



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO – PGLE

MAURILIO MACEDO DE SOUZA

GÊNERO ORAL DEBATE: proposta didática para desenvolvimento de estratégia linguístico/discursiva no Novo Ensino Médio a partir de um olhar sobre o Livro Didático "Se Liga nas linguagens"

João Pessoa

2024

MAURILIO MACEDO DE SOUZA

GÊNERO ORAL DEBATE: proposta didática para desenvolvimento de estratégia linguístico/discursiva no Novo Ensino Médio a partir de um olhar sobre o Livro Didático "Se Liga nas linguagens"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Ensino do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete.

João Pessoa

2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729g Souza, Maurilio Macedo de.

Gênero oral debate : proposta didática para desenvolvimento de estratégia linguístico/discursiva no Novo Ensino Médio a partir de um olhar sobre o livro didático "Se liga nas linguagens" / Maurilio Macedo de Souza. - João Pessoa, 2024.

97 f. : il.

Orientação: Mariana Lins Escarpinete.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Debate. 2. Argumentação. 3. Gênero oral. 4. Novo Ensino Médio. I. Escarpinete, Mariana Lins. II. Título.

UFPB/BC

CDU 808.53(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO - PGLE



ATA DE EXAME DE DEFESA
MAURÍLIO MACEDO DE SOUZA

Aos trinta e um dias do mês de janeiro de dois mil e vinte quatro (31/01/2024), às 10h30, realizou-se o exame de defesa do mestrando MAURÍLIO MACEDO DE SOUZA, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (PGLE/UFPB), que apresentou o trabalho intitulado “*GÊNERO ORAL DEBATE: PROPOSTA DIDÁTICA PARA DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIA LINGUÍSTICO/DISCURSIVA NO NOVO ENSINO MÉDIO*”. A Banca Examinadora, constituída pela Profa. Dra. Mariana Lins Escarpinete (PGLE/UFPB) – orientadora, pela Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa (PGLE/UFPB) e pela Profa. Dra. Ana Cecylia de Assis Xavier e Sá, apresentou o seguinte parecer:

Aprovada (x)

Reprovada ()

Observações sobre o exame:

A Banca, apesar de entender que houve melhorias significativas no texto no tocante às observações feitas durante a qualificação, entende que, para finalização do trabalho de escrita e posterior depósito, há ajustes indispensáveis que precisam ser considerados, mas sem prejuízo à aprovação, que se dá com ressalvas.

A presente ata foi lavrada e assinada pelo presidente da Banca Examinadora, juntamente com os demais membros desta.

João Pessoa, 31 de janeiro de 2024.

(Presidente da Banca Examinadora)

(Examinadora)

(Examinadora)

Emitido em 31/01/2024

ATA Nº 3145057/2024 - MPLE (11.01.15.59)
(Nº do Documento: 3145057)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 31/01/2024 14:26)
JULIENE LOPES RIBEIRO PEDROSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1778079

(Assinado digitalmente em 31/01/2024 12:13)
MARIANA LINS ESCARPINETE
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
3145057



Documento assinado digitalmente
ANA CECYLIA DE ASSIS XAVIER E SA
Data: 31/01/2024 16:08:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **3145057**, ano: **2024**, documento (espécie): **ATA**, data de emissão: **31/01/2024** e o código de verificação: **6cfe7f1b88**

RESUMO

No âmbito do renovado Ensino Médio, o gênero oral debate surge como uma peça-chave no desenvolvimento pedagógico, destacando a argumentação como uma estratégia linguístico-discursiva de relevância incontestável. Este paradigma educacional reconfigurado visa não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar habilidades essenciais para a vida acadêmica e além. Diante desse contexto, esta pesquisa tem por objetivo principal defender a relevância do gênero oral debate como estratégia linguístico-discursiva no contexto do Novo Ensino Médio através da elaboração de uma proposta didática. Por objetivos específicos, analisar como o debate contribui para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral dos estudantes; investigar a influência do gênero oral debate no fomento do pensamento crítico e na capacidade de argumentação dos alunos; Propor sequência didática para a prática do gênero oral debate no fomento do pensamento crítico e na capacidade de argumentação dos alunos. Em última análise da pesquisa sobre o gênero oral debate no novo Ensino Médio, propõe-se explorar não apenas uma metodologia educacional, mas um caminho para uma formação integral, capaz de enfrentar os desafios complexos da academia e da sociedade contemporânea. Portanto, durante o estudo, abordamos os conceitos de gênero textual na concepção de Marcuschi (2011); gênero debate e ensino de Língua Portuguesa de acordo com os PCNs e BNCC da Língua Portuguesa; e ensino da oralidade partindo das concepções de Antunes (2009), Moraes (2021), Dolz, Schneuwly e Haller (2011) e demais autores. O principal resultado é que a obra em questão está alinhada com a BNCC, enfatizando o desenvolvimento de competências que vão além dos conhecimentos conceituais, incluindo habilidades socioemocionais e atitudes. A proposta didática abrange os eixos temáticos da BNCC, mantendo práticas de linguagem do Ensino Fundamental, e destaca a importância de promover competências como aprender a aprender e atuar com discernimento nas culturas digitais. A análise sugere aprimoramentos específicos na abordagem do gênero oral "debate", visando estimular discussões mais profundas e fortalecer as habilidades argumentativas dos alunos.

Palavras-chave: Argumentação. Debate. Gênero oral. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

Within the scope of the renewed High School, the oral debate genre emerges as a key piece in pedagogical development, highlighting argumentation as a linguistic-discursive strategy of undeniable relevance. This reconfigured educational paradigm aims to not only impart knowledge but also cultivate essential skills for academic life and beyond. Given this context, this research's main objective is to defend the relevance of the oral debate genre as a linguistic-discursive strategy in the context of New High School through the elaboration of a didactic proposal. For specific objectives, analyze how debate contributes to the development of students' oral expression skills; investigate the influence of the oral debate genre in promoting critical thinking and students' ability to argue; Propose a didactic sequence for the practice of the oral debate genre to encourage critical thinking and students' ability to argue. In the final analysis of the research on the oral debate genre in the new High School, it is proposed to explore not only an educational methodology, but a path towards comprehensive training, capable of facing the complex challenges of academia and contemporary society. Therefore, during the study, we addressed the concepts of textual genre in the conception of Marcuschi (2011); gender debate and teaching of the Portuguese Language according to the PCNs and BNCC of the Portuguese Language; and teaching orality based on the concepts of Antunes (2009), Moraes (2021), Dolz, Schneuwly and Haller (2011) and other authors. The main result is that the work in question is aligned with the BNCC, emphasizing the development of skills that go beyond conceptual knowledge, including socio-emotional skills and attitudes. The didactic proposal covers the thematic axes of the BNCC, maintaining language practices from Elementary School, and highlights the importance of promoting skills such as learning to learn and acting with discernment in digital cultures. The analysis suggests specific improvements in the approach to the oral genre "debate", aiming to stimulate deeper discussions and strengthen students' argumentative skills.

Keywords: Argumentation. Debate. Oral genre. New High School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 O ENSINO MÉDIO E SUA ORGANIZAÇÃO	12
1.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO.....	12
1.2 ENSINO MÉDIO X NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE MUDOU?	14
2 LÍNGUA PORTUGUESA NO NOVO ENSINO MÉDIO	22
2.1 A BNCC E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	22
2.2 O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO NOVO ENSINO MÉDIO	25
2.3 O ENSINO DA ORALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO E A SUA INSERÇÃO EM SALA DE AULA	32
3 INSTRUMENTALIDADE DOS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	46
3.1 A ATIVIDADE ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA INSERÇÃO NO GÊNERO DEBATE	46
3.2 DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NO GÊNERO DEBATE	50
4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	55
5 A PRESENÇA DO GÊNERO DEBATE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NOVO ENSINO MÉDIO	58
5.1 O LIVRO DIDÁTICO	58
5.2 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANALISANDO A OBRA “SE LIGA NAS LINGUAGENS”	60
5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS COM FOCO NA APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA	74
6 PROPOSTA DIDÁTICA COM FOCO NO GÊNERO ORAL DEBATE.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

No âmbito do renovado Ensino Médio, o gênero oral debate surge como uma peça-chave no desenvolvimento pedagógico, destacando a argumentação como uma estratégia linguístico-discursiva de relevância incontestável. Este paradigma educacional reconfigurado visa não apenas transmitir conhecimento, mas também cultivar habilidades essenciais para a vida acadêmica e além.

Ao centrar-se no debate como um gênero oral, os educadores propõem uma abordagem dinâmica que vai além da mera transmissão de informações. Ele se torna um veículo catalisador para o desenvolvimento do pensamento crítico, habilidades de expressão oral articulada e a capacidade de persuasão fundamentada. Assim, a prática do debate não é apenas uma atividade discursiva; é um meio pelo qual os estudantes são instigados a mergulhar profundamente em questões, a considerar diferentes perspectivas e a formular argumentos sustentados.

Nesse cenário, a argumentação não é apenas uma competência a ser adquirida, mas uma ferramenta que capacita os alunos a construir, desconstruir e reconstruir ideias de forma articulada. O gênero oral debate, embora já estivesse imerso nas práticas antes do novo ensino médio, ganhou um caráter mais visível devido às competências e habilidades previstas pela nova conjuntura do ensino. Assim sendo, ao adentrar o cotidiano do novo Ensino Médio, não apenas instiga a interação verbal entre os estudantes, mas também promove uma aprendizagem ativa que transcende os limites da sala de aula.

Portanto, a argumentação não é apenas uma faceta do discurso, mas é um componente integral do processo educacional que molda o aluno para enfrentar os desafios acadêmicos e sociais com confiança e discernimento. O debate, logo, não é apenas uma atividade extracurricular, mas um elemento fundamental na formação de indivíduos capazes de articular ideias de maneira convincente, contribuindo para uma sociedade onde a expressão e a análise crítica são pilares indispensáveis.

O objetivo principal desta pesquisa é defender a relevância do gênero oral debate como estratégia linguístico-discursiva no contexto do Novo Ensino Médio através da elaboração de uma proposta didática. Para tanto, parte-se da análise

de uma coleção didática do gênero oral debate no contexto do novo Ensino Médio. Exploraremos como essa prática influencia o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais dos estudantes, bem como seu impacto na formação de indivíduos críticos e participativos.

A inserção do gênero oral debate no contexto do novo Ensino Médio não é apenas uma resposta pedagógica, mas uma abordagem que permeia as esferas acadêmicas, sociais e familiares. No âmbito acadêmico, essa iniciativa visa não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também a promoção do pensamento crítico, fundamental em todas as disciplinas. Ao fortalecer a habilidade de argumentação, os estudantes são preparados não apenas para desafios acadêmicos imediatos, mas também para uma jornada educacional e profissional mais ampla.

Além disso, a pesquisa busca fomentar a participação cidadã ao reconhecer o debate como um veículo para o engajamento ativo na sociedade. O estímulo à expressão oral articulada não apenas aprimora as habilidades de comunicação, mas também forma cidadãos críticos capazes de contribuir construtivamente para o cenário público. O debate, quando conduzido de maneira respeitosa e inclusiva, promove a empatia, a tolerância e o respeito pela diversidade de opiniões. Ao criar um ambiente escolar onde todas as vozes são ouvidas, a prática do debate contribui para a formação de alunos que compreendem a importância da inclusão e valorizam a diversidade. Essa perspectiva vai além do desenvolvimento acadêmico, moldando indivíduos éticos e socialmente responsáveis. Em última análise, a pesquisa sobre o gênero oral debate no novo Ensino Médio propõe-se a explorar não apenas uma metodologia educacional, mas um caminho para uma formação integral, capaz de enfrentar os desafios complexos da academia e da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o presente trabalho possui o objetivo geral de investigar o impacto do gênero oral debate como estratégia linguístico-discursiva no contexto do novo Ensino Médio. E específicos:

- Inferir como o debate contribui para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral dos estudantes a partir da análise ao Livro Didático "Se Liga na Linguagem".

- Investigar a influência do gênero oral debate no fomento do pensamento crítico e na capacidade de argumentação dos alunos.
- Propor sequência didática para a prática do gênero oral debate no fomento do pensamento crítico e na capacidade de argumentação dos alunos

Partimos da hipótese de que a introdução do gênero oral debate no novo Ensino Médio proporcionará não apenas um aprimoramento nas competências linguísticas dos alunos, mas também estimulará o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo uma participação mais ativa e reflexiva na comunidade escolar. Acreditamos que o debate, ao ser integrado de maneira estratégica, será percebido como um catalisador para a formação de indivíduos mais preparados para os desafios acadêmicos e sociais.

O ensino da Língua Portuguesa passa por constantes adaptações em sua abordagem pedagógica, visando atender às necessidades dos alunos e considerando o contexto em que estão inseridos. Campos (1997) salienta que a identificação de problemas no ensino não busca atribuir culpados, mas sim refletir sobre a prática pedagógica, reconhecendo seus desafios e buscando alterações pertinentes. A complexidade da questão envolve diversos atores e interesses.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco importante na estruturação do ensino no Brasil, estabelecendo diretrizes para a construção de currículos em todas as etapas da educação básica. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC destaca o eixo de ensino da oralidade como uma competência fundamental a ser desenvolvida nos estudantes. Essa abordagem reconhece a importância da comunicação verbal na formação integral dos alunos, indo além das habilidades linguísticas, e alinha-se com as demandas de uma sociedade cada vez mais orientada para a expressão e compreensão oral.

A instrumentalidade dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa é um elemento-chave na BNCC. Os gêneros textuais são abordados não apenas como formas de expressão escrita, mas também como instrumentos que permeiam diversas práticas de linguagem, incluindo a oralidade. Essa perspectiva ampliada reconhece que os gêneros são veículos de comunicação

que se manifestam tanto na fala quanto na escrita, promovendo uma compreensão mais abrangente e contextualizada da linguagem.

A instituição do Ensino Médio (EM) no Brasil pelos jesuítas durante o período colonial esteve vinculada à gestão que eles desenvolviam, dada a ausência de financiamento pelo reino português. Nesse contexto, o ensino Médio estava profundamente relacionado aos preceitos religiosos, especialmente do catolicismo, conferindo-lhe caráter mnemônico, repetitivo e disciplinarmente rígido. Essa ligação com a religião favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa e contribuía para a reprodução social, limitando o acesso ao ensino secundário à elite (Queiroz et al., 2009).

