



O gênero “debate” em três coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011

Clecio Bunzen* (UNIFESP/UFSCar)

Jéssica Máximo** (UNIFESP)

Resumo:

O presente artigo discute o processo complexo de escolha dos objetos de ensino para livros didáticos de português dos anos finais do Ensino Fundamental. Partimos da hipótese de que se faz necessário compreender não apenas os eixos de ensino, mas também o tratamento dado a cada objeto de ensino escolhido para trabalhar na escola. Por tal razão, elegemos o gênero “debate” para realizar uma análise contrastiva e interpretativa do trabalho com este gênero em três coleções aprovadas no PNLD-2011. Os resultados indicam que cada coleção apresenta um projeto didático autoral singular, priorizando formas mais explícitas ou implícitas de ensinar a debater na escola e tarefas que desenvolvem algumas capacidades de linguagem. A pesquisa mostrou também a necessidade de irmos além das descrições dos objetos de ensino que são apresentadas nas resenhas do Guia Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2010).

Palavras-chave: Objetos de ensino, debate, livro didático.

Abstract:

This article discusses the complex process involved in selection of teaching subjects in Portuguese language textbooks used in the final years of elementary school. We hypothesized that is necessary to understand not only the main cores of teaching, but also the treatment given to each teaching subject chosen to work in school. For this reason, we chose the genre “debate” to conduct a constrastive analysis and interpretative work into three collections of textbooks approved by PNLD-2011. Our studies demonstrate that each collection offers a unique authorial didactic project that prioritizes explicit or implicit forms of teaching the genre “debate” in school and tasks that develop some language skills. The research has also shown the need to go beyond descriptions of teaching objects that are presented in the reviews of the National Textbook Guide (BRASIL, 2010).

Keywords: Teaching subject, debate, school textbooks.

1. Livro didático de português e escolha dos objetos de ensino

Para compreender do ponto de vista histórico e discursivo a disciplina “Língua Portuguesa”, faz-se necessário uma discussão sobre alguns dos elementos centrais, entre eles: os conteúdos explícitos e implícitos de ensino, as escolhas dos objetos de ensino, os exercícios propostos, as estratégias didáticas utilizadas para motivar os alunos a aprenderem, assim como as avaliações da aprendizagem (cf. CHERVEL, 1990). Nesse sentido, o livro didático de português (doravante LDP) tem sido objeto de investigações diversas no campo da Linguística, da Linguística Aplicada e da Educação no intuito de compreender diferentes facetas que envolvem a constituição da disciplina escolar, com destaque para a seleção e tratamento metodológico dos objetos de ensino¹.

No caso específico desse artigo, assumimos a perspectiva de compreender o LDP como um gênero do discurso (BUNZEN, 2005; 2009) que apresenta para os leitores um conjunto de saberes escolares, que passam por um complexo sistema de escolha curricular, envolvendo diferentes representações do que seja ensinar língua portuguesa. Como não temos um currículo prescrito fixo, com uma lista de “conteúdos” ou “objetos de ensino” para cada ano escolar que compõe o ensino fundamental de 09 anos, cada coleção de LDP apresenta para seus potenciais leitores (professores e alunos) uma seleção de temas, textos, exercícios, ilustrações, avaliações e objetos de ensino intercalados em um conjunto determinado de páginas, que compõe unidades ou capítulos para serem utilizados em um determinado ano letivo.

O processo de escolhas e de seleções perpassa certamente uma discussão sobre a progressão das aprendizagens e lógicas pedagógicas e didáticas para organizar todos esses elementos, levando em consideração a própria tradição do ensino de língua e as reformas curriculares mais recentes. No caso do ensino da leitura e da escrita, por exemplo, espera-se que algumas temáticas, textos e gêneros circulem nos anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto outros são destinados aos anos finais ou ao Ensino Médio. Por tal razão, é comum os LDP dos anos iniciais trazerem capítulos sobre “bichos” ou “animais”, apresentando

¹ Ver, por exemplo, os artigos publicados em Dionísio *et al.* (2001); Rojo e Batista (2003); Costa Val e Marcuschi (2005).

contos de fadas e fábulas; enquanto os trechos de romances nacionais, organizados conforme estilos de época, são “previstos” para o Ensino Médio.

No entanto, vale salientar que tal previsibilidade não implica rigidez ou fixidez curricular, visto que os sistemas de ensino, escolas públicas e particulares e seus professores (re)definem cotidianamente o que podem/devem/desejam ensinar para as crianças e jovens; uma vez que não temos um currículo prescrito nacional ou regional comum², mas apenas parâmetros orientadores. Essa “abertura curricular” é observada também nos recentes LDPs, visto que cada coleção aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³ traz temáticas, exercícios, textos e gêneros que se aproximam e se distanciam em vários aspectos. Em outras palavras: cada projeto didático autoral faz uma seleção para construção desses objetos de ensino, levando em consideração dois processos básicos e constitutivos da disciplina escolar: (i) a **análise** lexical, gramatical, textual e discursiva que trabalham com leitura de textos e/ou com conhecimentos linguísticos; (ii) a **produção** de textos (orais, escritos, visuais, multimodais) em seções didáticas que trazem geralmente uma atividade principal que pressupõe a execução de conjunto de tarefas.

Assim, podemos afirmar que o fio que une os LDPs avaliados no âmbito do PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental é o fato de todas as coleções⁴ aprovadas apresentarem atividades de **análise** e de **produção**, organizadas para um trabalho de quatro anos (6º ao 9º anos). Levantamos aqui, então, a hipótese de que o que diferencia as coleções é o tratamento didático, metodológico e editorial dado a **cada objeto de ensino** no âmbito de seu projeto didático autoral. Tal hipótese explica o fato de nem todas as obras avaliadas no PNLD- 2011 trabalharem, por exemplo, com o “texto dramático” em atividades de análise e de produção. A pesquisa de Lopes (2012)⁵ revelou que, dos 64 livros que compõem as 16 coleções aprovadas no PNLD-2011 (Brasil, 2010), cerca de 30 livros

² Sabemos que há alguns estados ou municípios que por meio de seus referenciais curriculares definem um conjunto de objetos de ensino e capacidades que devem ser ensinados na aula de Português, elaborando, inclusive, materiais didáticos impressos. No entanto, nossa pesquisa tem demonstrado que no âmbito dos LDPs avaliados pelo Ministério da Educação tais referências curriculares locais exercem pouca influência. Os livros normalmente dialogam com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1998) e as pesquisas acadêmicas para justificarem as escolhas dos objetos de ensino.

