o cargo que elas ocupam influencia na opinião que cada uma delas defende. Todas as questões propostas nessa subseção, de maneira indireta, refletem também numa orientação para a produção do gênero principal do capítulo.

Em seguida, há outra subseção, “Para além do texto”, que apresenta dois outros gêneros da esfera artística, mais uma tela e um poema, com o objetivo de continuar levando os estudantes a refletirem sobre a temática em questão no capítulo, que envolve o trabalho. Ela apresenta a tela “O lavrador de café”, de Cândido Portinari e o poema “O açúcar”, de Ferreira Gullar, este último confirmando a ideia de trabalho analisada em todo o capítulo, que é a ideia de trabalho escravo no passado e também no presente, quando cita que o açúcar consumido em Ipanema, bairro nobre do estado do Rio de Janeiro, tivera sua produção realizada “em usinas escuras”, por “homens de vida amarga/ e dura” (EM9, p. 40).

A subseção “Para além do texto” (EM9, p. 39-41), é importante para o trabalho com a compreensão de texto não-verbal, o qual por vezes é pouco explorado em sala de aula e resulta em dificuldade de interpretação por parte dos estudantes. Além disso, é importante também o trabalho que é feito com a intertextualidade, critério de textualidade essencial para a compreensão de gêneros diversos, já que uma das questões dessa subseção pede: “Reúna-se com três colegas e discutam uma possível relação entre o texto ‘Patroas *versus* empregadas’, a tela *O lavrador de café* e o poema ‘O açúcar’” (EM9, p. 41). Marcuschi (2008, p. 129) define intertextualidade dizendo que “este critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação.” No caso dessa subseção, há uma clara mediação para o trato com a intertextualidade. Questões como essas são importante para que o aluno compreenda, a partir de gêneros diversos, como é possível enxergar pontos de vista diversos para uma mesma temática. Além disso, essa proposta de intertextualidade tem um impacto positivo na aquisição de argumentos, fato que é essencial para a produção do gênero principal do capítulo, o DR.

Após essas análises textuais introdutórias é que se inicia o trabalho com o gênero Debate Regrado propriamente dito. Inicialmente, são feitas algumas considerações em relação aos diferentes pontos de vista defendidos no texto “Patroas *versus* empregadas” e ao fato de que, muitas vezes, ao longo dos dias, nos colocamos em situações de comunicação em que precisamos dar nossa opinião e que, quando temos que fazer isso em público, a realização dessa atividade pode ficar mais difícil. Antes de definir o gênero, há a verificação do conhecimento de mundo dos estudantes, quando se pergunta se eles sabem o que é debate ou se já participaram de algum.

Depois disso, é que se define Debate Regrado como “a discussão em que duas ou mais pessoas apresentam seus pontos de vista em defesa de uma questão ou contra ela, seguindo regras estabelecidas previamente.” (EM9, p. 41). Essa definição se apresenta através de uma linguagem bem simples e acessível aos estudantes, mas também está em consonância com a definição teórica para Debate Regrado. Dolz, Pietro e Schneuwly apresentam três tipos de

debates existentes, que seriam o *debate deliberativo*, em que se argumenta com o intuito de se tomar uma decisão; o *debate para resolução de problemas*, cujo objetivo é a argumentação para a construção coletiva de uma solução para determinada situação; e o *debate de opinião de fundo controverso*, o qual é usado para exposição de argumentos opostos em relação a um tema, com o intuito não de uma tomada de decisão ou solução de determinado problema, mas sim para influenciar o ponto de vista do outro ou alterar o seu próprio ponto de vista. (DOLZ, PIETRO E SCHNEUWLY, 2004).

A definição apresentada pela coleção em análise é pertinente com a literatura da área e se encaixa especificamente no chamado *debate de opinião de fundo controverso*, que é definido também como sendo “um gênero textual de cunho opinativo que se insere nas práticas de oralidade de uma comunidade, tendo como ação social de fundo uma discussão entre as partes com base em argumentos ou exposição de razão.” (BARROS & ROSA, 2012, p. 1).

Após a definição do gênero, inicia-se a sua caracterização. Porém, uma informação veiculada contraria os usos sociais do gênero, já que o ele é colocado como sendo “comum no ambiente escolar, pois colabora para a aprendizagem de conteúdos de várias disciplinas.” (EM9, p. 41). O que os autores propõem, com essa caracterização é a classificação do DR como sendo um gênero escolar, o que acontece, pois, quando tiramos um gênero textual dos seus usos reais e os escolarizamos, eles se tornam objeto de ensino-aprendizagem e suporte de atividades de linguagem.