A disciplina de Língua Portuguesa, centrada na leitura, abrange os eixos organizadores das práticas de linguagem, conforme documentos oficiais anteriores, como os PCN: oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica. O desafio reside na complexidade desse trabalho, que envolve múltiplos eixos no ensino da língua portuguesa, promovendo competências linguísticas e discursivas distintas.

O ensino da oralidade, contemplado na BNCC, assume um papel crucial no desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes. O foco não se limita apenas à capacidade de se expressar verbalmente, mas também engloba a escuta ativa e a compreensão das diferentes nuances da linguagem oral. Esse enfoque visa preparar os alunos para interações sociais diversificadas, proporcionando-lhes habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

Na contemporaneidade, com o avanço tecnológico e diversificação do uso da língua, o ensino da oralidade enfrenta transformações significativas. Antunes (2009) destaca a necessidade de redimensionar o ensino da oralidade, adaptando abordagens e metodologias para melhor atender às demandas atuais. A escola deve proporcionar aos alunos o contato com diversos gêneros textuais, incluindo os orais, presentes na sociedade.

Os gêneros textuais desempenham papel crucial na ordenação e estabilização das ações comunicativas, sendo entidades sociodiscursivas fundamentais em qualquer situação comunicativa, como enfatizado por Marcuschi (2011). Ao contrário da visão tradicional que os considera inflexíveis, os gêneros textuais são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Dentro do

ambiente escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, esses gêneros se destacam como ferramentas importantes, especialmente sob uma perspectiva interacionista, abrangendo práticas de ensino para leitura, produção textual e oralidade.

Dentre os gêneros textuais que ganham destaque na abordagem da oralidade, o debate emerge como uma ferramenta pedagógica valiosa. O gênero debate não apenas promove a expressão oral, mas também instiga a capacidade argumentativa, o pensamento crítico e a habilidade de considerar diferentes perspectivas sobre um tema. A inclusão do debate no ensino de Língua Portuguesa alinha-se à proposta de formar cidadãos capazes de participar ativamente em debates construtivos na esfera pública.

A abordagem do gênero debate, no contexto da BNCC, promove a integração interdisciplinar, conectando o ensino de Língua Portuguesa a outras áreas do conhecimento. Além disso, a contextualização social é enfatizada, permitindo que os debates abordem questões relevantes e atuais, tornando o aprendizado mais significativo para os alunos. Essa integração e contextualização alinham-se à visão contemporânea de educação, que busca preparar os estudantes para os desafios do mundo real.

Apesar das oportunidades oferecidas pela BNCC e pela introdução do gênero debate no ensino de Língua Portuguesa, desafios persistem na implementação efetiva dessas diretrizes. Questões como a formação docente, a adequação de recursos pedagógicos e a avaliação de competências orais requerem atenção. Superar esses desafios permitirá que a BNCC cumpra seu papel transformador, preparando os alunos para uma participação efetiva na sociedade por meio do domínio da oralidade e do gênero debate.

Nesse sentido, este trabalho encontra-se dividido em seis capítulos. O capítulo primeiro trata do Ensino Médio e de sua organização, destrinchando o contexto histórico do seu surgimento e prosseguindo com as reformas às quais esteve condicionado, principalmente em relação às mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio; O capítulo segundo trata da Língua Portuguesa inserida no Novo Ensino Médio, destacando como a BNCC defende o ELP, e especificando o eixo da oralidade mais adiante, descrevendo e caracterizando o ensino da oralidade.

Prosseguindo, o capítulo terceiro trata da instrumentalidade dos gêneros orais no Ensino de Língua Portuguesa Língua Portuguesa, diante da perspectiva do Novo Ensino Médio, destacando a sua efetivação em consonância com as diretrizes da BNCC e diante do que o livro didático traz, com ênfase na competência argumentativa diante dos gêneros orais; O quarto capítulo descreve os procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa; O capítulo quinto aborda o gênero oral debate no livro didático de LP do NEM, e nesse contexto, inicia definindo e caracterizando o livro didático para, em seguida, analisar o livro didático de volume único “Se liga nas linguagens: português”, da editora Moderna, tendo como autor Wilton Ormundo; posteriormente, analisa os resultados com foco na competência argumentativa; o último capítulo apresenta uma proposta didática com foco no gênero oral debate, sugere-se para o trabalho em sala de aula, ou ainda como atividade de livro didático, a realização de uma sequência didática. Por fim, são refletidas as considerações finais e as principais referências utilizadas como base foram: Antunes, 2009; Bakhtin, 1997; Dolz, J.; Schneuwly, B.; Haller, (2011); Marcuschi (2010) entre outros

1 O ENSINO MÉDIO E SUA ORGANIZAÇÃO

O presente capítulo trata do Ensino Médio e de sua organização, destrinchando o contexto histórico do seu surgimento e prosseguindo com as reformas às quais esteve condicionado, principalmente em relação às mudanças impostas pelo Novo Ensino Médio.

1.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO

O ensino brasileiro sempre esteve ligado aos jesuítas até 1759, data que marca a expulsão destes da colônia pelo rei de Portugal, quando o modelo de ensino oferecido pelos religiosos já não atendia aos interesses da metrópole. Em sua substituição, originaram-se as aulas régias, ministradas por professores indicados, com competência questionada, mas que atendiam aos interesses políticos do período. Esses professores possuíam cargos vitalícios e reproduziam os antigos métodos utilizados pelos jesuítas, devido ao fato de terem sido formados nesse sistema educacional. O número de professores, que substituíram os jesuítas era limitado, como consequência da limitada disponibilidade de recursos financeiros destinados à educação na colônia portuguesa (Queiroz *et al.*, 2009).

A despeito destas mudanças no ensino brasileiro, a educação ainda se mostrava com um caráter seletivo e elitista, haja vista que seu principal objetivo sempre foi a preparação da classe mais abastada para o ingresso no ensino superior fora do país ou nos cursos superiores que estavam sendo criados, no início do século XIX. Também no século XIX, dividiu-se a responsabilidade na oferta do ensino, sendo que as províncias, atuais Estados, eram responsáveis pelo oferecimento do ensino primário e secundário, e o ensino superior ficando sob responsabilidade da Corte (Queiroz *et al.*, 2009).

Até então não havia, no Brasil, um órgão governamental que fosse responsável exclusivamente pela educação. Foi apenas com a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que ocorreram mudanças, ou melhor, transformações ainda maiores no sistema educacional, sendo que uma das

principais mudanças foi a criação do Ministério da Educação, comandada pelo ministro Francisco Campos (Queiroz *et al.*, 2009).

Em 1931, foi instituído o Decreto nº 19.890, complementado pelo Decreto/Lei nº 4.244 de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. De acordo com tal decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário, por sua vez, era compreendido por quatro anos, já o ensino secundário possuía duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Para o ingresso no ensino secundário, ginásio, era necessária a aprovação em um exame de admissão (Queiroz *et al.*, 2009).

Com a lei nº 5.692/71, a estrutura do ensino foi alterada, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau, com oito anos de duração; o que antes era denominado colegial, transformou-se em segundo grau, ainda com três anos de duração. Ainda de acordo com essa lei, as escolas de segundo grau deveriam garantir uma qualificação profissional aos alunos; podendo ser de nível técnico, com duração de quatro anos de duração ou auxiliar técnico, três anos (Queiroz *et al.*, 2009).

Pinto (2002, p. 55) explica:

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas.

Para Queiroz *et al.* (2023), esta resolução durou até 1982 e teve implicações, mas que de muitas maneiras surgiu o ensino profissionalizante no Brasil, multiplicando os cursos técnicos sem a manutenção de sua qualidade original. A redemocratização brasileira e Constituição Federal de 1988 redesenharam a função da escola e do ensino médio brasileiro e introduziram novas diretrizes que resultaram na consolidação das Leis de Diretrizes Básicas para a Educação, de 1996, transformações estas que ampliaram a oferta do ensino médio público, mas que infelizmente não foi acompanhada da ampliação dos recursos financeiros necessários para esta extensão, o que provocou uma grande queda na qualidade do ensino público brasileiro.

No âmbito do EM, segundo Lima *et al.* (2015), ainda nos dias de hoje existe uma forte presença de um ensino tradicional nas escolas, o que também ocorre no âmbito das disciplinas de linguagem, como LP, através das quais, muitas vezes, a escrita ainda continua sendo vista nas escolas como uma forma predominante de avaliar a ortografia do aluno, deixando de lados os aspectos de sua produção. Assim sendo, o ensino da língua escrita ainda continua precário e é visto apenas como uma forma de avaliar os erros e acertos e não como um momento de criação, ou de avaliação da reflexão e argumentação do aluno.

Entretanto, o EM e o ELP são alicerçados pelo Parâmetro Curricular Nacional (PCN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo, outros, dotar os alunos de capacidades múltiplas que vão desde a alfabetização ao letramento – propiciando não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também a inserção nas práticas sociais, interpretação e posicionamento diante dos textos.

Nesse contexto, segundo Lima *et al.* (2015), é importante desenvolver um trabalho mais contextualizado e dialógico com as necessidades contemporâneas, como tendo base nos gêneros textuais pelo fato de que cada gênero discursivo a ser produzido tem suas peculiaridades, que variam em relação ao estilo, à composição e à estrutura, o que possui relevância para apropriação dos alunos quanto aos gêneros e tipos textuais, sabendo ler, interpretar e se posicionar diante de todos eles. Além de reconhecê-los, buscando como pressupostos a BNCC (2018), que propõe que os diferentes gêneros discursivos sejam apresentados aos alunos através de modelos onde a possibilidade da criação, no exercício da escrita, permite ao educando ampliar o próprio repertório linguístico.

1.2 ENSINO MÉDIO X NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE MUDOU?

Tratando do Ensino Médio, assim como toda a educação básica no país, deve seguir a critérios e normas comuns a todos os estabelecimentos ligados à educação. Dentre esses critérios comuns, destacam-se a organização e estruturação curricular. Em todo país, o Ensino Médio deve ser ofertado em um período mínimo de três anos, sendo que, em cada ano, a carga horária mínima

deve abranger cerca de 800 horas, distribuídas em 200 dias de efetivo trabalho escolar (Queiroz *et al.*, 2009).

No Ensino Médio, há também determinadas exigências que são feitas em relação à frequência escolar, assim, para a aprovação, é necessária a frequência mínima de 75% do total de horas letivas, considerando todas as disciplinas ministradas durante o ano. Além da frequência, considera-se, para a aprovação, o desempenho individual dos alunos, cuja avaliação desse desempenho deve ser contínua e cumulativa. Em casos de rendimento escolar abaixo da média, a escola deve oferecer aulas de recuperação para estes alunos, de preferência paralelamente ao horário de aula (Queiroz *et al.*, 2009).

Outro fator se destaca em relação à organização do Ensino Médio é a relação entre o número de alunos e professor, essa relação é determinada pela instituição de ensino. O conteúdo curricular é determinado por uma base nacional comum e por uma parte diversificada que é determinada pela escola. A base nacional comum deverá compreender 75% do tempo mínimo de duração do Ensino Médio, sendo o restante do conteúdo escolhido pela escola, de modo a contemplar as diversidades locais e regionais, além de características culturais de cada região. Porém, cabe ao estabelecimento educacional optar pelo oferecimento ou não da parte diversificada do currículo (Queiroz *et al.*, 2009).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), devem ser oferecidas no Ensino Médio as seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, biologia, química, física, geografia, história, sociologia, filosofia, arte, educação física e uma língua estrangeira moderna. Em relação à disciplina educação física, no período noturno, que se torna uma disciplina optativa, questiona-se se optativa deve ser a oferta, por parte da escola, ou a matrícula, em relação ao aluno.

Tratando-se de nova proposta do Novo Ensino Médio, as diversas Secretarias da Educação distribuídas nos estados do Brasil estão comprometidas com o processo de mudança no âmbito do Ensino Médio brasileiro, as quais vêm somando esforços para estabelecer uma política educacional que garanta o direito de aprender e o desenvolvimento da autonomia das juventudes do Ensino Médio, sem perder de vista as suas especificidades e identidades de cada estado, a partir da relação com os seus Territórios de Identidade.

Desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio no país, os Estados estão mobilizados para implementar as novas orientações nacionais. Nessa transição curricular é importante assegurar que a mudança não prejudique o processo educativo em curso, zelando pelos diferentes aspectos.

A BNCC (2018) do Ensino Médio, homologada em 2018, dá continuidade à proposta já desenvolvida nas duas etapas anteriores (Educação Infantil e Ensino Fundamental aprovadas em 2017) centrada na garantia dos direitos de aprendizagem, para a Educação Infantil, e na organização curricular por competências e habilidades, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, visando promover a formação integral do estudante e o desenvolvimento interpessoal, intrapessoal e cognitivo, visando exercício da cidadania, contemplar seu projeto de vida e sua atuação no mundo do trabalho, para os estudantes das escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, nas cinco regiões do Brasil.

Segundo o DCRB¹ (2023), o Ensino Médio se configura com o aprofundamento das dez competências gerais para a Educação Básica, que “[...] se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores [...]” (Brasil, 2018a, p. 8-9). Portanto, a BNCC do Ensino Médio robustece o compromisso com a educação integral, na qual se incluem os pilares cognitivo, social, emocional e ético.

Para o DCRB (2023), a mesma dinâmica da etapa do Ensino Fundamental, as dez competências gerais orientam as competências específicas das áreas de conhecimento e estas se desdobram em um conjunto de habilidades que “[...] representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 33). Em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as quatro áreas do Ensino Fundamental, em que as competências

¹ (Documento Curricular Referencial da Bahia) – é um documento normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). A análise desse documento consiste da minha realidade de trabalho em uma instituição pública e estadual da Bahia.

específicas estão por área e também por componente, o Ensino Médio apresenta uma particularidade, no que confere às competências específicas serem discricionárias somente para finalidade das áreas de conhecimento, podendo ser relacionadas a um ou mais componentes. Oportuno dizer que para cada competência específica que compõe as áreas de conhecimento, é apresentado um conjunto de habilidades a serem alcançadas ao longo dos 3 anos dessa etapa (DCRB, 2023).