³ O Programa Nacional do Livro Didático tem como principais finalidades a aquisição, distribuição e avaliação dos livros didáticos destinados à rede pública de ensino, atendendo não só o Ensino Fundamental como também o Ensino Médio. O Programa é desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB), ambos órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC).

⁴ Cada coleção é composta por quatro volumes: 6º, 7º, 8º e 9º anos.

⁵ Lopes (2012), no âmbito do projeto de Iniciação Científica (2011-2012, CNPq), estudou o processo de escolarização do texto dramático nas coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011.

apresentam um trabalho didático com o texto dramático. O foco principal volta-se para atividades de produção (52% das obras exploram a produção oral e 22% a produção escrita), em detrimento do trabalho com a análise do texto dramático (22% das obras). A pesquisadora também chamou atenção para o fato de que as atividades de leitura estavam concentradas nos volumes de 8º ano (43%), enquanto que as propostas de produção oral no 7º ano (36%) e do texto escrito no 9º ano (42%). Em suma: resta-nos ainda compreender como os diversos objetos de ensino encontram-se organizados ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos livros didáticos do ponto de vista da progressão curricular.

Outra questão que chamou a atenção de Lopes (2012) foi as diferenças nas atividades de **produção** e de **análise**. Notou-se, por exemplo, que: (i) os textos dramáticos trabalhados eram essencialmente nacionais, com exceção de *Sonhos de uma noite de verão*, de autoria de William Shakespeare; (ii) dentre os dramaturgos de língua portuguesa, Ariano Suassuna e Dias Gomes foram os mais trabalhados, com destaque para três obras: *O Auto da compadecida* (1955), *O pagador de promessas* (1959) e *O bem-amado* (1962); (iii) a produção escrita e oral de textos dramáticos apresentam um conjunto heterogêneo de atividades, desde a adaptação de textos para o teatro até a produção de teatros de fantoches. (iv) há obras que discutem elementos linguísticos e paralinguísticos, acrescentando discussões sobre a própria encenação teatral.

Diferentemente da descrição homogênea que encontramos nas resenhas publicadas no Guia Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2010), as conclusões da pesquisa de Bunzen (2005, 2009), Bunzen e Rojo (2005) e Lopes (2012) apontam para a importância de discutir os diferentes estilos didáticos para apresentação dos objetos de ensino, procurando definir como os diferentes caminhos metodológicos proporcionam também diferentes percursos de ensino e de aprendizagem no material didático impresso. No presente artigo, retomamos a hipótese de pesquisas anteriores para discutir diferentes formas de apresentar o gênero “debate” em três coleções de LDPs dos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha de três coleções deve-se justamente ao fato de defendermos aqui a ideia de que, apesar de as resenhas apresentarem o trabalho com o debate (e os outros gêneros) de forma quase que homogênea, a análise detalhada das coleções revelou escolhas e procedimentos singulares e a construção de três projetos didáticos autorais bem específicos e diferentes.

2. A escolha do “debate oral” como objeto a ensinar

Todo objeto de ensino tem uma história que implica o processo de seleção cultural do que se deve ensinar na escola, assim como um processo de didatização que envolve metodologias, exercícios e avaliações específicos. No caso do trabalho com o “debate”, podemos levantar a hipótese de uma presença pontual e ainda bastante tímida em propostas da década de 80. No cenário brasileiro, o artigo “Unidades Básicas do Ensino de Português” (Geraldí, [1984] 2001) foi um dos primeiros a apresentar sugestões de práticas em que o “debate oral” aparece como uma sugestão de atividade didática atrelada ao ensino da produção escrita, especialmente dos chamados “textos dissertativos” (p.67). A título de exemplificação, podemos apreciar algumas recomendações para cada uma das séries:

- Para a **5ª série**: “se sobrar tempo (terminada a produção de textos), o professor poderá aproveitá-lo para discussões sobre a história (leitura em profundidade), tomando alguns de seus aspectos para debates com os alunos. [...] A discussão em aula de tais temáticas interessa não só no sentido de uma educação formativa, mas também do próprio preparo do aluno para as séries mais avançadas, em que o texto básico será a dissertação.” (GERALDI, [1984] 2001, p.67).
- Para a **6ª série**: “Metodologicamente, a aula partirá do texto escrito para a discussão oral, finalizando-se novamente em texto escrito, desta feita de produção dos próprios alunos. Os debates orais, tal como aconteceram na série anterior, incidirão, agora, mais sobre o porquê dos fatos, procurando levar os alunos a expressá-los também em seus textos escritos” (GERALDI, [1984] 2001, p.70).
- Para a **7ª série**: “a partir dessa série, não bastará apenas narrar o acontecimento: é preciso que se pergunte pelo “por quê?” do acontecimento. Assim, de uma reportagem sobre seca, por exemplo, pode-se desenvolver com os alunos discussões em torno da ecologia e da economia” (GERALDI, [1984] 2001, p.71).
- Para a **8ª série**, “Metodologicamente, o debate, a discussão irão centralizar os trabalhos de sala de aula. Os textos serão usados como suporte para tais discussões. Aqui, fatos servirão de introduções a textos mais dissertativos. A posição do aluno é a conclusão de seu trabalho” (GERALDI, [1984] 2001, p.72).

Retomando a discussão anterior, percebe-se nas propostas de Geraldi ([1984] 2001) que o debate oral, compreendido como discussão em torno de temas e textos, possibilitaria que o professor trabalhasse com atividades de **análise** dos textos produzidos pelos alunos ou por outros autores, ao mesmo tempo em que uma atividade de produção se constitui. A proposta de trabalho com o debate estava ancorada em uma progressão para o trabalho com textos dissertativos ao longo de 04 anos de escolarização: “debate oral: por quê?” (5ª série) --> “por que foi assim” (6ª série) --> “o porquê dos fatos aparecendo nos textos” (7ª série) --> “argumentação” (8ª série) (GERALDI, [1984], 2001).

Em contrapartida, a análise exploratória, em coleções de livros didáticos das décadas de 70, 80 e início dos anos 90, mostrou indícios de que o debate oral não estava tão presente nos LDPs. Em algumas coleções, notam-se, de maneira bem pontual, discussões sobre as temáticas dos textos. Em “Palavras: texto, gramática e redação” (SARGENTIM, 1985, p.285), por exemplo, a última atividade do livro didático é uma **discussão oral** breve, na seção “Vamos falar”, em que os alunos da 5ª série eram convidados a discutir se concordam com as atitudes e ações do pai de Pedrinho, personagem da obra “Garoto Linha Dura”, do Stanislaw Ponte Preta.