Seguindo essa linha de observar o gênero como objeto de ensino-aprendizagem, o livro segue identificando os conteúdos que podem ser apreendidos com a produção do Debate Regrado. Sobre isso, se explica que o DR “explora e desenvolve capacidades de oratória, como a argumentação, o raciocínio lógico e os aspectos relacionados à fala em público.” (EM9, p. 41). Essas informações corroboram a utilização do DR como suporte de atividades de linguagem. Entretanto, embora a teoria ratifique o que o livro apresenta, deveria ser citada também a função social que o gênero exerce. E, em nenhum momento, nessa seção de conceituação, isso acontece. Sobral explica que, em um macronível de análise de gênero, se deve “determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico.” (SOBRAL, 2009, p. 131).

Por fim, é feita uma breve definição de argumentação, habilidade necessária para “participar de um debate.” (EM9, p. 41). É explicado que “argumentar é apresentar razões que deem suporte à determinada opinião. A argumentação tem caráter dialético, isto é, implica uma contradição entre os interlocutores ou um confronto de pontos de vista, no qual os envolvidos procuram defender sua posição.” (EM9, p. 41). Essa é uma clara definição de argumentação a partir dos pressupostos teóricos da Retórica Clássica, em que a argumentação está ligada ao campo da lógica, do raciocínio, algo mais cognitivo que linguístico. E, após essa definição, os estudantes são levados a voltar à enquete Patroas *versus* empregadas, para que identifiquem os argumentos usados nele.

Ainda na continuidade dessa seção, há a subseção Características do debate regrado e Aspectos importantes para a participação no debate regrado. Nessas subseções, a coleção apresenta mais detalhadamente as características do DR, como presença ou não de plateia, presença de moderador, organização espacial, disposição dos debatedores e importância da preparação com antecedência para estar diante de uma plateia defendendo um ponto de vista ou estando contra ele.

Aspecto relevante que se encontra nessas subseções são as orientações prestadas aos estudantes acerca dos elementos extra e paralinguísticos e cinésicos, que são também

importantes no momento de produção desse gênero e dos demais gêneros orais produzidos publicamente.

Assim se encerra a seção “Para estudar o gênero,” durante a qual se dedicam apenas duas páginas para caracterizar o gênero Debate Regrado e não há menção a sua função social, nem mesmo há a citação de suportes aos quais os estudantes possam recorrer para observar a realização de um debate. Encerrada essa seção, inicia-se a próxima, chamada de “Para refletir sobre a língua”, na qual o conteúdo abordado serão os operadores argumentativos. Essa seção é introduzida citando-se a importância de determinados recursos da linguagem para debater melhor e, em seguida, é feita a definição de operadores argumentativos. Sobre eles, é explicado o seguinte: “Determinadas palavras e expressões, como advérbios e conjunções, ajudam a mostrar a força argumentativa dos enunciados, a fazer a ligação entre as idéias e a dar progressão à fala. Aos termos que desempenham esse papel na argumentação, chamamos **operadores argumentativos**”. (EM9, p. 43). Essa definição é feita de acordo com o que define a literatura da área, quando diz que “o termo *operadores argumentativos* foi cunhado por O. Ducrot, (...) para designar certos elementos da gramática de uma língua que tem por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.” (KOCH, 2004, p. 30).

Nessa seção, como em todo o capítulo, alguns gêneros textuais são usados para levar os estudantes a reflexões e aprendizados específicos. Nesse momento, utilizou-se o gênero Notícia. Os alunos são orientados a ler os textos e responder informalmente às questões propostas. Após a leitura, pergunta-se qual o assunto principal de cada um dos textos e qual a opinião dos estudantes sobre a existência de trabalho escravo no Brasil em pleno século XXI. Em seguida, eles são orientados a recolher três argumentos contra o trabalho escravo para, então, reescrevê-los “encadeando-os em um parágrafo e utilizando operadores argumentativos.” (EM9, p. 45). Para o processo de reescrita dos argumentos, os estudantes são instados a utilizar as expressões *Em primeiro lugar*, *Além disso* e *Enfim*.

Percebe-se que houve apenas a definição dos operadores argumentativos, mas, nesse momento, nenhuma análise mais aprofundada sobre sua importância para a promoção da argumentatividade na língua e como usar esses elementos é realizada.

A partir desse exercício inicial, haverá a análise de alguns operadores argumentativos. Embora se mencione que, na língua, há diversas palavras que desempenham a função de operadores e se indique as conjunções e os advérbios como classes de palavras que se enquadram nesse perfil, a análise feita pelo livro é centrada no uso dessas palavras e não em sua classificação gramatical. Há a continuação dos exercícios relativos a esse conteúdo, porém esses exercícios não demonstram progressão no que diz respeito ao uso desses operadores, uma vez que a orientação é a mesma do exercício inicial: completar os espaços em branco com os operadores indicados. Embora o estudante tenha acesso a um quadro com uma diversidade de operadores, a sua prática agora continua limitada.