Para o DCRB (2023), uma das mudanças mais significativas na atual política do Ensino Médio foi, sem dúvidas, a arquitetura curricular do Novo Ensino Médio: composição curricular, carga horária, centralidade no protagonismo e projetos de vida estudantis. A nova organização contempla duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica e a parte flexível, indiscutivelmente associadas às dimensões postas pela LDB, no seu art. 36, assim postas:

Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (LDB, Art. 36, *caput*, na consideração adstrita à Lei 13.415/2017)).

A nova arquitetura curricular do Novo Ensino Médio define o currículo desta etapa como sendo composto por duas partes indissociáveis, a saber: Formação Geral Básica (FGB)² e Itinerário Formativo (ITF)³. Da carga horária apresentada, serão destinadas até 1800 horas para FGB (BNCC) e mínimo de 1200h para os Itinerários (ITF). A orientação a respeito dessa carga horária é que a ampliação ocorra de forma gradativa, até que seja alcançado o perfil de escola integral e de tempo integral (DCRB, 2023).

Com o Novo Ensino Médio, o Ensino Religioso não possui carga horária específica. Contudo, o DCRB deixa explícita a importância de as unidades escolares levarem em consideração a diversidade religiosa existente e trabalhar

² envolve o aprofundamento das dez competências gerais da BNCC e das competências e habilidades específicas das 4 áreas de conhecimento já trabalhadas no Ensino Fundamental: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas.

³ os Itinerários Formativos se organizam a partir de 4 eixos estruturantes complementares: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural.

nas atividades educativas de modo interdisciplinar laica, respeitando todas as crenças e combatendo a intolerância religiosa.

Referente à oferta dos componentes de cada área, isso ficará a critério de cada sistema, não sendo obrigatória a oferta desses componentes continuamente ao longo dos três anos do Ensino Médio (EM), podendo ser contemplados em parte dos anos ou em todos os anos, exceto Língua Portuguesa e Matemática, obrigatórias nas três séries do Ensino Médio (DCRB, 2023).

Outra mudança trazida nessa etapa confere aos componentes curriculares. Somente Português e Matemática continuam como componentes curriculares obrigatórios, os demais perderam a condição de obrigatórios e o status de componente curricular não está assegurado. Isso não quer dizer que os demais componentes deixaram ser importantes à formação dos/as estudantes, sendo justificado pela legislação que seus objetos de ensino estão “dissolvidos” nas respectivas áreas. Para a escolha da língua estrangeira, a reforma faz referência à Língua Inglesa como única língua estrangeira obrigatória (DCRB, 2023).

A FGB deve, como no Ensino Fundamental, ser complementada pela parte diversificada, conforme prevê o Art. 15 da LDB/Lei nº 9.394/96, onde está previsto “o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar” (Brasil, 1996). Também nessa etapa, o trabalho com a parte diversificada do currículo não está atrelado à criação de componentes curriculares, mas sim à eleição de temas fundamentais para a formação dos/das estudantes na atualidade que os ajudem avançar e progredir na compreensão mais ampla de um mundo cheio de mudanças e desafios, sendo, portanto, recomendado o trabalho em todas as áreas de conhecimento (DCRB,2023).

A parte flexível do currículo do EM é configurada pelos itinerários formativos. Esses itinerários formativos preveem três grandes frentes de atuação: trilhas de aprendizagem (aprofundamentos), Projeto de Vida e a oferta de eletivas. O aprofundamento pode ocorrer em uma ou mais áreas de conhecimento ou na formação técnica profissional. Os documentos oficiais apontam que os itinerários estabelecem o trabalho com um conjunto de saberes integrados e significativos para responder à pluralidade e à heterogeneidade de

interesses e aspirações dos/as estudantes desta etapa, sejam adolescentes, jovens ou pessoas adultas e/ou idosas, assim como intervir na realidade da escola e do seu meio, bem como empreender projetos de vida para o presente e futuro (DCRB, 2023).

Segundo o DCRB (2023), a parte flexível é uma das evidências de como o protagonismo chega com maior notoriedade nesta etapa. Ele perpassa tanto ao permitir ao/à estudante escolher o que estudar, como também se (co)responsabilizar em relação às suas escolhas presentes e futuras. Esses itinerários, por sua vez, serão, em sua maioria, ofertados a partir da 2ª série do EM. Para a 1ª série, na oferta dos itinerários do Ensino Médio Regular, a parte flexível do currículo ocorre na escolha de eletivas e nos estudos de componentes inovadores e inéditos dentro da organização das ofertas de Ensino Médio do estado, sempre em diálogo com temas contemporâneos e integradores do currículo, fundamentais para a formação dos sujeitos.

É válido pontuar que os itinerários formativos se encontram organizados em três perfis: Itinerários Propedêuticos (são aqueles organizados pelas áreas de conhecimento), Itinerários Integrados (articulando e mobilizando competências e habilidades de diferentes áreas de conhecimento) e os Itinerários de Formação Técnica e Profissional. Assim como a FGB, os itinerários formativos devem contemplar a contextualização, a integração, a articulação dos diferentes conhecimentos e temas contemporâneos, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, que permitam a apreensão e a intervenção na realidade, já que os conhecimentos não são mais vistos isoladamente (DCRB, 2023).

Sobre a oferta da parte flexível, a Resolução CNE/CP nº 3/2018 assegura, no parágrafo 6º, do Art. 12, que:

Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações. (Brasil, 2018).

Diante dessa revolução, é possível evidenciar que apesar de defender a autonomia de escolha dos estudantes, a legislação não interfere de modo que obrigue as redes de ensino a ofertarem os cinco itinerários formativos nas unidades. Essa oferta dependerá das possibilidades das instituições/redes de

ensino de cada território, sem esquecer de levar em consideração as especificidades locais, regionais, pedagógicas, etc.

Referente à autonomia da escolha dos/as estudantes, consiste na oportunidade dentro do que lhe é oferecido para decidir pelo itinerário que mais condiz com suas necessidades e que dialogue com os projetos de vida. No que confere ao Itinerário Formativo da Educação Técnica e Profissional, ela se refere ao Ensino Médio Integrado, em que a FGB e o Itinerário de Formação Técnica e Profissional são ofertados na mesma instituição. Dessa forma, o aluno conclui essa etapa sendo certificado como concluinte do Ensino Médio regular e, também, do curso técnico/profissional optado (DCRB,2023).

O auxílio do professor na formulação de um Projeto de Vida (PV) com e pelos/as estudantes oportuniza também a reflexão da função social da escola, de modo a levar os estudantes a entenderem como os fazeres pedagógicos da escola podem contribuir para realização de sonhos que almejam alcançar, tornando ainda mais visível a importância da escolarização com algo que faz e traz sentido às suas vidas. Por isso, a BNCC traz o Projeto de Vida como uma das competências gerais, a ser desenvolvida na transversalidade nas três etapas da Educação Básica e a ser trabalhada de forma espiralada, contudo, nesta proposta, será considerada como um dos componentes curriculares do Ensino Médio (DCRB, 2023). A competência 6 é assim apresentada:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2017, p.09).

Espera-se que os estudantes possam desenvolver a capacidade de lidar com diversos fatores que podem interferir ou contribuir para com o que almejam, e assim adquirir autonomia de desenvolver seu autoconhecimento, definir objetivos específicos, planejar os projetos vindouros, compreender o mundo do trabalho que está a sua volta e, assim, conduzir sua própria vida, em prol de um coletivo. Com isso, a escola dará subsídios necessários para formar jovens autônomos, capazes, críticos, entrosados e responsáveis com o seu âmbito social, sem um distanciamento da sua realidade.

Inicialmente, o EM possuía os PCNs como diretrizes, que dentro do ELP defendia uma prática educativa que perpassasse os seguintes elementos: ensino (enquanto uma atividade sociointeracionista que precisa da mediação para ser desenvolvida), a língua (que passa a ser vista como viva, diversa, plástica e múltipla) e o aluno (sujeito do processo de ensino e de aprendizagem). Assim, a sua defesa é por um processo interativo de ensino/aprendizagem da língua, pelo qual os alunos conseguirão compreender, interpretar e produzir diferentes textos que os auxiliem nas relações sociais dentro e fora da sala de aula (Brasil, 1997).

Mais recentemente, a promulgação da BNCC trouxe novos ares para o ELP no EM, em que a área de linguagens abrange uma complexidade maior, pela qual os conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem foram diversificados, nas mais diferentes esferas da comunicação humana, da linguagem informal à modalidade formal que algumas situações exigem. Na BNCC, o ensino de língua portuguesa é sedimentado nos seguintes eixos organizadores: “oralidade, leitura/ escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 71).

Portanto, seja no antigo ou no novo EM, o seu processo de desenvolvimento perpassou um longo percurso para chegar ao contexto que apresenta hoje. O EM, desde sua origem, demonstra possuir vários desafios, seja pelo considerável índice de evasão escolar, assim como o resgate desses alunos; a presença (ou falta de) políticas públicas direcionadas e de fato engajadas para esse público-alvo; a presença de alunos com transtornos de aprendizagem; a formação inicial e continuada dos docentes para uma prática pedagógica eficiente.

Além do mais, segundo Vieira e Albuquerque (2002), há uma espécie de divisão entre o EM das escolas públicas e privadas, em que o primeiro é destinado aos pertencentes às classes populares para inserção no mercado de trabalho, enquanto o segundo é destinado às elites para a preparação de ingresso no ensino superior, não sendo visto como deveria ser, com a formação básica como seu fim. Nessa seara, o ELP será abordado mais detalhadamente no capítulo seguinte.

2 LÍNGUA PORTUGUESA NO NOVO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo trata da Língua Portuguesa inserida no Novo Ensino Médio, destacando como a BNCC defende o ELP, e especificando o eixo da oralidade mais adiante, descrevendo e caracterizando o ensino da oralidade.

2.1 A BNCC E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017). Concentrando-se na área de linguagens e suas tecnologias, mais especificadamente, no âmbito do Novo Ensino Médio, são dispostas as competências específicas e habilidades que devem ser exercitadas e constituídas para consolidar e ampliar as aprendizagens que foram desenvolvidas no Ensino Fundamental.

São componentes da área de linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, sendo esta última o objeto de análise disposto aqui. O componente de Língua Portuguesa deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio, como disposto no próprio texto base da Lei nº 13.415/2017.

No Ensino Médio, a BNCC de Língua Portuguesa traz a definição de uma progressão das aprendizagens e habilidades iniciadas no Ensino Fundamental, que deve levar em conta alguns aspectos, como: “a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem” (Brasil, 2017, p. 491); a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já estudados no Ensino Fundamental, bem como a ampliação do repertório de gêneros; o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em todos os seus sentidos; maior concentração de foco nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas; a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural; e a inclusão de obras da tradição

literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa (Brasil, 2017).

Assim como no Ensino Fundamental, no Ensino Médio também são propostos eixos de integração para as práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo eles: Prática de escrita e produção de textos; Prática de leitura; Análise linguística/semiótica; e oralidade (escuta e produção oral), esta última o foco deste trabalho, a qual será destrinchada no próximo subcapítulo.

Como disposto na BNCC, habilidades gerais, dimensões e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas para o Ensino Médio também são os mesmos do Ensino Fundamental, cabendo a essa etapa da Educação Básica a sua consolidação e complexificação, buscando dar ênfase às habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (Brasil, 2017).

Sendo desenvolvidos segundo os campos de atuação social: Campo da vida pessoal; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático; Campo de atuação na vida pública. As habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas em consonância com esses cinco campos de atuação social (Brasil, 2017).

Escrita e produção de textos: neste eixo, desenvolvem as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais de diversos gêneros, assim, as práticas devem buscar a diversificação os gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas, englobando textos escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (vídeo minuto, documentário, vlog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.) (Brasil, 2017).

Deve-se também haver o desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão e problematização no contexto de estudo e da produção e divulgação literária, científica e de outros tipos textuais, além de possibilitar o desencadeamento de habilidades e aprendizagens de procedimentos que englobam a leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à proposição, debate, aprovação e implementação de

propostas e projetos de lei, à defesa e reclamação de direitos e à elaboração de projetos culturais e de intervenção de diferentes naturezas (Brasil, 2017).

Prática de leitura: este eixo deve sempre considerar a diversidade de gêneros existente, sejam eles escritos, orais e/ou multissemióticos nas práticas de leitura, escuta e produção propostas durante as atividades pedagógicas; Também deve-se diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas orais (seminário, apresentação, debate etc.); intensificar a vivência com o uso de diferentes procedimentos e gêneros de apoio à compreensão, tendo em vista os objetivos em questão e as características do texto dado à leitura/estudo, articulando com atividades das outras áreas do conhecimento e com projetos pessoais (Brasil, 2017).

Análise linguística/semiótica: envolve as estratégias e procedimentos cognitivos para a análise e avaliação consciente ao decorrer dos processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos). Busca-se, portanto, articulação com os demais eixos, buscando englobar a sistematização da alfabetização ao letramento, com a proposta de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de outras linguagens. Para tanto, deve-se desenvolver a análise e avaliação, durante leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das formas de composição dos textos, sua situação de produção, e seus efeitos de sentido; ainda assim, os alunos devem saber desenvolver o trato qualificado com diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais – editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, wiki, ferramenta de gif, de linha do tempo, agregador de conteúdo etc. (Brasil, 2017).

Oralidade (escuta e produção oral): envolve o processo de produção oral e a conseqüente oralização de textos, assim, o ensino da oralidade deve abranger princípios teóricos e habilidades que contemplem pressupostos de uma concepção da linguagem que seja dialógica, buscando mobilizar os conceitos de gêneros discursivos, campos de atuação, participação em diversos canais (incluindo digitais) e instâncias, seja na forma de acompanhamento de políticos e de desenvolvimento de projetos e políticas, seja na discussão de temas, propostas, ações, projetos, projetos de lei, programas ou políticas, relativos a temáticas gerais de interesse coletivo e, em especial, vinculados à juventude.