Parece-nos, de fato, que o debate oral visto como “discussão” encontra-se historicamente marcado como uma atividade que amplia a análise temática do texto, visto que, nos livros didáticos da década de 90, encontramos algumas propostas em seções como “Reflexões sobre o texto” (AZEVEDO, 1990) e “Ponto de vista” (FARACO e MOURA, 1995). Em todos os exemplos encontrados, o debate é visivelmente um tipo de atividade didática organizada em torno de uma questão polêmica (ou controversa). Após a leitura de textos literários (especialmente, crônicas e trechos de contos), os alunos precisam defender uma posição individual ou do grupo. Em “Palavra: verso e reverso” (1990, p.104), encontramos uma atividade no livro de 8ª série em que dois grupos (A e B) irão debater temas (“Não existe amor sem fidelidade”, “O amor representa uma prisão” etc), ampliando a discussão do texto “Para viver um grande amor”, de Vinicius de Moraes.

No contexto de reformas curriculares dos anos 90, não podemos deixar de mencionar o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) trazerem mais fortemente uma discussão sobre o ensino da linguagem oral na escola, legitimando o “debate” como um dos gêneros a ser trabalhado nos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. No documento oficial, o debate é contemplado no trabalho para prática de **produção** e de

escuta, nos conjuntos dos gêneros de imprensa (notícia, entrevista, **debate**, depoimento) e de divulgação científica (exposição, seminário, **debate**, palestra).

Após a publicação dos PCNs (BRASIL, 1998), dos critérios de avaliação do PNLD (1999-2011) e da divulgação de pesquisas sobre o trabalho com os gêneros orais formais e públicos na escola (DOLZ, SCHNEUWLY e PIETRO, 2004; RIBEIRO, 2009), nota-se que o debate assumiu um *status* de **objeto a ensinar** na aula de língua materna, tornando-se mais autônomo. Sua escolha certamente é justificada pela possibilidade de um trabalho escolar com a oralidade (e não apenas com a leitura de textos escritos) de formação cidadã em que as crianças e jovens devem ser preparadas para situações orais comunicativas formais, levando-se em consideração que diversas decisões, nas sociedades ditas democráticas, utilizam-se do debate. As pesquisas mostram também a importância do trabalho com o debate na escola tanto no sentido de possibilitar o desenvolvimento de um conjunto de capacidades linguísticas, quanto de construir o próprio conhecimento na esfera escolar em diferentes disciplinas.

Apesar de ainda sabermos pouco sobre a presença do trabalho com debate oral no cotidiano das aulas de língua (cf. GOMES-SANTOS, 2009; LEAL, 2010, CRISTOVÃO, DURÃO, NASCIMENTO, 2002), sua presença nos LDPs começa a ser notada com mais frequência nas coleções avaliadas no PNLD 2005, como indica a pesquisa de Mendes (2005)⁶. Ao comparar as coleções do PNLD 2002 e 2005, a pesquisadora ressalta que a “exposição oral”, o “debate” e a “encenação de peça teatral” aparecem com mais frequência nas coleções para o trabalho com os gêneros orais. Para justificar tais escolhas, Mendes (2005) recorre ao fato de que: (i) são gêneros indicados pelos PCNs; (ii) possibilitam um trabalho coletivo na sala; (iii) fazem parte do repertório cultural dos alunos e professores, com destaque para o contato com os debates que circulam na mídia (debates políticos, esportivos etc.). Nas coleções avaliadas na pesquisa, o debate compareceu de forma bastante peculiar: algumas vezes como meio para se trabalhar a leitura e a produção de texto e outras como objeto de ensino.

⁶ Mendes (2005, p.124) demonstra um crescimento visível entre a edição do PNLD 2002 e do PNLD 2005 em relação ao tratamento tanto da diversidade de gêneros orais, quanto da escolha dos gêneros orais formais públicos. Se apenas 8,3% (03 coleções) contemplavam gêneros orais formais e públicos em 2002; em 2005 observa-se um crescimento para 33,3% (12 coleções). Se em 2002 os livros apresentaram 16 propostas com o debate, este número cresceu para 103 na edição de 2005.

Com o objetivo de compreender melhor o tratamento dado ao gênero debate, iniciamos uma pesquisa que tem como objetivo analisar como e por que o gênero “debate” é escolhido para ser transformado em objeto de ensino e de aprendizagem nas coleções de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental mais recentes, ou seja, nas 16 coleções aprovadas no âmbito do PNLD-2011. No presente artigo, no intuito de discutir as opções metodológicas que envolvem tais escolhas, priorizaremos uma análise comparativa de três coleções⁷.

3. O “debate” nas coleções aprovadas no PNLD-2011

Na impossibilidade de analisar todas as coleções a procura do gênero debate, recorreremos à análise institucional realizada pelos avaliadores do MEC e publicada em forma de resenhas no Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa (PNLD-2011). Com base nos dados e informações apresentados do documento, identificamos que o trabalho com o debate encontrava-se presente em **15 coleções** (93,75%), em diferentes anos (6º ao 9º ano). Dos 64 volumes que compõem as 16 coleções, **36 volumes** (56,25%) apresentavam pelo Guia do PNLD-2011 algum tratamento didático para o debate. Restava-nos saber como acontece tal processo de didatização e quais são as escolhas metodológicas para o ensino de um objeto de ensino específico.

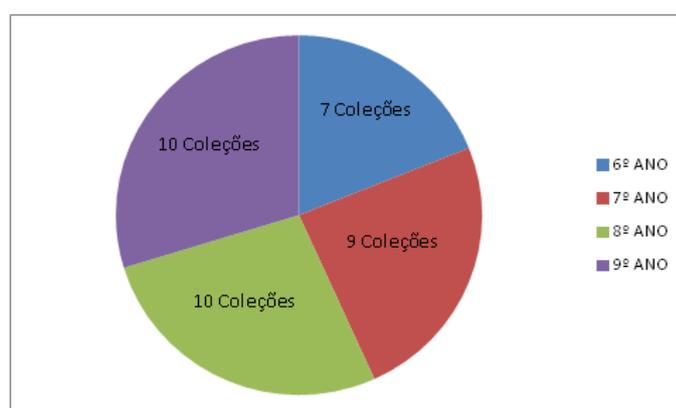


Gráfico 1: Quantidade de coleções que abordam o gênero debate em determinado ano.