A seguir, há a subseção “Para praticar” (EM9, 47). Na primeira questão dessa atividade, que é composta por quatro questões, temos um enunciado que orienta a prática de uma atividade que não privilegia as regras de *uso* da gramática de nossa língua, pois consiste na identificação dos operadores argumentativos encontrados em frases isoladas. Entretanto, o trabalho com frases soltas se limitou à primeira questão dessa subseção, pois, a partir da segunda questão até a quarta questão, as atividades são feitas a partir da análise de textos ou de fragmentos deles.

Por fim, após a conclusão do tópico voltado à análise linguística, é que o capítulo vai se voltar para subseções voltadas à orientação da produção do gênero textual Debate Regrado, o qual é o principal gênero deste capítulo.

Finalmente, na seção “Para escrever”, retratada na ilustração acima, à esquerda, o capítulo vai se voltar para a produção do gênero DR. Interessante observar que a produção textual desse capítulo é de um gênero da esfera oral, porém, apesar disso, o nome da subseção é “Para escrever”. A orientação para a produção de DR limita-se a seguinte orientação: “Agora, você e os colegas vão planejar um debate regrado em sala de aula. Com a ajuda do professor, definam a questão polêmica a ser discutida. Preparem seus argumentos e mostrem que vocês dominam o tema debatido.” (EM9, p. 48). Importante salientar que não há nenhuma indicação de tema a ser desenvolvido no DR que será produzido pelos alunos, apesar de todo o capítulo estar contextualizado e relacionado a partir de um mesmo assunto, que é o trabalho. Como não há indicação ou sugestão de temática a ser debatida, tampouco se fala sobre os argumentos que podem ser utilizados.

Após a breve orientação para a produção do DR, observamos que a subseção para escrever, na verdade, é dedicada ao processo de preparação ANTES da realização da produção do Debate Regrado. Essa subseção é dividida em três partes:

- a. Planejamento, em que os alunos são instados a preparar um roteiro para a realização do DR, que inclui decidir o tema a ser debatido e pesquisar textos relativos a esse tema;
- b. Elaboração, em que eles são orientados a separar os argumentos a serem utilizados no DR e organizá-los em tópicos para serem usados no momento da realização do DR;
- c. Avaliação, a qual não orienta como se avaliar a realização do Debate, mas sim a avaliação do roteiro que foi construído para organizar o DR. No momento dessa avaliação, os alunos são orientados a treinar os argumentos, imaginando as opiniões contrárias que poderão aparecer no momento da realização do DR, numa espécie de treino para a realização dele.

Além de nos depararmos apenas com a orientação para a produção de um roteiro para a realização do DR em que não há uma orientação concreta, não há a sugestão de nenhuma sequência didática para a produção de um DR, ainda vemos, na subseção seguinte, “Para falar em público”, apenas dois parágrafos dedicados à orientação da produção real do Debate Regrado, que apresentam informações em pouca quantidade e de maneira superficial. Ou seja, de maneira geral, o momento mais esperado do capítulo, o que seria dedicado à produção do Debate Regrado, é insuficiente, devido à falta de sugestões práticas para tal atividade.

Considerações finais

Percebemos, ao longo de nossa análise, que a coleção EJA Moderna apresenta uma estrutura contextualizada, em que um gênero, em cada capítulo, é analisado, mas outros são recrutados a fim de que se ofereça uma gama maior de gêneros textuais aos alunos. Porém, no que diz respeito ao trato com o Debate Regrado, há muitas ressalvas para o trabalho que a coleção propõe, uma vez que não há a proposta de produção do DR, ficando a cargo do professor adaptar os textos que o livro apresenta ou recorrer a outros instrumentos para a produção do gênero. Além disso, o próprio conceito do DR é incompleto, uma vez que ele é apresentado apenas elemento de ensino-aprendizagem, não se considerando seu viés de uso social real.

A coleção também trata de elementos da esfera argumentativa, que é inerente ao gênero DR, contudo, também nesse trabalho, encontram-se ressalvas, uma vez que os exercícios limitam a utilização dos operadores argumentativos que os estudantes podem utilizar.

Apesar dessas ressalvas, pode-se salientar que a coleção está em sua primeira edição, podendo-se, então, haver melhoras nas próximas edições. Como está em sua primeira edição, é possível perceber que ela faz um trabalho mediano no trato com o DR.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da. **A produção textual na escola: abordagens do gênero debate em estudo**. Anais do SIELP. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_156.pdf> Acesso em: 19 Jul. de 2016.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

Brasil. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394, 20/12/1996**. Brasília.

Brasil. (2013) Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: EJA / Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, SECAD.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: Edupe, 2013.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Gêneros Orais nas Obras Avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. 1, p. 3431-3434, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. Cap. 9, p. 213-239.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 55-79. (Projetos Paralelos NURC/SP; v. 1).

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e de produção de textos. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSHI, A. M. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. Cap. 4, p. 69-82.

MARCUSCHI, L. Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M^a Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Cap. 1, p. 19-36.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 1, p. 21-34.

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

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **Língua portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Int., p. 13-20.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.