Outrossim, deve-se buscar oportunizar a vivência de diferentes papéis em debates regrados (membro de uma equipe de debatedor, debatedor,

apresentador/mediador, espectador – com ou sem direito a perguntas –, juiz/avaliador) (Brasil, 2017).

De acordo com Marcuschi (2010), na atualidade, está cada vez mais difícil dissociar a oralidade do letramento, sobretudo, quando se deseja olhar epistemologicamente do ponto de vista do código, pois elas estão imersas no conjunto de práticas sociais. Se há décadas a oralidade e a escrita eram vistas como antagônicas, e a escrita era apresentada como superior à oralidade, hoje, é possível conceber as duas como atividades interativas.

É diante dessa perspectiva que, aqui, busca-se destacar os gêneros orais, enfatizando a sua importância para inserir os alunos no mundo discursivo, cada vez mais indispensável em uma sociedade letrada e dinâmica, que depende da constante reflexão, análise e posicionamento dos sujeitos.

É importante dar atenção a esse eixo porque cada um dos discursos orais possui uma peculiaridade, ou seja, cumpre uma finalidade comunicativa específica, o que denota a relevância desta pesquisa. É importante, no âmbito da oralidade, trabalhar diferentes possibilidades em sala de aula: gestos, cores, sons, movimentos, letras, números, letras. Essa atividade, no processo de alfabetização, se caracteriza por três dimensões entrelaçadas: práticas pedagógicas interativas, nas quais os participantes devem ter espaço para dialogar e serem ouvidos; experiência dos alunos com a cultura letrada, que deve ocorrer impreterivelmente através de práticas orais, via materiais escritos e conhecimentos específicos da constituição do sistema alfabético na sala de aula; atividades que focalizem a produção de gêneros do discurso orais (Marcuschi, 2010).

2.2 O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NO NOVO ENSINO MÉDIO

A reorganização do currículo pelo Governo Federal nos últimos anos tem desenvolvido o conceito mais preciso de “sociedade líquida⁴”, na qual as mudanças são contínuas e, muitas vezes, cheias de rupturas, já que a sociedade

4 Zygmunt Bauman foi o autor que criou o conceito de sociedade líquida. Ele foi um filósofo, sociólogo, professor e escritor polonês. Sua obra influencia estudos em sociologia, filosofia e psicologia.

está cada vez mais cheia de tecnologias. Diante desse cenário, a BNCC Língua Portuguesa provou permanecer apoiando à diversidade e promoveu um ensino centrado nos multiletramentos. A escola tem o dever de preparar o estudante para lidar com a linguagem em diversas situações, o que inclui conteúdo digital e a presença de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

Sabe-se que o contexto escolar abrange vários campos de conhecimentos, principalmente quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, que envolve: leitura, análise linguística, produção textual e oralidade. Assim, há necessidade de o professor compreender diversas vertentes para que sua prática seja inovadora, vislumbrando a importância da leitura, gramática, produção textual e oralidade para a sala de aula e para vida.

O surgimento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) possibilitou uma consolidação ainda maior acerca do ensino de língua portuguesa por meio de aportes metodológicos como os gêneros textuais/discursivos, estes que, por sua vez, são utilizados diariamente pelos falantes da língua. Entretanto, essa é uma perspectiva anterior, de décadas atrás, já defendida por políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998), que propõem os gêneros textuais enquanto objeto de ensino para a prática de leitura, produção textual e análise linguística, acrescentando que o texto oral e escrito possui um lugar como a concretização de um gênero.

Assim, em relação aos gêneros discursivos, o texto escrito é fundamental, porque se precisa criar o leitor, a educação linguística e discursiva, ou seja, o aluno precisa aprender a apreciar o texto, a sentir e interpretar. Diante desta proposta, muitos professores sentem-se desafiados a trabalhar a partir de tal proposta disciplinar.

A BNCC destaca a contribuição dos gêneros textuais de linguagem oral e escrita, para aprendizagem e o desenvolvimento humano. Segundo as orientações apresentadas pelo documento, todo profissional da educação, independente da sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho. Este, por sua vez, deveria ocupar lugar de destaque no cotidiano escolar, pois, através do trabalho orientado para leitura, o aluno deve conseguir apreender conceitos concretos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista; é válido lembrar que quando se trata de texto, estamos nos referindo a textos orais e escritos.

O que se observa como desafiador no ensino de Língua Portuguesa é pôr em prática tais habilidades e competências que envolvam a leitura e a produção textual através dos diferentes gêneros textuais, para que o discente consiga atingir determinados objetivos. Desse modo, a realização de atividades que desenvolvam a leitura dos alunos torna-se um recurso indispensável para que o professor consiga atingir quaisquer objetivos, pois ela está inserida nos diversos gêneros textuais.

Geraldi (1996) enfatiza que, ao ler um texto, o leitor trabalha com dois tipos de informações: as experiências de vida, conhecimento de mundo; e o que o autor passa através do texto lido. Com efeito, a leitura torna-se um encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, e sim como sínteses destas condições históricas e de suas ações sobre elas.

Diante dessa análise, percebe-se que aperfeiçoar o processo de leitura partindo do texto no ensino de língua portuguesa é de suma relevância. Também se torna importante a escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula, pois, quando o aluno se depara com determinado texto que representa fatos vivenciados no seu cotidiano, pode acarretar o desejo de prosseguir com a leitura sem ocorrer o desestímulo, uma vez que algo o cativou e despertou sua curiosidade, isso pode estar relacionado à questão do leitor se identificar com o texto lido. Kleiman (2000) elenca a leitura como um ato social, entre dois sujeitos, sendo eles o leitor e autor, que interagem entre si, obedecendo o objetivo e necessidade socialmente determinadas. E é mediante a prática da leitura que a interação entre diversos níveis de conhecimento acontece, principalmente quando abarca o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, possibilitando que o leitor construa sentidos em suas análises.

O aluno, ao compreender que a leitura é um processo de descoberta que possibilita a interação com o mundo, mesmo que essa pessoa não seja alfabetizada, pode descobrir que consegue ler porque “a leitura é grande auxiliar da reflexão, da meditação, do voltar-se para si” (Cagliari, 2009, p, 148).

Dessa maneira, é importante ressaltar que estamos cercados de textos, pois constituem a nossa vida, já que a partir do que lemos criamos nossa história. E, “a leitura é obviamente uma metáfora, mas nem por isso deixa de ser algo tão

importante para cada um quanto a própria filosofia de vida” (Cagliari, 2009, p,132).

Como se sabe, para o ser humano sentir o que está a sua volta, ele tem que ler, e não apenas livros, revistas, jornais e textos, mas também, ler imagens, promovendo uma interação e reflexão no leitor, em virtude de sua pluralidade. Como salienta Koch (2006), o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor, pois a pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado, por parte do leitor, de conhecimento de natureza diversa e de sua atitude perante o texto.

Mas é importante insistir que a leitura permite uma observação do mundo, pois ela serve para preparação da vida, uma maneira de cada um enxergar o mundo e suas diferenças, a forma para entender e conhecer a si mesmo, como afirma Paulo Freire (1989, p, 9):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo.

Portanto, é através da leitura que se pode conhecer o mundo e sua cultura e é necessário que, antes de ser inserida em algum meio como o ambiente escolar, deve-se pensar em atividades que promovam a interação e despertem uma reflexão sobre o que leu, além de interesse sobre os diversos significados que ela possa alcançar. Silva, Penna e Luiz (2010) dizem que a leitura, para ser mais eficiente e significativa, deve partir de contato individual do educando com o texto para que ele tente desvendá-lo, mantendo seu próprio ritmo.

A prática de leitura do texto nas aulas de língua portuguesa contribui não apenas para com a formação escolar, mas também humana, pois, para Lajolo (1993), cada leitor, na individualidade de sua vida e vivências, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, de cada texto a história da sua.

Desse modo, há uma grande valia o ensino de língua portuguesa ser centrado em trabalhar a partir da leitura de variados gêneros textuais, pois, através dela, podem desenvolver-se raciocínio e sensibilidade, já que, em uma sociedade enfeitada de informações, faz-se necessária reflexão acerca do modo como enxergamos um texto escrito. Daí a importância de inserir esse mundo da leitura em qualquer meio que se trabalhe com pessoas, principalmente quando se trata do ambiente escolar. Para Antunes (2001), há uma necessidade de haver um ambiente educativo centrado na dinâmica de como aprender e como pensar no que deve ser aprendido e pensado, no sentido de levar os educandos a trabalharem as suas capacidades, ideias, acerca dos assuntos propostos, do que a repetir detalhadamente esses assuntos.

Nesse contexto, quando o assunto é leitura nas escolas brasileiras, de modo geral, o tema é muito discutido, pois fazer os estudantes terem apreço pela leitura é uma missão árdua, por não possuírem, em parte, bagagem de leitura familiar – pois muitos são oriundos de famílias carentes que, muitas vezes, estão entrelaçadas ao histórico recorrente de analfabetismo funcional presente na realidade brasileira – e, na escola, elevando a obrigação ao professor de apresentar a leitura aos alunos. Por isso, Cosson (2007) retrata que ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade, onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Desse modo, compreende-se que a leitura nos fornece uma visão mais humanizada do mundo, por isso que os alunos precisam ter contato maior com esta prática a ponto de se conscientizar e refletir sobre a leitura na sua vida.

Fazer da sala de aula um ambiente convidativo é indispensável ainda mais quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, uma língua que, por ser muito complexa, apesar de ser a língua materna, necessita de um cuidado maior no que diz respeito à sua apresentação, pois o aluno está habituado a ouvir comentários negativos, criando um conceito errôneo sobre a aprendizagem da língua materna e acaba se distanciando cada vez mais de um aprofundamento com a sua língua materna.

Ler e escrever não são habilidades que se adquire em pouco tempo de prática, mas é um exercício constante e cada fragilidade apontada pode ser trabalhada por uma opção adequada pelo professor. Essa poderá se tornar uma

potencialidade a ser explorada nas atividades futuras, por ter sido exercida com foco na progressão e, quando há um empenho tanto do professor quanto do aluno, essa tarefa de ler e escrever já não será vista com tanta rejeição, porque, nesse sentindo, haverá se formado uma compreensão devido ao amadurecimento da ideia de ter sido levado adiante com a construção de pequenas partes para formar o todo.

E esse todo se constitui em um processo dinamizado e integrado a cada aluno que foi posto como transformador de sua história, pois devemos entender a leitura como ponto primordial para a construção do texto, porque, como destaca Simões (2012), o envolvimento com o texto escrito leva, assim, o aluno/leitor a apropriar-se da escrita, da oralidade e das práticas sociais relacionadas.

Nesse contexto, pode-se observar que o professor pode propor que o aluno refaça o texto ou a leitura quantas vezes forem necessárias e em cada uma das vezes apontar onde o aluno precisa refazer e o que precisa ser refeito. Se no campo da escrita, começar com propostas simples, fazendo pequenos treinos ortográficos com palavras utilizadas por eles no cotidiano, listas de produtos também utilizados por eles, receitas de culinária e poesia, entre outros gêneros de acordo com o perfil e preferência da turma. Quando for para o campo da leitura, continuar com a proposta de pequenos textos contendo em seu vocabulário palavras acessíveis e dando preferência e escrita de textos em que os autores sejam contemporâneos e abordem temas que estejam no auge (Travaglia, 2011).

Segundo Calomer (2007), os alunos lembram-se melhor da leitura de textos determinados se esta fica a recordações globais de uma atividade longa e com sentido próprio, por isso é necessário que sejam incentivados a lerem não por obrigação ou apenas para responder uma avaliação, mas que sejam despertados no mínimo pela curiosidade, porque o que muitas vezes é interessante para o professor pode não ser para o aluno e vice-versa, por isso é tão importante a escolha dos textos que serão apresentados aos alunos, pois ao escolher as leituras em uma tentativa de fazer de fato o discente para o mundo da leitura sem um peso para ele, mas procurando desenvolver o gosto pela leitura.

Dessa forma, para que o discente desenvolva as competências em leitura, escrita e produção textual, é primordial que saia da teoria, comece a praticar primeiro com seu conhecimento prévio, mas com uma orientação do professor das regras básicas, desde o respeito aos sinais de pontuação até a coerência do texto. A partir disso, o professor terá uma noção de onde cada aluno precisa de uma atenção maior e assim poderá traçar estratégias de aulas convidativas, as quais envolvam a realidade do seu aluno para que, havendo uma identificação haja também uma motivação que resultará em progressos gradativos em que o aluno descubra o agente transformador de sua realidade por meio da leitura e escrita.

A leitura é suporte para toda área do conhecimento, tal como a escrita, pois contribui para a construção de modelos relacionados às formas de escrita, e tem como finalidade a formação de leitores escritores. Com isso, como afirma Lajolo (2002), o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. Nesse contexto, o aluno, ao ter um contato maior com a leitura, irá descobrir que ler é muito importante nesse processo de aprendizagem e ao mesmo tempo transformador.

Vale ressaltar que o primeiro contato com a leitura em sala de aula é através dos textos, e a partir disso adquire as competências escrita e leitora, pois, quando o texto literário é explorado na escola, assegura ao aluno interpretação em variadas formas de atividades, investindo na análise da elaboração de textos, já que “o espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (Maciel; Cosson, 2010, p. 59).

Assim, a leitura e a escrita tornam-se ferramentas imprescindíveis da comunicação e importantes em sala de aula. O papel do professor nesse processo está diretamente voltado a sua prática de ensino, bem como à maneira de conduzir e inserir a leitura em sala de aula com propostas, intervenções, produções de textos, oralidade e análise linguística; pois só assim o ensino de Língua Portuguesa se tornará formador e transformador tanto no âmbito escolar quanto social.

2.3 O ENSINO DA ORALIDADE NO NOVO ENSINO MÉDIO E A SUA INSERÇÃO EM SALA DE AULA

Posto nos capítulos teóricos anteriores, foi possível perceber que há uma ausência de estudos que abordem as capacidades de construção de textos da ordem de argumentar mais usados em instâncias públicas, tais como debates regrados, as exposições temáticas, o texto radiofônico, dentre outros gêneros que se utilizam da argumentação como meio de produção oral.