⁷ Tal problemática de pesquisa insere-se em um projeto maior de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq 2012/2013), intitulado “O gênero debate nas coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011”, que tem como finalidade investigar como o *debate* se constitui enquanto objeto de ensino nas dezesseis coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Como demonstra o Gráfico 1, elaborado a partir dos dados do Guia Nacional, as coleções não contemplam o trabalho com o debate em todos os anos. Cada coleção escolhe determinado(s) ano(s) para apresentar conteúdos explícitos ou atividades em que este objeto a ensinar é **temporalizado** e **especializado** nas páginas do livro didático (cf. BUNZEN, 2009). O levantamento inicial assinalou que o trabalho com o debate nos livros didáticos atuais privilegia o 4º ciclo do Ensino Fundamental de 09 anos: 8º e 9º anos respectivamente, mantendo a tradição da disciplina em trabalhar com a argumentação após um trabalho com a narração e descrição, por exemplo.

Por outro lado, observa-se o processo de inovação ou de ruptura com a tradição, pois todas as coleções priorizam trabalhar com o debate para explorar o eixo da **oralidade** (100% das 15 coleções) e três volumes (8,3%) propõem um trabalho com o eixo da **leitura**. Neste último caso, observamos a leitura de debates transcritos e impressos em revistas ou jornais, para que os alunos observem e compreendam como se dá um desenvolvimento do debate, as estruturas linguísticas mais utilizadas. Apesar de o Guia Nacional (BRASIL, 2010) não mencionar nas resenhas o trabalho do debate com o eixo da produção de textos escritos; a análise posterior que fizemos dos 36 volumes indicou que algumas vezes a produção escrita aparece subordinada a atividade principal do debate. Por exemplo, na coleção "Português: Linguagens" (CEREJA e MAGALHÃES, 2011), os alunos do 9º ano são convidados a debater e a produzir um texto argumentativo que manifeste o ponto de vista sobre o tema debatido, sugerindo que tais textos circulem em blogs e fóruns de debates na Internet.

As resenhas também nos deram indícios de que as coleções trabalham com diferentes tipos/modalidades de debate nos volumes. Como vemos no Gráfico 2, 44,5% dos 36 volumes como debate (sem especificar uma modalidade), 36% como debate regrado, 11% como uma "discussão" e 8,5% como debate deliberativo opinativo.

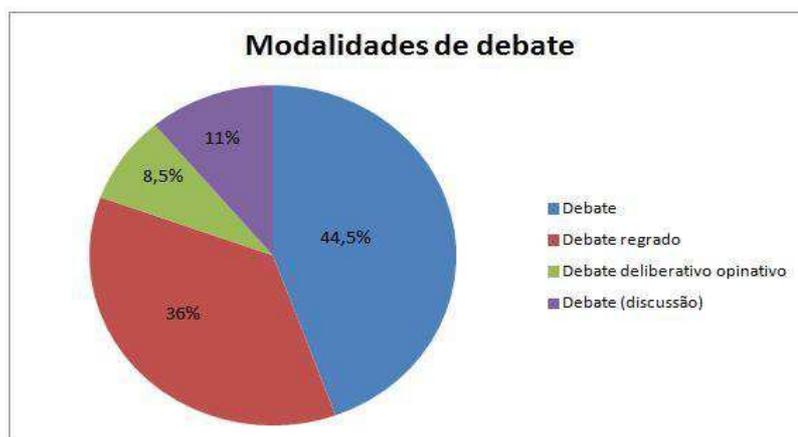


Gráfico 2: Relação dos volumes de livros didáticos e suas modalidades de debate

As 15 resenhas analisadas na etapa inicial da pesquisa para constituição do *corpus* para a segunda fase da pesquisa mostraram que há uma possível variação no tratamento do debate pelas coleções. No entanto, elas dizem muito pouco sobre como os professores (potenciais leitores) poderiam perceber as diferenças de tratamento de um objeto de ensino específico. Por tal razão, construímos instrumentos de análise - com destaque para a **ficha de análise do gênero** e a **sinopse de livros didáticos**⁸, objetivando observar de forma bastante detalhada nos 36 volumes de 15 coleções todos os capítulos/unidades, exercícios, imagens e ilustrações, temáticas, quantidade de páginas, tipologia do gênero, formas de avaliação, entre outros aspectos.

A ficha de análise do gênero nos permitiu: (a) realizar análises quantitativas a partir das listas de atividades que compõem cada coleção de Língua Portuguesa aprovada no PNLD-2011; (b) reunir todos os temas de debate, modalidade de debate, atividades propostas, eixo de ensino priorizado, entre outros aspectos, tendo em vista os respectivos anos em que aparecem tais objetos de ensino, na tentativa de traçar um perfil do projeto didático das coleções. O perfil foi complementado com as sinopses descritivas que são organizadas em colunas e trazem informações específicas (cf. BUNZEN, 2009). Na primeira coluna, tem-se o número de páginas analisadas da unidade didática em questão; na segunda coluna, são apresentadas as seções didáticas principais e regulares que estão

⁸ A sinopse é um instrumento para analisar as atividades, os objetos de ensino ensinados e materiais utilizados na aula. Utilizaremos a sinopse, assim como Rojo (2007) e Bunzen (2009), como uma ferramenta analítica que nos ajudará a identificar atividades subordinadas e parciais, a progressão dessas atividades, os objetivos, etc. Desta forma, apostamos em uma análise documental de caráter discursivo dos livros de língua portuguesa aprovados pelo PNLD-2011.

presentes em cada página; na terceira coluna, têm-se os elementos constitutivos do texto didático, com informações acerca das instruções e comandos de leitura, produção textual, os questionários escritos, as indicações de leitura, glossários etc.; na quarta coluna, é feita uma descrição detalhada das atividades em três níveis (objeto de ensino, objetivos gerais e específicos); e, na quinta e última coluna, são apresentados os eixos de ensino priorizados em cada página analisada.

4. Diferentes formas de tratamento do “debate” em três coleções

A análise mais aprofundada de todos os volumes tem nos permitido traçar as diferenças e os pontos em comum no tratamento do gênero debate, enquanto objeto de ensino. No presente artigo, com o objetivo de discutir diferentes abordagens metodológicas no processo de construção dos objetos de ensino nos livros didáticos, selecionamos do nosso *corpus* de pesquisa três coleções que apresentam o gênero “debate” de forma diferenciada, a saber: (a) *Português – uma proposta para o letramento* (Magda Soares, Editora Moderna); (b) *Português – Linguagens* (William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Atual); e (c) *Português – a arte da palavra* (Gabriela Rodella, Flávio Nigro, João Campos. Editora AJS).