Os PCN de LP buscam enfatizar um ensino-aprendizagem mais contextualizado e que propicie o desenvolvimento de capacidades múltiplas que abarcam desde a alfabetização – início do processo de inserção dos indivíduos nas práticas sociais – ao letramento, que abrange as ações de conseguir (além de ler e escrever) interpretar e se posicionar diante do que foi lido, construindo um novo texto.

Os PCN de LP ainda enfatizam o texto como unidade de ensino e são enfáticos ao afirmar que:

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (Brasil, 1997, p. 29).

Tudo isto remonta a importância de, ao se enfatizar o texto, trazer para foco os gêneros textuais, já que todo texto é expresso através de um gênero. Primeiramente, é necessário esclarecer que a BNCC é um documento normativo político educacional que valida o conjunto progressivo e orgânico das aprendizagens essenciais, que os estudantes devem desenvolver em sua jornada da Educação Básica. Secundariamente, a BNCC é um documento de afirmação teórico-metodológica dos PCN. O mesmo documento já passou por diversas reformulações, sendo que a última versão referente à educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em 2017 e a parte que contempla o Ensino Médio em 2018.

Para Moraes (2021), a BNCC foi concebida à luz do que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Contudo, é mais específica, definindo com mais nitidez os objetivos da

aprendizagem escolar. A BNCC deve estar presente, como um documento normativo, em todos os currículos, garantindo as aprendizagens que os estudantes devem ter em cada fase da vida escolar, seja em redes públicas ou privadas.

Outro fator que Moraes (2021) pontua é que a BNCC não é equivalente a currículo, mas uma referência nacional do que é abalizado como essencial para o processo de ensino e aprendizagem e, para tanto, o documento define os conhecimentos essenciais, direitos e objetivos de aprendizagem de todos os estudantes do país. Assim, acredita-se que os currículos devem ser planejados e elaborados pelas instituições de ensino, envolvendo em sua formulação pedagogos, formadores de professores e professores, levando em consideração as particularidades e singularidades de cada região através de uma sistematização e planejamento de todo o processo educacional.

A Base deve ser uma referência para as escolas, que, por sua vez, devem ter autonomia para ressignificarem o documento a partir de sua realidade. Logo, a BNCC não pode ser considerada um modelo único, pois deve atender as necessidades dos locais e contextos nos quais ela se aplica (Moraes, 2021, p. 38).

Um aspecto relevante em relação à BNCC que Moraes (2021) pontua é a proposta de formação integral do indivíduo, mantendo a apropriada distinção entre educação integral (desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social e cultural do ser humano) e educação de tempo integral (mais tempo na escola), estabelecendo ainda as expectativas de aprendizagem dos estudantes a cada ano, independentemente do local onde mora ou estuda.

Outra inovação que a BNCC apresenta são as dez competências gerais que norteiam as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares. O documento considera essencial o desenvolvimento das competências para garantir o direito à Educação Básica em todo o território nacional. Essas competências apresentadas pela BNCC mostram evidentemente as capacidades que os alunos precisam desenvolver ao longo do percurso da Educação Básica, que começa na etapa da educação infantil ao ensino médio.

Vejamos as competências especificadas na BNCC (2018) apud Moura, 2021, p. 39:

1. **Conhecimento:** o objetivo dessa competência é que os alunos consigam conhecer, entender e transformar a realidade através do conhecimento adquirido.
2. **Pensamento científico, crítico e criativo:** nessa competência os alunos devem investigar os fenômenos, levantando hipóteses, investigando causas, refletindo e resolvendo os problemas de forma crítica e criativa.
3. **Repertório cultural:** o objetivo é fazer com que o aluno expanda os horizontes, vivencie e produza arte através de diferentes manifestações.
4. **Comunicação:** diz respeito à capacidade de escutar e dialogar com o outro, produzindo conhecimento.
5. **Cultura digital:** capacidade de compreender e utilizar recursos tecnológicos de uma forma ética, para produzir tecnologia a favor da aprendizagem.
6. **Trabalho e projeto de vida:** preparar novas gerações para metas, sonhos e saberes, são as metas de vida do indivíduo.
7. **Argumentação:** capacidade de formular opiniões embasadas em evidências e fatos por meio das interações.
8. **Autoconhecimento e autocuidado:** capacidade de se autoconhecer, física e emocionalmente.
9. **Empatia e cooperação:** trata-se da capacidade de se relacionar com o outro, entender e colaborar com as pessoas trabalhando em equipe.
10. **Responsabilidade e cidadania:** envolvimento em questões públicas, autonomia para tomar decisões de acordo com os princípios morais éticos e solidários. (Moraes, 2021, p. 39 – grifo da autora)

Torna-se necessário também discutir a estrutura que constitui a BNCC, para que assim possamos alcançar os objetivos do trabalho. Em primeira análise, o documento se divide em: competências gerais, áreas do conhecimento, componentes curriculares, unidades temáticas (eixos), objetos de conhecimento (conteúdos) e habilidades (objetivos). Essa estrutura será apresentada mais detalhadamente na análise de dados da proposta das atividades didáticas, para compreender o funcionamento dessa estrutura em um planejamento de aula.

Analisando mais especificamente a área de Linguagem/Língua Portuguesa na BNCC, o documento, assim como os PCNs, apresenta o texto como objeto de ensino da língua, utilizando como ferramenta didática os variados gêneros textuais e seus contextos de produções existentes na atualidade. O documento também enfatiza a importância de trabalhar com a escrita e oralidade que tragam uma reflexão da linguagem através de práticas linguísticas que sejam contextualizadas. A área de Linguagens do Ensino Médio abrange componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Relacionando-se com as competências gerais da BNCC, a

área de Linguagens deve também atender às competências específicas. Sendo elas:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. 5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 481 a 482).

Vamos tratar da unidade temática que mais interessa à pesquisa, a Oralidade, esta que, por sua vez, nos PCNs, havia a orientação de trabalhar com a língua oral de uso do falante; já a BNCC apresenta uma nova proposta não distante do PCNs, mas complementar e aprofundada, apontando o que deve ser trabalhado em cada ano/série, relacionado com as esperas sociais que os estudantes estão inseridos.

A BNCC possui como princípio “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (Brasil, 2018, p. 65), pois prima para que o aluno possa desenvolver habilidades de oralidade, de escrita e leitura que possibilitam condições para

ampliar sua participação em práticas de diferentes campos das diversas atividades humanas.

Nesse sentido, na BNCC, a oralidade engloba:

As práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p.78-79).

Essas práticas de linguagem com os gêneros orais, diante do contexto da contemporaneidade, defendem o trabalho com novos gêneros aos quais os alunos estão imersos, como o vlog, caracterizado como um tipo de blog no qual predominam como conteúdos os vídeos; e o podcast, bastante em evidência desde a pandemia de Covid-19, que possui a forma de áudio, e muito se assemelha a um programa de rádio.

Moraes (2021) acredita que a proposta de trabalho com o gênero oral está em consonância com a BNCC, principalmente no que se refere à interação discursiva, funcionamento do discurso oral e estratégias de produção em situações específicas de interação, pois opinar, debater e argumentar são algumas das habilidades requeridas e contempladas pelo eixo da oralidade na BNCC. Tratando-se da BNCC, que recomenda que o estudo da oralidade seja realizado em situações de uso, notando o contexto de produção e recepção em que os textos acontecem, fica evidente que o estudante não só reconheça as diferenças em relação à modalidade escrita, mas que aborde cada gênero oral com suas características, tanto na forma composicional como no estilo, acatando as variedades linguísticas apropriadas a cada contexto (Moraes, 2021).

A unidade temática da Oralidade, disposta na BNCC, abrange o uso da linguagem e produção de textos orais, tendo uma pessoa presente, o que pode ser chamado de face a face, como as Webconferências, conversas em redes sociais, mensagens eletrônicas através do WhatsApp, entre outros recursos. Utilizando tais recursos de comunicação, é possível notar a oralização de textos

que envolve variadas temáticas de situações significativas para o ouvinte e falante.

Podemos considerar que a BNCC avançou em relação às práticas orais quando sugere que aluno não apenas produza alguns gêneros na modalidade escrita, por exemplo, a notícia, a reportagem, artigo de opinião, a entrevista, mas produza também os mesmos gêneros para outras mídias e suportes digitais, como o podcast, blog, o jornal, etc. Isso demonstra que, dependendo da modalidade e do suporte, os mesmos textos/gêneros podem sofrer algumas mudanças, necessitar algumas adaptações (Moraes, 2021). Diante dessa análise, é possível considerar que o trabalho com a oralidade na escola acarretará uma maior e melhor autonomia e domínio dos alunos que estão no EM e que precisarão utilizar tais práticas de linguagem em sua vida diária, não apenas na escola ou componente curricular.

Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (Brasil, 2017, p. 63).

O ensino de Língua Portuguesa conta com um documento normativo que é relevante para o desenvolvimento do aluno. Mas o documento por si só não auxiliará o professor sem ter ao menos uma formação para compreender tal documento norteador que está alinhado ao currículo escolar. Torna-se importante um investimento na formação docente para que assim compreenda os objetivos de ensino da Língua Portuguesa. Galvão e Azevedo (2015, p.669) ponderam que:

[...] faltam aos professores os conhecimentos teóricos sobre os quais poderiam desenvolver um trabalho profícuo com textos orais, bem como a organização didática das atividades de modo que fossem planejadas todas as etapas (preparação, execução e avaliação).

Desse modo, conclui-se que para trabalhar com o ensino da oralidade na escola é imprescindível:

[...] construir um objeto de ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades

dos alunos. Essa construção é indispensável para fundar um ensino formal do oral na escola, numa ótica a um só tempo pedagógica e didática (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 127).

Muitos professores já têm consciência da relevância do ensino significativo da modalidade oral e da importância do desenvolvimento da competência discursiva do aluno, porém, diante das pesquisas bibliográficas ainda há uma escassez de ferramentas que auxiliem os professores a refletirem sobre o que é o oral e como pode ser ensinado. Diante desta realidade, destaca-se a importância de capacitações docentes para o trabalho com os variados gêneros orais, pois tal prática didática debruçada ao ensino da oralidade não alcançará resultados, mesmo com todas as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades traçados em plano de aula, sem um professor qualificado, pois o ensino de língua, em especial, nesta modalidade, necessita ser implementado nas salas de aula de modo mais sistemático e ativo.

Moraes (2021) destaca a importância de estabelecer um diálogo entre os PCNs e a BNCC, no que diz respeito à área de linguagens, pois os dois documentos apresentam como concepção de linguagem a forma de ação e interação no mundo, bem como o sujeito constituído pelas práticas de linguagem em várias esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às de usos mais formais.

Diante de tais discussões teóricas, acredita-se que este referido trabalho contribuirá com as concepções de uso da língua oral dispostas no documento da BNCC e PCNs, pois o gênero debate, como gênero textual discutido neste trabalho, é um gênero argumentativo oral que tem como intuito contribuir com determinadas problemáticas que se apresentam evidentemente em sala de aula, como por exemplo, a necessidade de trabalhar com a oralidade de modo efetivo e desenvolver a capacidade de expressão e domínio de argumentar. Assim, será um trabalho poderá minimizar determinada lacuna no ensino da oralidade na escola.

Brandão e Leal (2010) percebem a ausência de estudos que abordem as capacidades de construção de textos da ordem de argumentar mais usados em instâncias públicas, tais como debates regrados, as exposições temáticas, o texto radiofônico, dentre outros gêneros que utilizam da argumentação como meio de produção oral. Posto isso, ao trabalhar com atividades da oralidade,

contribuirá com a ampliação de interações discursivas e estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.

Bentes (2010) acrescenta que esse tipo de atividade é muito importante, pois a manipulação de estratégias linguísticas garante o alcance de determinados objetivos comunicativos a depender da situação de interação. A autora ainda afirma que o professor de português deve levar os alunos a refletirem sobre certas manipulações linguísticas, pois a observação contínua, sistemática e crítica dessas situações leva à compreensão de como os modos de fala poderão ser transformados em recursos de envolvimento conversacional e de estratégias persuasivas para o que se quer passar em situação de conversa com outro ou em apresentações para um público maior.

É importante frisar que o trabalho com a oralidade em sala de aula não se concentra exclusivamente na fala cotidiana do aluno, assim como não é oposto ao trabalho com a escrita. Essas práticas pedagógicas devem possibilitar que o aluno desenvolva a capacidade de argumentar, expor, defender, debater, persuadir, sob um ponto de vista, e através da interação com a língua. Será a língua falada que irá possibilitar com que o aluno exponha e organize suas ideias, devendo ele perceber as particularidades de cada modalidade oral, deixando-o convicto do lugar da oralidade, de quais são as diferenças entre as linguagens e quais situações usar cada uma delas (Antunes, 2003).

Posto isso, como corroborado:

Um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” sobre um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral. (Santos; Mendonça; Cavalcanti, 2007, p. 89)

Nessa conjuntura, o trabalho da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa possibilitará que os alunos compreendam os diferentes contextos que podem existir para as situações de comunicação e, assim, refletir sobre a variação linguística de modo que não propague ou que ainda combata preconceitos relacionados à língua e ao comportamento humano.

Para Marcuschi (2003), esse trabalho do professor deve englobar práticas que valorizem a participação dos alunos em situações recíprocas e metodologias

ativas que envolvam a oralidade, pois nesse trabalho os alunos poderão ouvir e organizar seu discurso de forma clara e coerente, atingindo o objetivo proposto; nesse contexto, essas práticas pedagógicas precisam oportunizar manifestação de ideias mediante o lançar mão de argumentos que fundamentem uma determinada temática; o desenvolvimento de relatos orais que serão norteados pelo tempo, a(s) causa(s), os cenários, objetos e personagens; e, por último, a adequação da linguagem às situações de comunicação formal nos diferentes tipos de contextos.

Posto isso, há também uma necessidade urgente de eliminar a visão reducionista e limitada acerca da oralidade, pois mesmo sendo vista como um recurso espontâneo e sem a relevância de ensino sistemático no âmbito educacional, nos direciona a abordar neste capítulo especificadamente determinadas reflexões sobre o ensino e aprendizagem dessa unidade temática e suas dimensões.