A primeira diferença que notamos foi o que o debate como objeto de ensino encontra-se especializado e temporalizado nas três coleções de forma singular. Em *Português - uma proposta para o letramento*, o debate aparece em 10 atividades, distribuídas em todos os volumes da coleção. Na proposta de *Português Linguagens*, o gênero debate aparece em três propostas nos volumes de 7º e 9º anos. Já a coleção *Português: a arte da palavra* contempla o gênero debate apenas no volume destinado ao 9º ano.

Apesar dessa diferença temporal da escolha do gênero debate, as coleções acabam totalizando um número aproximado de páginas dedicado ao objeto de ensino:

Coleções	Quantidade de debates propostos	Páginas dedicadas ao trabalho com o debate
Português – uma proposta para o letramento	14	21 páginas
Português Linguagens	03	20 páginas
Português – a arte da palavra	01	26 páginas

Quadro 1: Número de propostas e de páginas dedicadas ao debate em cada uma das coleções.

Essas atividades estão organizadas em seções didáticas específicas. Na coleção *Português Linguagens*, o debate encontra-se na seção *Produção de Textos*; na coleção *Português - a arte da palavra*, o debate aparece na seção *Mão na massa*, e na coleção *Português uma proposta para o letramento*, encontramos o debate na seção *Linguagem oral*. Segundo Bunzen (2009), o livro didático de português representa um olhar responsivo em relação aos objetos de ensino selecionados e a forma de tratá-los, determinando aspectos composicionais e estilísticos das unidades didáticas. Cordier-Gauthier (2002) defende que os organizadores estruturais presentes nas unidades didáticas (seções, sub seções, boxes didáticos, etc) com cores e ritmos regulares dão ritmo e marcam uma determinada forma de trabalho e de acabamento, constituindo assim uma marca bem concreta do discurso didático. Poderíamos acrescentar também que é, através de suas múltiplas rupturas, marcadas pelo projeto gráfico-editorial, que conseguimos reconhecer alguns elementos do estilo didático priorizado para apresentação/organização dos objetos de ensino.

A partir desta escolha dos autores-editores em relação ao estilo e tratamento do objeto de ensino, somos capazes de observarmos como o gênero - transformado em objeto a ensinar em aulas de língua materna - é apresentado e organizado de formas diversas, que correspondem ao projeto didático-autoral de cada coleção. As escolhas didáticas e autorais implicam também na modalidade de debate selecionada, assim como a temática do debate, em quais anos do ensino fundamental estarão presentes etc. Por exemplo, na coleção *Português Linguagens*, o **debate deliberativo** é tratado no volume do 7º ano e retomado no 9º ano com duas atividades: uma para o **debate regrado público** e outra para o debate regrado público voltado para o papel do **moderador**. Ou seja, foi possível perceber indícios de uma progressão e aprofundamento no objeto a ensinar ao compararmos os dois volumes. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105):

Cada gênero pode ser abordado em diferentes níveis de complexidade [...] A repetição dos mesmos gêneros a cada ano não se justifica. Entretanto, a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada.

Já na coleção *Português uma proposta para o letramento*, encontramos o objeto de ensino "debate" como uma forma de aprendizado implícita ou por imersão (MENDES,

2005), pois nessa coleção o debate está voltado em maior frequência como uma atividade didática que provoca a discussão de textos lidos durante o capítulo. Diferenciando-se das outras duas coleções, o projeto didático autoral não privilegia explicações sobre o gênero, as suas características, modalidades, papéis dos participantes, entre outras facetas. Recorre-se, então, a estratégia editorial e didática de inserir as mesmas regras de funcionamento do debate nos volumes de 6º a 9º anos, em um boxe intitulado “Atenção”, como podemos ver nos dois exemplos (01 e 02) abaixo:

Exemplo (01): Português: uma proposta para o letramento (6º ano, página 178)

3. Apresentação das regras do debate.

- 3.1 Orienta-se para “pedir a palavra e esperar sua vez de falar, não interromper ninguém;”
- 3.2 Orienta-se para “justificar o ponto de vista com exemplos e argumentos”;
- 3.3 Orienta-se para “ouvir com atenção as opiniões dos colegas, e pedir que as justifiquem, quando necessário”
- 3.4 Orienta-se para “alterar seu ponto de vista, se for convencido pelos argumentos de um colega ou do professor”.

Exemplo (02): Português: uma proposta para o letramento (9º ano, página 167)

2. Apresentação das Regras para o debate

- 2.1 Orienta-se para pedir a palavra e esperar a vez de falar
- 2.2 Orienta-se para fundamentar as opiniões com argumentos e exemplos .
- 2.3 Orienta-se para ouvir com atenção aos colegas .
- 2.4 Orienta-se para que de forma respeitosa manifestar seu desacordo com a opinião do colega.

Podemos considerar que mesmo que o aprendizado seja mais por imersão (“aprender fazendo”) do que por transmissão ou construção, há o destaque para a aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo, pois a atividade humana de debater apresenta-se em todos os volumes da coleção, aparecendo diversas vezes durante cada ano. Por outro lado, não se pode dizer que há uma progressão de forma a propor níveis de complexidade, pois as atividades seguem o mesmo padrão em todos os anos, o que pode ser considerado como maior complexidade são apenas as temáticas abordadas.

Na coleção *Português a arte da palavra*, encontramos um capítulo inteiro dedicado ao debate no volume do 9º ano. O princípio organizador dessa coleção é de um perfil exclusivamente por gênero, que segundo o PNLD 2011 significa que “cada unidade se encarrega de tomar como objeto poemas, fábulas, reportagens, entrevistas, crônicas,

debates [...] E as atividades de leitura, produção de textos e conhecimentos linguísticos exploram diferentes aspectos desses gêneros” (BRASIL, 2010, p.30). Nesse caso, a progressão do gênero debate acontece em curto prazo, uma vez que no decorrer da unidade os alunos são preparados através de leitura, produção de texto, análise de debate, para que, no final da unidade, desenvolvam a atividade de uma modalidade específica: o **debate regrado**.