É válido ressaltar que as discussões sobre o ensino da fala não são recentes, pois em comunhão com Leal, Brandão e Lima (2012) podemos perceber a preocupação com a linguagem oral desde a Grécia antiga, quando a Retórica era o centro do ensino. Hoje em dia, há diversos estudiosos que se dedicam estudar sobre a oralidade, recurso este que busca torná-la objeto de ensino nas escolas (Marcuschi, 2005; Leal; Brandão; Lima, 2012; Dolz; Schneuwly, 2004).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 125) afirmam que, ainda que a língua oral esteja presente na sala de aula em situações variadas, como leitura de textos orais e escritos, conversas sobre o dia a dia e correções de exercícios, ela não é ensinada, a não ser “incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”.

Os referidos autores destacam que é necessário:

Conferir ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. Essa construção é indispensável para fundar um ensino formal do oral na escola, numa ótica a um só tempo pedagógica e didática. (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 127)

Desse modo, os referidos autores complementam que parece ser complexo tornar a oralidade objeto de ensino, mas não é. Tendo em vista que

ao eleger algo a ser ensinado, por conseguinte, o professor está definindo um objeto de ensino. Isto ocorre de forma implícita e sem muitos problemas, mas este precisa ser algo já solidificado na tradição do ensino, como é o caso da gramática, por exemplo (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

Diante dessa realidade, é possível evidenciar que o reconhecimento das práticas orais como objeto de ensino torna-se talvez complexo, e com isso as práticas de ensino da oralidade não se efetivam do modo mais significativo ao estudante. Por isso:

Para o oral, essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante para instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes dos últimos anos (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 127).

É necessário compreender as particularidades do oral, bem como entender tal recurso como um fenômeno heterogêneo da língua, pois tem diversas características e é preciso entendê-las para ensiná-las, para isso é preciso que fique claro quais são as características da linguagem oral, para que a partir disso seja possível traçar metas e estratégias com o objetivo de desenvolver nos alunos as habilidades de uso da língua nessa modalidade (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

Há determinados elementos que integram a comunicação oral, os chamados marcadores convencionais que são apresentados por Marcuschi (1997), elementos esses que são fundamentais no processo de comunicação oral. Para o autor, os marcadores conversacionais são palavras ou frases que fazem a ligação entre as unidades comunicativas e que tornam a língua falada dinâmica e expressiva, são as pistas ou marcas linguísticas do falante. O autor supracitado diz que há quatro tipos de marcadores conversacionais: *simples*, este é realizado com apenas um item lexical (exemplos: mas, éh, olha, aí, então, etc.); *compostos*: utiliza os sintagmas (exemplo: “sim, mas”, “bom, mas aí”, etc.); *oracionais*: ocorre por pequenas orações (exemplos: “eu acho que”, “sim, mas me diga”, etc.) e *prosódicos*: utiliza recursos prosódicos (exemplos: entonação, pausa, hesitação, tom de voz).

Dolz e Schneuwly (2004, p.134) complementam que a língua oral utiliza “signos dos sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é,

convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de atitudes”. Desse modo, os autores enfatizam a relevância dos aspectos não-linguísticos para que a comunicação oral aconteça, são eles: meios para-linguísticos (ex: qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, risos, etc.); meios cinésicos (ex: atitudes corporais, movimentos, gestos, etc.); posição dos locutores (ex: ocupação de lugares, contato físico, etc.); aspecto exterior (ex: roupas, disfarces, óculos, etc.) e disposição dos lugares (ex: iluminação, disposição, ordem, etc.).

Além dos elementos mencionados, que são importantes para compreensão na comunicação oral, há fatores extralinguísticos que também são imprescindíveis para a produção de quaisquer textos orais. Esse meio extralinguístico ao qual estamos nos referindo é ao meio e contexto que o falante está inserido e qual a sua intenção comunicativa para se concretizar a comunicação. Segundo Souza (2015), para a garantia da inteligibilidade da fala, é necessário que esta seja planejada, estabelecendo-se o objetivo comunicativo para, a partir disso, eleger os recursos que serão necessários para assegurar a compreensão do enunciado construído na oralidade.

Dolz e Schneuwly (2004) explicam que é necessário estarmos atentos a todos estes elementos da língua oral que são fundamentais para que a interação seja, de fato, sucedida, nessa modalidade da língua. Concordamos com essa explicação dos autores, uma vez que a escola, local onde se ressignifica a aprendizagem, possa ser um lugar de compreensão dos gêneros textuais que estão ao nosso redor, principalmente os orais, os quais mais utilizamos na língua oral, assim fazendo com que os estudantes possam refletir e compreender o uso desta modalidade e suas especificidades nas inúmeras situações de comunicação em seu âmbito social.

Guimarães, Souza e Leal (2011), em suas pesquisas, destacam que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa contribuíram para a quebra do paradigma de que apenas a escrita deve ser ensinável e efetivaram a importância da sistematização do ensino do eixo, pois esse documento, desenvolvido e distribuído pelo MEC, defende que a língua seja vista como um instrumento de interação social. Também é proposto pelo PCN uma reflexão não só sobre como a língua é estruturada, mas, também, como ocorrem seus processos comunicativos dos falantes da língua.

Com efeito, o objetivo final do ensino de língua é expandir as possibilidades do uso da linguagem em situações comunicativas, já que os PCN apresentam que as capacidades a serem trabalhadas em sala de aula estão diretamente relacionadas às habilidades linguísticas básicas: falar, escrever, ler e escutar.

Além disso, na pesquisa de Souza (2015), apresenta que os PCN não apenas recomendam o ensino da língua oral, como também apresentam proposta de uma prática pedagógica de formalização de usos planejados da fala, em que os objetivos, estratégias e sugestões de abordagem são propostos pelos PCN, embasados na diversidade de gêneros orais e nas situações de uso público da fala. “As situações de uso da língua precisam ser desenvolvidas de tal maneira que o aluno possa vivenciar situações reais de comunicação, tal qual será demandado nas interações sociais que irá se envolver no seu cotidiano” (Souza, 2015, p. 38).

Para isso, Schneuwly (2004) defende que o ensino de língua portuguesa, partindo da unidade temática da oralidade, seja desenvolvido a partir dos gêneros textuais, pois estes podem dar conta das necessidades de ensino da língua apresentando-se como modelos, sendo eles ao mesmo tempo complexos e heterogêneos, produtos sócio-históricos e definíveis empiricamente.

Percebendo que os gêneros textuais são ferramentas que se constroem socialmente, eles são construídos para que possam atender às demandas da comunicação e suas especificidades de modo mais fácil e ideal a depender do contexto em que cada falante está inserido. Bakhtin (1979) afirma que existem três dimensões que caracterizam um gênero textual, sendo eles: o conteúdo temático (o que iremos comunicar através dele), o estilo (os recursos linguísticos que iremos selecionar para atender a necessidade comunicativa) e a construção composicional (as características estruturais do texto em questão).

Souza (2015) explica, em outras palavras, sobre o que Bakhtin afirma no parágrafo anterior, dizendo que o locutor age de acordo com as necessidades linguísticas de uma determinada situação de comunicação, na qual ele precisa a partir de alguns parâmetros (lugar de onde fala, para quem fala e com que finalidade se fala) escolher o gênero que irá atender a esses critérios e permitirá que a comunicação se efetive. E ainda acrescenta que o gênero textual escolhido pelo falante é visto como protagonista da esfera comunicativa, pois é ele que

permitirá que o enunciador consiga expressar e mostrar como ele deve se expressar e, ainda, permite que o destinatário alcance a mensagem que lhe foi passada no momento da comunicação.

Bakhtin (1979, p. 302) ainda elucida que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível”. Então, é possível perceber que a todo ato de fala estamos nos adequando a um gênero textual já existente e não um gênero textual inédito.

O autor Schneuwly (2004), ainda adverte que a escola deve selecionar dentre a infinita variedade de gêneros textuais orais existentes os que podem se tornar objeto de ensino, não se concentrando apenas nos gêneros da vida cotidiana, mas também nos gêneros da comunicação pública formal. Assim, o autor assevera que devem ser utilizados tanto os gêneros mais utilizados no âmbito escolar (exposição, relato de experiência, entrevistas, discussão em grupo, seminários, etc.) quanto os gêneros utilizados em situações públicas mais formais (debate, negociação, testemunho diante de instância oficial, etc.).

A escola precisa desenvolver práticas de ensino do oral que levem “os alunos a ultrapassarem as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”. Schneuwly (2004, p.147).

Para Souza (2015), isto acontece porque os gêneros formais públicos possuem formas pré-definidas convencionalizadas que os adequam e definem seu sentido, o que exige preparação antecipada e atendimento de suas características para que se materializem na sua forma final.

Segundo Schneuwly (2004) assegura que as formas cotidianas de produção oral se constroem a partir de uma reação imediata à palavra de outros interlocutores, ou seja, estes modos de comunicação se dão numa situação de imediatez e apresentam menor índice de gestão da palavra, já que, geralmente, se dá em função da presença de outros. Já as formas institucionais do oral, aquelas mais formais, exigem maior nível de preparação e dedicação, ou seja, é necessário um maior planejamento do que será dito. Dessa forma, é necessário um “domínio de instrumentos semióticos complexos, que podem ser aqueles das formas cotidianas, mas utilizados de outra maneira, ou podem ser específicos,

ligados às formas institucionais de comunicação oral” (Schneuwly, 2004, p. 121 a 122).

Para que os estudantes possam alcançar esse domínio oral, Schneuwly (2004) defende a ideia de que se torna necessária a ficcionalização do gênero textual nas escolas, ou seja, os alunos precisam vivenciar determinadas situações que sejam especulativas e cognitivas, nas quais se ficcionalize a situação de uso dos gêneros.

(...) à medida que os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializados no próprio gênero. O enunciador, o destinatário, o lugar social são só parcialmente instâncias físicas e sociais da produção e da recepção imediatas e devem então, ser “ficcionalizados” para aparecer, no texto produzido, em forma de traços diversos (Schneuwly, 2004, p. 122).

Souza (2015) explica que o trabalho de ficcionalização, no qual existe uma representação aqui e agora do uso do gênero textual oral, exige uma intervenção didática, nesse caso, o docente precisa planejar e regular essas situações de representação de uso da língua oral para que se efetive o trabalho com a oralidade em sala de aula.

Como é possível ver, a ficcionalização, com uma intervenção didática, se caracteriza como uma ótima oportunidade para o uso do gênero textual oral e, diante dos gêneros orais, é importante discutir a sua instrumentalidade no contexto das aulas de LP.

3 INSTRUMENTALIDADE DOS GÊNEROS ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O presente capítulo trata da instrumentalidade dos gêneros orais no Ensino de Língua Portuguesa Língua Portuguesa, diante da perspectiva do Novo Ensino Médio, destacando a sua efetivação em consonância com as diretrizes da BNCC e diante do que o livro didático traz, com ênfase na competência argumentativa diante dos gêneros orais.

3.1 A ATIVIDADE ORAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA INSERÇÃO NO GÊNERO DEBATE

De acordo com Antunes (2009), a atividade oral é exercida somente se pela textualidade, ou seja, as pessoas só falam e escrevem através de textos. Nesse sentido, o texto não é construído de forma aleatória e desestruturada, mas sim por um conjunto de propriedades que o regula. Assim, a perspectiva dessas propriedades do texto deve ser desenvolvida por meio de práticas de ensino mais contextualizadas e, nesse sentido, o autor sugere um modo que o aluno ultrapasse a matéria linguística do texto e a ter em conta os interlocutores envolvidos: quem fala, quem escreve e para quem nas práticas de ensino para leitura, produção textual e oralidade.

Além do mais, Antunes (2009) ainda sugere que o professor possa levar o aluno a perceber, no texto, os sinais de cooperação do autor, mostrando os sinais de quem fala ou escreve, explicitando-os e explorando-os. Também é sugerido por Antunes (2009) que o professor auxilie o aluno a compreender o teor de dialogicidade da linguagem, que passa a existir através do encontro, na troca e no engajamento entre pergunta e resposta.

Os gêneros textuais estão presentes em tudo que há em nosso redor, pois há como parâmetro principal o funcionamento da língua nas atividades a nível cultural e/ou social. Desse modo, não há como se comunicar sem utilizar um gênero textual para que a comunicação se suceda, por isso o gênero se manifesta através de situações comunicativas da língua de cada falante.

É válido pontuar que os estudos dos gêneros aqui apresentados vêm se concretizando há longos anos, como afirma Marcuschi (2008 p. 147) “O estudo dos gêneros não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou em Platão”. Tal estudo, antigamente, era voltado apenas à Literatura, chamados gêneros literários, hoje o gênero textual não se limita ao componente de Literatura e/ou Língua Portuguesa, mas todas e quaisquer áreas do conhecimento que utilizam a língua como instrumento de comunicação.

Bakhtin (1997) definiu o gênero um enunciado de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística relativamente estável. Para Swales (1990, p. 33 *apud* Marcuschi, 2008, p. 147), “hoje, o gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Bazerman (1994 *apud* Marcuschi, 2011) afirma que os gêneros são termos que reconhecemos como gêneros a cada momento de fala e escrita, seja pela denominação, institucionalização ou regularização.

Os gêneros, para serem analisados, é necessário colocar em prática no ato da fala e escrita, pois Miller (1984 *apud* Marcuschi, 2008 p. 149) define os gêneros como uma “forma de ação social”. Há uma infinidade de teorias acerca do gênero textual e sua definição, pois assim como a língua se modifica ao decorrer do tempo, os gêneros também passam por mudanças e novas teorias, pois são variáveis e não perdem a função social, que é a comunicação. Marcuschi (2011) observa que o estudo do gênero deve ser feito pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando-se classificação e posturas estruturais limitadas.

Tratando da instrumentalidade dos gêneros no ensino de língua portuguesa, Bakhtin (2000, p. 281, *apud* Aranha 2007, p. 94) classifica que os gêneros são divididos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários são esferas da comunicação do cotidiano e ocorrem na comunicação discursiva imediata, não formalizados/sistematizados. Os gêneros secundários, de ideologias formalizadas e sistematizadas, aparecem em circunstâncias sociais mais evoluídas, mais complexas, numa comunicação cultural como o discurso científico, o romance, entre outros. Em outros termos que merecem também a nossa atenção, quando nos referimos aos gêneros

textuais, estamos falando de tipos textuais que se configuram por sequências linguísticas como: narração, injunção, argumentação, descrição, entre outras tipologias (Leite, 2018).