Vejamos a seguir uma tabela que facilita a visualização das informações anteriores e que nos possibilitará observar a organização das coleções com o gênero debate levando em consideração o volume/ano em que o debate aparece, suas modalidades e os temas abordados:

Coleção	Ano	Modalidade de debate	Tema de debate
Português – uma proposta para o letramento	6º	Debate (discussão)	(1) Debater qual a visão de um extraterrestre sobre as famílias da Terra. (2) Debater o Projeto de lei que proíbe o uso de estrangeirismos na Língua Portuguesa. (3) Debater a poluição sonora na escola. (4) Debater o que levam os jovens a pichar e grafitar e se aprovam o grafite ou pichação.
Português – uma proposta para o letramento	7º	Debate (discussão)	(5) Debater se os alunos concordam a caracterização feita dos adolescentes no texto. (6) Debater o uso de expressões inglesas na Língua Portuguesa. (7) Debater a relação entre uma crônica e um anúncio publicitário.
Português – uma proposta para o letramento	8º	Debate (discussão)	(8) Debater se os alunos concordam com a imagem que Moacyr Scliar faz dos adolescentes na crônica. (9) Debater se é verdade que as notícias de jornais falsificam a imagem do mundo. (10) Debater se ainda há preconceito racial no Brasil. (11) Debater se os seres humanos são diferentes, iguais ou desiguais.
Português – uma proposta para o letramento	9º	Debate (discussão)	(12) Debater as diferenças das gerações jovens e gerações mais velhas com base no texto. (13) Debater a compra de armas pelo cidadão comum e sua possível proibição. (14) Debater sobre o que significa realmente saber português.

Português Linguagens	7º	Debate deliberativo	(01) Debater e deliberar como combater o <i>bullying</i> na escola.
Português Linguagens	9º	Debate regrado público	(02) Debater se a televisão é deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente. (03) Debater um dos cinco temas relacionados com a leitura dos textos: - Porque tantas jovens engravidam tão cedo? - O comportamento sexual dos jovens de hoje é influenciado pelos meios de comunicação? - O excesso de exposição à sensualidade nos programas e novelas de TV contribui para o aumento da gravidez na adolescência? - Ter um projeto de vida ajuda a evitar a gravidez precoce? - O que pode ser feito pela escola, pelos pais ou pelo governo para diminuir os índices de gravidez indesejada entre adolescentes?
Português – a arte da palavra	9º	Debate regrado	(01) Escolher algum tema tratado durando o capítulo: - O uso de transgênicos - O uso de estrangeirismos na Língua Portuguesa - Benefícios e Malefícios da internet

Quadro 2: Tipos de Debate e temáticas priorizados nas três coleções.

As temáticas tratadas nas três coleções mostram uma pedagogia fortemente centrada ainda no debate ao redor de temas que emergem dos textos, assim como questões que procuram fomentar debates sobre questões éticas (preconceito racial no Brasil, *bullying* na escola, função da mídia televisiva, benefícios e malefícios da internet, gravidez na adolescência) ou que envolvam políticas linguísticas (uso de estrangeirismos no Brasil ou o que significa saber português). Nem sempre é possível observar, nas 18 propostas das três coleções, questões polêmicas ou controversas; uma vez que são poucas as atividades que fazem com que os alunos expressem sua opinião para modificar ou alterar a posição do outro por meio da argumentação. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) discutem que uma das questões centrais no trabalho com o debate é a escolha de temas que trazem em si um conteúdo polêmico que permita a controvérsia, pois corre-se o risco de transformar o debate em uma conversa sobre um determinado tema, que não tem implicações na vida dos alunos.

Notamos pela análise das sinopses que o trabalho com o gênero debate via LDP envolve uma cadeia de atividades e tarefas que implica: ler, falar, pesquisa, anotar, realizar análises da língua, produzir textos, avaliar o processo de aprendizagem. Neste caso, debater é atividade principal; mas para realizá-la os alunos precisam cumprir um conjunto de tarefas tanto individuais quanto em grupos. Tais tarefas cumprem funções diferenciadas nos projetos didáticos das coleções: algumas são centrais para a realização da atividade, enquanto outras facultativas; há aquelas que aparecem no início da proposta do debate, enquanto outras dependem da realização do debate para sua existência. Vejamos três exemplos:

Exemplo (03): Português: uma proposta para o letramento (6º ano, página 63)

1. Apresentação da questão do debate.

1.1 Retomar os dois textos apresentados anteriormente no capítulo e discutir a seguinte questão: "Pesquisando apenas a família observada e descrita nos dois textos, o extraterrestre poderá levar, para seu planeta longínquo, um relatório verdadeiro sobre como é a família humana?"

2. Discussão de duas questões, buscando as respostas nos dois textos apresentados no capítulo;

2.1 Discutir se a família que o extraterrestre observou, em sua pesquisa sobre os seres humanos, é semelhante a todas as famílias da terra.

2.2 Discutir se todas as famílias da Terra vivem numa casa como a observada pelo extraterrestre.

O exemplo 03 está situado no início da atividade, além de constituir a primeira proposta de debate da coleção no 6º ano. Assim, uma das primeiras tarefas solicitadas (1.1) é a retomada dos textos lidos anteriormente no capítulo para que discutam uma questão, não necessariamente polêmica. Os dois textos literários, escritos por Samir Meserani, intitulados "A filha" e "O filho", narram as aventuras de um extraterrestre na Terra. Assim, para que o debate ocorra na sala de aula faz-se necessário que o professor tenha trabalhado com os dois textos que antecederam o debate, pois se espera que os alunos cheguem a uma resposta para as duas questões apresentadas na atividade de debate (2.1 e 2.2). Tarefas de retomada da leitura ou de leitura de textos novos para iniciar ou alimentar o debate proposta foram encontradas em 17 propostas, constituindo como uma atividade central para a realização dos debates nas três coleções.

Enquanto o exemplo 03 sinaliza para tarefas iniciais e constantes no momento de preparação do debate, há outras tarefas mais pontuais que só podem ser realizadas com a

finalização do debate. Para exemplificar, indicamos as tarefas que propõem **avaliação** (individual, em grupo, no coletivo) do debate realizado. Em 09 propostas (50%), foi possível verificar o fato de que os alunos ou os grupos são convidados para avaliar aspectos do debate realizado em sala de aula. As três coleções utilizam-se de tais tarefas em “boxes” ou “tarefas finais do debate”, como podemos ver no exemplo a seguir:

Exemplo (04): Português: a arte da palavra (9º ano, página 77)

- 23. Apresentação de um boxe informando o que deve ser avaliado após o término do debate.**
- 23.1 Orienta-se para que os alunos avaliem se as argumentações dos participantes foram convincentes.
 - 23.2 Orienta-se para que os alunos avaliem se os argumentos utilizados pelos grupos foram adequados.
 - 23.3 Orienta-se para que os alunos avaliem se os turnos das intervenções foram respeitados.
 - 23.4 Orienta-se para que os alunos avaliem se foram capazes de usar adequadamente expressões para defender a tese e para refutar argumentos contrários.
 - 23.5 Orienta-se para que os alunos avaliem como foi a contribuição pessoal de cada um dos integrantes do grupo.
 - 23.6 Orienta-se para que os alunos avaliem se a pesquisa realizada sobre o tema deu segurança para falar sobre ele.
 - 23.7 Orienta-se para que os alunos avaliem se a expressão oral e gestual contribuiu para a compreensão da exposição oral.
 - 23.8 Orienta-se para que os alunos avaliem se os colegas que assistiram o debate mantiveram o silêncio necessário.