Leite (2018), em sua pesquisa, acrescenta que os gêneros ainda podem ser definidos em classificações devido à atividade comunicativa e práticas sociais que irão exercer, eles podem ser orais, escritos ou mistos, mas que ambos têm uma utilidade comunicativa que vai do menor ao maior grau de formalidade. Os gêneros orais apresentam variedades sonoras que vão desde a realização mais formal, nos variados momentos de uso, ao mais informal.

Para Marcuschi (2010, p. 26), o gênero que se utiliza da escrita com a finalidade de se comunicar tem “certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros”. Além dessa análise, o autor Dionísio (2011, p. 139), em seus estudos, classifica esses gêneros como multimodais, pois, quando se utiliza de quaisquer gêneros, seja escrito ou falado, “estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”

Possivelmente, no decorrer dos trabalhos, quando se discute gênero, pode ser mencionado como “Gênero Textual” ou “Gênero Discursivo”. Será que há distinção entre os termos? A autora Bezerra (2017, p.21) buscou explicar melhor essas nomenclaturas, a qual diz que “as designações ‘gêneros discursivos’ e ‘gêneros textuais’ são o signo de polifonia pela qual os diversos pesquisadores se aproximam ou se afastam da pesquisa bakhtiniana”, mas que os dois termos se remetem à mesma instrumentalidade que se remete a um meio instrumental da língua.

A teoria de Marcuschi (2008, p. 54) sintetiza essa questão de escolha terminológica (gênero textual ou discursivo), mas demonstra a preferência do termo “gêneros textuais”:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Nesse sentido, aqui a posição de Marcuschi (2008) é abraçada, no sentido de também entender a expressão gênero textual como mais assertiva para o fenômeno em análise. Os gêneros textuais são, portanto, modelos comunicativos e a sala de aula tem a função de preparar o estudante para o convívio social em que se torna necessário a utilização de um modelo. Logo, diante da multiplicidade de gênero e da necessidade de escolha para serem trabalhados, será que existem os gêneros ideais para se apresentar na sala de aula? Acredita-se que seja importante os alunos compreenderem o gênero como produtos coletivos em constante processo de reelaboração, que são produzidos em função de um intuito discursivo para determinados interlocutores e situações comunicativas (Leite, 2018).

Sobre essa afirmação, propõe Lopes-Rossi (2011):

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social (Lopes-Rossi, 2011, p. 71).

Perante essas discussões teóricas, torna-se válido que a escola, ambiente de trabalho do professor, tenha como comprometimento com as questões sociais e culturais ao seu redor, trazendo os gêneros textuais mais próximos dos seus falantes para dedicar os trabalhos voltados às variações da língua em determinados momentos de comunicação.

Assim, fica para o professor o desafio de desenvolver, em suas atividades pedagógicas em sala de aula (ou fora dela), trabalhos que sejam pautados em questões teóricas e práticas, proporcionando um ensino reflexivo para que o estudante veja sua própria língua em diversas atividades linguísticas que necessita da comunicação através dos gêneros textuais. Partindo de tal sugestão, haverá um desenvolvimento significativo no ensino de Língua Portuguesa, promoverá a uma comunicação multimodal apreciando contemplações a respeito da heterogeneidade da língua.

No âmbito das atividades pedagógicas em sala de aula, uma das possibilidades se caracteriza pelo gênero debate, que por sua vez teve início na Grécia Antiga. De acordo com Coiro-Moraes; Farias (2017. p. 77) apud Jacob;

Bueno, (2020) nos debates públicos, nesta época os gregos discutiam os problemas defendendo suas posições, no combate das injustiças reivindicando seus direitos diante de uma grande assembleia. Nesses espaços, era possível a participação cidadã nas decisões coletivas e, também, na consolidação de uma política mais democrática a qual acredita-se ter sido a base os espaços democráticos da política ocidental.

Como inscreve Costa (2008, p. 76), ao definir o gênero debate, existem diversos tipos de debate, dentre os quais cita: debate de opinião, o qual visa à compreensão de um tema polêmico, permitindo exposição de argumentos com intuito de influenciar a opinião dos outros, e também a possibilidade de mudanças dos próprios conceitos; debate deliberativo visa à discussão de um tema para posterior tomada de decisão, em geral, apresentando sugestões para resolução de problemática; debate público regrado, tem por base a expressão livre de pensamentos sobre um tema, normalmente tendo a fala orientada por regras acordadas, com ou sem a presença de moderador.

Portanto, o gênero debate pode ser auxiliado pelo desenvolvimento da competência argumentativa, como se poderá ver no próximo tópico. Uma vez que essa competência sempre foi alvo de estudos.

3.2 DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NO GÊNERO DEBATE

Os estudos argumentativos possuem um trajeto progressivo que advém de tempos remotos, o que demonstra que essa é uma atividade da língua que sempre despertou curiosidades e a busca por definições e teorias, com datação desde os tempos da Grécia Antiga até os dias de hoje. Com o seu início, ainda na Grécia, em meados do século V a.C., a argumentação emergiu da necessidade de falar bem diante do público, o que se transformou em uma “arte” indispensável à organização social democrática já vigente nas cidades gregas da época, pois alguns cidadãos exerciam-na, em foros e praças públicas, defendendo a política social e suas concepções filosóficas (Abreu, 2004).

É diante desse cenário que surgiram os primeiros estudiosos da argumentação, os chamados sofistas, reconhecidos como mestres em ensinar a

retórica, ou seja, a arte de falar bem para convencer e persuadir, independentemente de lidar com a verdade ou com o foro moral, pois:

O objeto da retórica era, acima de tudo, a arte de falar em público de modo persuasivo, referia-se, pois, ao uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública, com intuito de obter a adesão desta a uma tese que se lhe apresenta (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1999, p.6).

Alguns filósofos da época, como Sócrates, repudiavam os sofistas por considerar que eles eram antiéticos em suas argumentações, já que o que valia era ganhar o debate. Sócrates e seu discípulo Platão desenvolveram estudos sobre a retórica, entretanto, foi Aristóteles quem se destacou no ramo ao escrever os primeiros escritos sobre a argumentação, trazendo um aprofundamento e sistematização da teoria do discurso. Dentre as suas indagações, estavam inseridas questões que se concentravam, majoritariamente, na argumentação e na dialética (Abreu, 2004).

Para Fiorin (2015), a dialética se interliga à lógica do que é provável, concretizando-se nos meios para a refutação. Do mesmo modo, em seus escritos, Aristóteles enfatizava haver distinções entre silogismo analítico, que possuía a lógica formal como princípio, e o raciocínio científico, que se fundamentava em premissas verdadeiras. Diante desse cenário, Aristóteles se concentrou nas questões do silogismo dialético (ou retórico), pois ele se funda na finalidade de extrair possíveis conclusões de prováveis premissas a fim de influenciar um determinado público.

Com o passar do tempo, e mais acentuadamente no século XVI, houve um desuso ou descrédito dos estudos da retórica aristotélica, pois seu foco estava em verdades prováveis, não considerando impreterivelmente a sua veracidade. Porém, alguns séculos depois, principalmente no século XX, houve a volta de um interesse pela argumentação, o que possibilitou o surgimento de novas teorias que aprimorassem suas técnicas. Charaudeau (2008), nesse viés, descreve a existência de duas linhas de estudos ligados à atividade argumentativa que foram emergidas a partir desse período e contexto dos estudos da argumentação:

Assim sendo, fazia-se uma distinção que vai acompanhar a história da argumentação: de um lado, o que pertence ao raciocínio, livre dos resíduos da psicologia humana; de outro, o que pertence à persuasão e que se mede pela capacidade de comover o outro através dos movimentos de psicologia (Charaudeau, 2008, p.202).

Essas duas linhas de estudo foram fundamentais para a construção de uma base a novos estudos contemporâneos acerca da argumentação, que se expandiram também para outras áreas como a Psicologia, Pragmática, Linguística e a Análise do Discurso. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), a linguagem vai muito além de ser apenas um instrumento de comunicação, e sim abrangendo outros aspectos, como os persuasivos.

Diferentemente da demonstração lógica, a argumentação possui um carácter dialético, ou seja, implica que, após a argumentação inicial do interlocutor, o receptor interponha uma resposta em prol de desenvolver um confronto de pontos de vista. Argumentar requer a busca por influenciar, convencer, defender uma ideia e/ou persuadir alguém, podendo ainda ser a antítese e repudiar uma tese ou ponto de vista. Nesse sentido, a argumentatividade é fundamental no processo de interação social, sobretudo, na sociedade atual, devendo ocorrer por intermédio da língua. Assim, por ser tão importante, o seu efetivo trabalho na escola é fundamental, com o intuito de levar aluno a desenvolver a habilidade de argumentar, algo tão necessário para torná-lo um cidadão capaz de atuar plenamente na sociedade, inclusive com atuação política ativa (Citelli, 2004).

No âmbito do ensino em sala de aula, o professor de Língua Portuguesa deverá buscar métodos que possa desenvolver a capacidade argumentativa de seus alunos, e sua prática educativa deve ser pautada por um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta os textos, fundamentados nos gêneros textuais (falados e escritos).

Com isso, oportunizando que os alunos desenvolvam e aprimorem o domínio discursivo na leitura e escrita, sobretudo, na oralidade, por meio do desenvolvimento de técnicas que favoreçam à argumentação, na qual o senso crítico é indispensável para rejeitar argumentações vazias de conteúdo, principalmente aquelas que visem *fake News*, e se pautem na credibilidade, não se deixando envolver por um discurso eloquente e sem significação (Citelli, 2004).

Como se vê:

Na dissertação, expressamos o que sabemos ou o que acreditamos saber a respeito de determinado assunto, externamos nossa opinião sobre o que é ou nos parece ser. Na argumentação, além disso, procuramos principalmente formar a opinião do leitor ou do ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos posse da verdade. [...] Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e a luz de um raciocínio coerente e consistente (Garcia,1996, p. 370).

Nesse prisma, quando não se desenvolve a arte de argumentar, a discussão pode acabar em “bate-boca”, ocasionando verdadeiro insulto, sarcasmo ou ironia. Assim sendo, defende-se a ideia de que uma boa argumentação possui dois elementos principais: a consistência do raciocínio e a evidência das provas.

No caso do ensino da Língua Portuguesa, este possui o discurso como conteúdo estruturante, e esse discurso configura-se como uma prática social que se estabelece por três modalidades: escrita, leitura e oralidade. Entretanto, no âmbito escolar, historicamente foi dada uma maior ênfase às modalidades da escrita e da leitura, deixando a oralidade em um terceiro plano (Citelli, 2004).

Porém, sobretudo após os PCN e a BNCC, a oralidade no ensino ganha maior destaque, e o seu ensino deve possibilitar ao aluno condições de falar com fluência em situações formais, assim como, poder adequar a sua linguagem de acordo com as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções) e aproveitar os imensos recursos expressivos da língua.

Ao passo que a argumentação no gênero debate se concretiza pelo desenvolvimento de um raciocínio contínuo, com o intuito de defender ou abnegar um ponto de vista, opinião ou uma tese para convencer um interlocutor, oponente ou a si próprio.

Nesse sentido, a argumentatividade é um pressuposto indispensável para as demandas sociais e vivência em um mundo cada vez mais globalizado e politizado, a importância como uma temática basilar no ambiente escolar é comprovada, possibilitando que o aluno se desenvolva como um cidadão capaz de atuar plenamente na sociedade, com autonomia, criticidade e ativamente.

Em suma, uma pesquisa recente desenvolvido por Chapoval (2023) envolvendo a família dos argumentos confirma as ideais de alguns autores como

Koch e Elias (2016), que consideram a argumentação como uma tentativa de influenciar o interlocutor por meio de argumentos. Deixando evidente que no processo da argumentação, haverá sempre alguém buscando convencer outro alguém, bem como existirá alguém que acatará ou não os argumentos apresentados.

As autoras anteriormente mencionadas, de acordo com Chapoval (2023), demonstram estratégias facilitadoras a fim de que haja o estabelecimento de uma argumentação favorável, a saber: a progressão do texto, os articuladores textuais, os operadores discursivos, a escolha lexical, os implícitos e a intertextualidade.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para a organização da presente dissertação, foram definidos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa. Sobre a metodologia bibliográfica, consiste na busca e análise de referências teóricas já publicadas em livros, artigos, revistas e outras fontes acadêmicas relevantes, fundamentada no princípio de que o conhecimento pré-existente pode ser utilizado para desenvolver novas ideias e teorias

Gil (2008) a considera como um método que se utiliza de fontes bibliográficas, constituindo-se como a base para qualquer pesquisa científica. Já Lakatos e Marconi (2010) definem a metodologia bibliográfica como um levantamento teórico que se utiliza de dados já publicados em livros, artigos científicos, dissertações e teses para a construção do conhecimento.

Tendo em vista sua característica principal ser bibliográfica, o estudo também se configura de forma documental. Nessa perspectiva, a metodologia documental é definida como um método que se utiliza de documentos e registros, além de outras fontes de informações escritas, para a obtenção de dados relevantes. Segundo Marconi e Lakatos (2001), pode ser aplicada em estudos de cunho histórico, sociológico e jurídico, por exemplo.

Para a busca nas bases de dados, foram selecionadas palavras chaves e sinônimos relacionados. Utilizando esses termos combinados com os operadores booleanos para o refinamento da pesquisa. Também foram aplicados filtros para restringir os resultados a estudos científicos, artigos revisados por pares e periódicos específicos. Em seguida, os termos foram avaliados por sua relevância e qualidade.

Os critérios de inclusão dos estudos foram: artigos publicados em inglês, espanhol ou português relativos à temática. Os critérios de exclusão adotados foram: impossibilidade de aquisição do artigo na íntegra, editoriais, teses, dissertações, artigos de revisão, os já selecionados na busca em outra base de dados e que não respondessem à questão da pesquisa utilizada.