Há também tarefas pontuais e singulares ao longo das propostas, como as que envolvem algum trabalho de análise linguística do gênero debate. No geral, apenas as coleções Português: Linguagem e Português: a arte da palavra realizam em 04 propostas (aproximadamente 22,3%) algum trabalho de reflexão sobre a língua(gem) utilizada no debate. No exemplo (05), o projeto didático pressupõe em dois momentos (1.4.13 e 1.10.2.7) o trabalho com os usos lingüísticos mais adequados para a realização da atividade em foco. Surgem assim **explicações** metadiscursivas sobre os usos de expressões utilizadas pelo debatedor ou **avaliações** sobre o uso da linguagem formal e pública no debate realizado.

Exemplo (5): Coleção Português Linguagens (9º ano, p.139 e 143)

- 1.4 **Resolução de questões sobre o debate regrado e sobre o texto lido.**
[...]
- 1.4.13 Explicação de que ao argumentar o debatedor expõe seu ponto de vista a

respeito do tema, por isso é natural expressar-se através de **eu acho que, na minha opinião, a meu ver**, etc. A partir disso, identificar no texto expressões que indicam ponto de vista dos debatedores.

[...]

1.10 Avaliação conjunta entre o professor e os alunos.

1.10. 2. 7 Avaliar se a linguagem foi adequada a situação.

1.10.2.7.1 Avaliar se houve emprego exagerado de gírias ou de expressões como **tipo, né, tá** e outras, a ponto de ter prejudicado a qualidade da exposição ou a concentração dos ouvintes.

Se levarmos em consideração que o ensino dos gêneros na esfera escolar tem como uma das razões servir para desenvolver diversas capacidades de linguagens aos alunos, podemos também nos questionar como as 18 propostas analisadas criam atividades e tarefas para desenvolver três capacidades, indicadas por Dolz e Schneuwly (2004):

(i) **Capacidades de ação**: espera-se que o aluno compreenda o motivo de realizar a atividade com o gênero selecionado, ou seja, que ele esteja contextualizado com relação à situação comunicativa da atividade, enfim, ao objetivo da ação de linguagem.

(ii) **Capacidade discursiva**: espera-se que o aluno compreenda como esse gênero está organizado, ou seja, quais as suas características, para ser capaz de se posicionar de acordo com o plano comunicativo.

(iii) **Capacidade linguístico-discursiva**: espera-se que o aluno saiba quais usos linguísticos são mais adequados para a realização da atividade.

Ao categorizar as atividades e tarefas solicitadas aos alunos do 6º ao 9º ano, relacionadas ao trabalho com o debate, percebemos que apenas algumas coleções aprovadas pelo PNLD-2011 desenvolvem as capacidades necessárias para o possível domínio do gênero enquanto objeto de ensino. Em alguns casos, as capacidades não são exploradas plenamente ou aparecem de forma bastante parcial. No caso da coleção "Português: uma proposta para o letramento", ficou evidente que, apesar de um número significativo de propostas (14) e de uma presença em todos os anos, o projeto didático autoral não contempla de forma plena as capacidades de linguagem, que consideramos importantes para o ensino formal na escola para o ensino do debate. O quadro a seguir sinaliza as operações de linguagem encontradas nos livros didáticos das três coleções de nossa análise:

Capacidades de Linguagem	Aptidões requeridas para a produção e domínio do gênero debate	Coleção Português uma proposta para o letramento	Coleção Português Linguagens	Coleção Português a arte da palavra
Capacidade de ação	Contextualização do gênero e compreensão da intenção de produção.	Parcialmente , pois não há uma contextualização do gênero. Os alunos, certamente, compreendem a intenção da atividade como uma discussão de algum tema relevante e emergente dos textos da unidade.	Sim	Sim
Capacidade discursiva	Compreensão da organização do gênero, suas características, estrutura e regras de desenvolvimento.	Parcialmente , não há uma apresentação das características nem de como o debate deve ser organizado, há apenas uma apresentação de regras básicas para o desenvolvimento da atividade.	Sim	Sim
Capacidade linguístico – discursiva	Conhecimento dos mecanismos linguísticos adequados para a produção do debate.	Não	Sim	Sim

Quadro 3: Capacidades de linguagens desenvolvidas nas atividades de debate em cada coleção.

As capacidades de ação e a capacidade discursiva são as mais favorecidas nas três coleções, embora sejam visíveis as lacunas e dificuldades em estabelecer objetivos para que o debate vá além de uma discussão temática sobre os textos lidos anteriormente. Nota-se de forma explícita em algumas coleções o trabalho mais sistemático como a caracterização social do gênero e dos seus modos de funcionamento, enquanto em outras o foco volta-se para o conteúdo temático. Os três LDPs procuram orientar e favorecem informações sobre a construção dos temas que serão discutidos, indicando também pesquisas em outras fontes e suportes. Por outro lado, há poucas tarefas que propõem reflexões que

desenvolvam as capacidades linguístico-discursiva ou até mesmo os elementos prosódicos e não linguísticos. Muitas facetas desse processo complexo aparecem apenas nas atividades de avaliação do debate realizado em sala, constituindo elementos de menor importância no projeto didático apresentado no LDP.

Considerações finais

Por meio de uma análise comparativa de base quantitativa e qualitativa, investigamos como são selecionados, apresentados e didatizados conteúdos, conceitos e saberes escolares voltados ao debate. Podemos, dessa maneira, fazer uma reflexão mais específica sobre o modo como três coleções de LDPs de ensino fundamental II (6º ao 9º ano) exploram um objeto a ensinar na escola conforme as prescrições dos PCNs e dos estudos sobre gêneros do discurso. Como não há objetos de ensino pré-definidos pelo Ministério da Educação para cada ano escolar, as propostas didáticas dos livros didáticos acabam constituindo como um referencial comum para todo o território.

Levantamos, então, a hipótese de que o que diferencia as coleções é o tratamento didático, metodológico e editorial dado a **cada objeto de ensino** no âmbito de seu projeto didático autoral, além do projeto gráfico. As resenhas do Guia Nacional do Livro Didático apresentam de forma bastante geral e abrangente os eixos de ensino, trazendo poucas informações sobre o tratamento dado aos objetos de ensino. Tal efeito de homogeneidade é bastante visível ao lermos os comentários sobre a oralidade nas coleções, uma vez que há apenas uma lista com os objetos de ensino, mas poucos comentários sobre a forma como são tratados. O gênero "debate" é apresentado de forma muito semelhante nas três resenhas das obras que analisamos, contrariando as diferenças pedagógicas, didáticas, discursivas que apresentamos em nossa análise.

De forma geral, podemos dizer que cada coleção apresentou modos e maneiras peculiares de (re)apresentação de um mesmo objeto de ensino, mesmo utilizando quase que a mesma quantidade de páginas. Aspectos quantitativos e qualitativos precisam ser cruzados para que possamos compreender como cada LDP propõe a ensinar os jovens a debater, com destaque para determinadas capacidades de linguagem. A coleção *Português uma proposta para o letramento*, por exemplo, propõe com maior frequência o trabalho em pequenos grupos, solicitando que os alunos discutam entre si suas opiniões sobre o tema

para o debate; fazendo com que cada grupo apresente suas conclusões para o restante da sala. As 14 propostas, distribuídas ao longo dos 04 anos, partem normalmente dos textos lidos para que os alunos discutam em grupos, confrontando opiniões e expondo suas conclusões.

Na coleção Português Linguagens, o trabalho com o debate se dá principalmente em dois grandes grupos: o grupo dos contrários ao tema e o grupo dos que são favoráveis. Há um trabalho mais intenso e explícito com a descrição do papel de cada participante, inclusive propondo a presença de um mediador. Após os três debates, os alunos são convidados para uma avaliação para que observem e reflitam sobre diversos elementos, por exemplo: se as regras foram respeitadas, se os argumentos foram aprofundados, se a linguagem utilizada foi adequada à situação, se o papel do moderador foi eficaz ou não etc. Notamos aqui em um ensino mais transmissivo, explícito e reflexivo do debate regrado ou deliberativo.

Na coleção Português a arte da palavra, encontramos uma maior abertura nas decisões que podem ser tomadas pelos próprios alunos. A proposta encontra-se situada em um capítulo específico que traz vários textos e debates transcritos para que os alunos escolham um dos temas, que foram tratados durante a unidade, e decidam quais pessoas comporão os grupos. A proposta sugere que os alunos façam um levantamento de material para se apoiarem e o ajudarem para a construção de argumentos, orientando também para a organização da sala, os papéis dos participantes e do moderador. No final, há também uma avaliação do desenvolvimento do debate.

As três coleções (re)apresentam o mesmo objeto de ensino – “o debate” – de maneiras diferentes, mas tal singularidade só pode ser observada pelos usuários (especialmente, os professores) se puderem comparar vários elementos, entre os quais destacamos: (i) a escolha do projeto gráfico; (ii) as modalidades de debate priorizadas; (iii) as atividades e tarefas propostas e sua relação com os eixos de ensino (leitura, oralidade, produção textual escrita e oral, análise linguística); (iv) os temas e textos que servem de mote para a atividade de debater em coletivo; (v) as capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas; (vi) as formas de avaliação da atividade, entre outros aspectos. Esperamos, assim, que nossas análises possam auxiliar novas pesquisas e olhares sobre o tratamento de objetos didáticos específicos nos LDPs em uma perspectiva diacrônica ou sincrônica.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático. Guia de livros didáticos. Anos finais do ensino fundamental – PNLD 2011*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. BRASIL, 1998.
- BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de Português: usos do livro didático e projetos didáticos autorais*. Dissertação de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- BUNZEN, C. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- BUNZEN, C. & ROJO, R. (2005). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: Maria da Graça Costa Val e Beth Marcuschi (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, N° 02, 1990.
- CORDIER-GAUTHIER, Corinne. *Les éléments constitutifs du discours du manuel*. In: *ÉLA Revue de Didactologie des langues-cultures*. Un discours didactique: le manuel. N.º 125, 2002.
- COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.
- CRISTOVÃO, V. L. L. ; DURÃO, A. B. A. B. ; NASCIMENTO, E. L.. *O debate como gênero textual a ser fomentado nas aulas de línguas*. Signum. Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, v. 5, p. 105-140, 2002.
- DIONISIO, Angela. & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- 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 Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Seqüências 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 Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B & PIETRO. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. Unidades básicas do ensino de Português. In: João Wanderley Geraldi (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2001.

GOMES-SANTOS, S. *Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada*. In: DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 25, p. 39-66, 2009.

LEAL, T. F. *O debate regrado como objeto de ensino: questões ideológicas em foco*. In: Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. v. 1. p. 1-16.

LOPES, B. A escolarização do texto dramático nas coleções de Língua Portuguesa aprovadas no PNLD-2011. Relatório Científico Final do PIBIC (2011-2012). Universidade Federal de São Paulo, 2012.

MENDES, A. A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: 3º e 4º ciclos: algumas reflexões. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. PUC-SP, 2005.

RIBEIRO, R. A construção da argumentação oral no contexto de ensino. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, R.; BATISTA, A. (Orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa: Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, Roxane. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: Angela Kleiman e Marilda Cavalcanti (Orgs.) *Lingüística aplicada e suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

Livros didáticos utilizados

AZEVEDO, Dirce Guedes de. *Palavra: verso e reverso*. São Paulo: FTD, 1990. (Volume 3).

CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 5ª edição. São Paulo: Atual, 2010. (Volumes 2 e 4).

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco. *Linguagem Nova*. São Paulo: Ática, 1995.

RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio & CAMPOS, João. (2009). *Português: a arte da palavra*. 1ª edição. São Paulo: AJS Ltda. (Volume 4).

SARGENTIN, Hermínio. *Palavras: texto, gramática e redação*. São Paulo: IBEP, 1985. (Volume 1).

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2010. (Volumes, 1, 2, 3 e 4).

Recebido: 27.05.13

Aprovado: 12.06.13

* Clecio BUNZEN, Prof. Dr.

Universidade Federal de São Paulo
Departamento de Educação
E-mail: clecio.bunzen@gmail.com

**** Jéssica MÁXIMO GARCIA, Graduanda**
Universidade Federal de São Paulo
Departamento de Educação