Aqui se refere sobre a sua estratégia de busca. A seleção dos estudos se deu pelo desenvolvimento de uma estratégia de busca, posteriormente, pela leitura dos resumos e resultados indicados pelos autores. Em seguida, foi avaliado se a problemática ou pergunta de pesquisa se referiam ao assunto

estudado, se apontavam para uma intervenção na prática profissional, quais resultados foram demonstrados e sua aplicabilidade na prática.

Uma vez que busca fazer um levantamento acerca do tema, foi utilizado também o procedimento exploratório. Sendo assim, podemos compreender que esse modelo de investigação é conceituado como uma técnica utilizada em pesquisas que visam aprimorar o conhecimento acerca de um determinado tema. Segundo Gil (2008), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o tema em questão, visando à elaboração de uma pesquisa mais precisa e mais completa. Para Minayo (2010), é indicada quando se tem pouco conhecimento sobre o tema estudado, sendo útil para a identificação de possíveis problemas e para a formulação de hipóteses.

A metodologia adotada para este estudo consistiu na análise detalhada de um livro didático de volume único, para todo o Ensino Médio, no caso, "Se Liga nas Linguagens: Português", de Wilton Ormundo. A abordagem foi conduzida com o intuito de compreender a eficácia do material como ferramenta pedagógica no ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino médio, mais especialmente em relação aos gêneros orais.

Inicialmente, a análise contemplou os pontos positivos e negativos do livro, destacando suas características distintivas e identificando áreas passíveis de aprimoramento. Foram considerados elementos como a abordagem sociointeracionista, a conexão com o cotidiano dos alunos, a inclusão de textos multimodais e a aderência aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As limitações, como a falta de uniformidade nas posições teóricas e a ausência de estímulos específicos para a prática da argumentação oral, foram também cuidadosamente examinadas.

Após essa análise crítica, o próximo passo consistiu na elaboração de uma proposta didática. Essa proposta foi concebida com base nas lacunas identificadas durante a análise, visando aprimorar áreas específicas do ensino de Língua Portuguesa. Propôs-se a inclusão de atividades específicas de debate oral, com foco na promoção de discussões mais profundas e na estimulação das habilidades argumentativas dos alunos.

A proposta didática buscou preencher as lacunas observadas no livro, proporcionando oportunidades para os estudantes desenvolverem não apenas habilidades linguísticas, mas também competências críticas e argumentativas. A

metodologia adotada enfatizou a importância de uma abordagem mais dinâmica e participativa, alinhada com as demandas contemporâneas de educação interativa e crítica.

Ao final, a análise do livro didático e a proposta didática não se limitaram à avaliação unilateral, mas foram orientadas por uma visão holística do processo educacional. A metodologia empregada permitiu uma abordagem crítica e construtiva, fornecendo insights valiosos para aprimorar o ensino de Língua Portuguesa, evidenciando a importância contínua da reflexão e adaptação no campo educacional.

5 A PRESENÇA DO GÊNERO DEBATE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO NOVO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo aborda o gênero oral debate no livro didático de LP do NEM, e nesse contexto, inicia definindo e caracterizando o livro didático para, em seguida, analisar o livro didático de volume único “Se liga nas linguagens: português”, da editora Moderna, tendo como autor Wilton Ormundo; Posteriormente, analisa os resultados com foco na competência argumentativa.

5.1 O LIVRO DIDÁTICO

Segundo Stray (1993, p.77-78), o livro didático pode ser definido como um produto cultural híbrido e composto que se inscreve no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Na contemporaneidade, o livro didático coexiste com diferentes instrumentos no âmbito escolar, dentre eles as enciclopédias, mapas, quadros, softwares, audiovisuais, internet, CD-ROM, dentre outros, porém continua ocupando um papel central neste processo.

A origem do livro didático circunscreve na cultura escolar, advém em período anterior ao final do século XV, quando ocorreu a invenção da imprensa. Em sua origem, os livros eram raros e os estudantes universitários europeus eram responsáveis pela construção dos seus próprios cadernos de textos. A partir do implemento da imprensa, os livros passaram a ser os primeiros produtos feitos em série que, com a sua massificação, passaram a ser vistos como “fiel depositário das verdades científicas universais” (Gatti Júnior, 2004, p. 36).

A inserção dos livros didáticos nas escolas brasileiras ocorreu em meados de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático. Esse órgão foi criado com o objetivo de contribuir para a legitimação do livro didático nacional, com o intuito de acelerar o aumento de sua produção. Entretanto, apenas em 1934, no governo do presidente Getúlio Vargas, é que o INL conseguiu ganhar notoriedade e funcionalidade, passando a editar obras literárias para a formação cultural da população, o órgão também teve a função de elaborar uma enciclopédia e um

dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas (Gatti Júnior, 2004).

Foi o Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, que inseriu o livro didático decisivamente na pauta do governo. Através desse decreto, houve a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com a instituição da primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Essa comissão foi instituída com o intuito de controlar a pauta dos livros didáticos de forma político-ideológica, ficando em segundo plano a sua função didática (Freitag *et al.*, 1989).

Na atualidade, de acordo com o MEC, a função do livro didático é ampla, pois além de pedagógica também é social. Ele contribui para a qualidade da educação brasileira e possui, dentro dos seus objetivos, o de promover a inclusão social dos alunos que, devido a motivos econômico-financeiros, não têm acesso ao material (Brasil, 2008).

Nesse sentido:

No mundo atual, caracterizado pela diversidade de recursos direcionados ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, o livro didático ainda se apresenta como eficaz instrumento de trabalho para a atividade docente e para a aprendizagem dos alunos. O acesso a esse instrumento contribui para a qualidade da educação básica, além de promover a inclusão social (Brasil, 2008, p. 5).

Segundo Bittencourt (2003, p. 5):

As pesquisas e reflexões sobre o livro didático permitem apreendê-lo em sua complexidade. Apesar de ser um objeto bastante familiar e de fácil identificação, é praticamente impossível defini-lo. Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

Nessa perspectiva, o livro didático possui a função de ser um suporte didático para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que visa a facilitar a transmissão de conhecimentos e auxiliar a apropriação destes pelos alunos.

O uso de livros didáticos é bastante comum nas escolas e, em muitos casos, facilita sobremaneira a vida do professor, assumindo papel central no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, conforme informações contidas no Guia do Livro Didático (Brasil, 2007, p. 19), o trabalho com o material “não pode prescindir do professor”, que deve “pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc.”. Ainda com relação à presença do livro didático nas escolas, percebemos que ele representa, em muitos casos, a única possibilidade de leitura tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar do aluno.

5.2 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NO NOVO ENSINO MÉDIO: ANALISANDO A OBRA “SE LIGA NAS LINGUAGENS”

O livro didático escolhido para desenvolver a pesquisa desse trabalho foi “Se liga nas linguagens: português”, da editora Moderna, tendo como autor Wilton Ormundo. A escolha do referido livro supracitado como material de análise para a minha pesquisa surge a partir da minha realidade de trabalho enquanto professor do componente curricular da base comum, intitulado: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB), pois foi o livro adotado pela instituição de ensino no ano de 2020, o qual alunos e professores utilizam como uma das ferramentas pedagógicas/didáticas de ensino nas turmas de regulares do novo ensino médio. O livro possui coleção única para as turmas de 1º, 2º e 3º ano do EM.

O livro do professor possui 404 páginas e, pelo sumário, ele é dividido em duas partes, sendo elas: literatura, com 15 capítulos; e análise linguística/semiótica, com 17 capítulos. Para o autor Ormundo (2020), o que sustenta a decisão em relação à composição deste livro em duas partes (ou frentes) em volume único é a convicção.

Demonstrando uma abordagem da literatura brasileira (e suas origens e influências), dentro de uma cronologia – do Trovadorismo às manifestações contemporâneas –, precisava estar presente em um volume único – e não distribuída em seis livros – para evitar que alunos sem acesso a todos os

volumes de Linguagens e suas Tecnologias deixassem de ter contato com algum movimento literário, o que prejudica sua possibilidade de percepção das influências que uma escola tem sobre a outra, inclusive na literatura que se faz hoje, bastante presente neste livro.

Conforme Ormundo (2020) é essencial que os alunos tenham acesso a um material, também em um único volume, que possa ser consultado a qualquer tempo, e que traga atividades de reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais. Por isso, na segunda parte do livro, são estudados temas vinculados à compreensão dos fatores envolvidos na interação, aspectos relativos à fonologia e os processos de formação de palavras; abordam-se, ainda, as categorias gramaticais sob a perspectiva da morfologia; e trata-se da sintaxe.

Ainda, Ormundo (2020), apresenta que neste volume único, encontram-se atividades que dialogam com uma perspectiva sociointeracionista e uma metodologia construtivo-reflexiva do ensino da língua. Não obstante, no intuito de atender às realidades diversas do país, onde tanto as formações iniciais quanto as continuadas nos cursos de Letras não demonstram uniformidade nem nas posições teóricas nem nos currículos, a obra opta por uma organização de caráter lógico-sequencial dos conteúdos a serem tratados, apresentando assuntos e conceitos considerados básicos e de alicerce na formação do aprendiz.

Ao tratar de Análise Linguística/Semiótica, o autor Ormundo (2020) procura explorar todas as habilidades previstas para os cinco campos de atuação social. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (campo da vida pessoal); engajar-se na busca de solução de problemas relacionados à coletividade (campo de atuação na vida pública); realizar pesquisas de diferentes naturezas, utilizando fontes seguras e confiáveis (campos das práticas de estudo e pesquisa); analisar graus de parcialidade e imparcialidade em textos noticiosos (campo jornalístico-midiático); analisar continuidades e rupturas dentro da literatura brasileira (campo artístico-literário), entre outras habilidades contempladas nos campos.

Para Ormundo (2020), a proposta didática do livro está articulada à BNCC do Ensino Médio, oficializada em 2018. E também deixa claro, na apresentação do livro ao professor, que tal material é uma ferramenta didática, mas que não

dá conta de desenvolver sozinho tais aspectos conceituais e procedimentais dispostos na BNCC.

Ormundo (2020) explica que esta coleção – que inclui este volume único de Língua Portuguesa e seis outros volumes da área de Linguagens e suas tecnologias – é alinhada integralmente às propostas apresentadas na BNCC e que se orgulha de estar entre as primeiras obras didáticas a atender às exigências do Novo Ensino Médio. Em primeiro lugar, o autor explica que partilha a concepção de acordo com a qual a educação não deve privilegiar uma única dimensão; é necessário desenvolver competências que mobilizem “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, como preconiza a BNCC (Ormundo, 2020, p. 8). Em segundo lugar, o autor justifica que entende, tal qual a BNCC, que o mundo contemporâneo exige novas competências para:

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (p. 14).

Partido dessa reflexão, percebe-se uma preocupação do autor em ofertar o material didático ao professor de Língua Portuguesa para que consiga desenvolver as suas aulas de modo contextualizado, inovador, problematizador, com vistas a promover a autonomia do aluno em seu ambiente escola e social em variadas situações que exige a utilização da língua com a BNCC propõe ao ensino.

Desse modo, as atividades didáticas se debruçam a todos os eixos temáticos da BNCC da Língua Portuguesa no Ensino Médio, que são exatamente as mesmas práticas de linguagem adotadas para o Ensino Fundamental, ou seja, “leitura”, “produção de textos”, “oralidade (escuta e produção oral)” e “análise linguística/semiótica⁵”, vinculadas a campos de

⁵ Ormundo (2020) trata o termo semiótica à análise das múltiplas semioses (som, imagem, movimento, etc.).

atuação: “campo da vida pessoal” (que não está contemplado no Ensino Fundamental), “campo artístico-literário”, “campo das práticas de estudo e pesquisa”, “campo jornalístico/midiático” e “campo de atuação na vida pública”.

O livro pode ser um instrumento muito útil e facilitador, pois auxilia na abordagem dos temas e pode ser estudado em casa, porém, jamais deve ser a única fonte dos professores: “Daí surge à importância de que os autores de livros didáticos também descubram formas atraentes de tratar assuntos relativos ao cotidiano dos alunos” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 343).

Porém, é importante destacar que a análise aqui empreendida se concentra em uma abordagem da oralidade, com foco no gênero oral “debate”. À medida que a comunicação humana se dá em situações distintas às quais os indivíduos devem se adaptar, já que os contextos e variedades são diversos, os textos orais e escritos que são produzidos nestas situações podem ser chamados de gêneros textuais, por diferenciarem-se uns dos outros e, ao mesmo tempo, possuírem semelhanças e características comuns que podem ser observadas.

Retornando Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros textuais: “São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Podem ser caracterizados como altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, ao contrário do que muitos pensam, ou seja, esta visão tradicional que os classifica como inflexíveis e limitados não condiz com a realidade.

É diante dessa perspectiva que escolheram-se os gêneros textuais, com foco no gênero oral debate para a análise no livro didático, pois o debate é um gênero textual que possui como característica um cunho opinativo, inserido nas práticas de oralidade da comunidade, que se desenvolve através de uma discussão entre as partes que se fundamentam em argumentos e/ou exposição de pontos de vista, geralmente ocorrendo nas mais diversas interações humanas, como na mídia televisiva, no espaço jurídico, no âmbito da política e no contexto escolar, “*lócus*” deste trabalho.

Nesse viés, aborda-se, especificamente, o gênero debate, o qual é instrumento de desenvolvimento de discussões e opiniões diferentes sobre um referido assunto. Neste livro didático, a palavra debate, em uma breve pesquisa do termo, é citada 46 vezes ao todo. Evidencia-se que, mesmo algumas atividades não citando explicitamente o debate, utilizam-se de expressões

equivalentes e/ou infere a atividades que dialogam com o gênero, embora ele não assuma um papel de protagonismo em nenhum capítulo. Como destaca Ormundo (2020), a concepção do livro com o intuito de dialogar não apenas sobre, mas também com o jovem, e assim, propõe algumas atividades que possibilitam oportunidades para a promoção de debates e de bate-papos.

O debate aparece em atividades presentes nas duas partes do livro, seja na primeira, que se concentra Literatura, seja na segunda, em que há maior ênfase, compreendendo a Análise Linguística/Semiótica. Nele, primeiro faz-se uma apresentação do trabalho no decorrer de cada capítulo, que são os textos para aprendizagem, com os direcionamentos para as leituras que devem ser desenvolvidas pelos alunos, ou ainda de outras práticas diversas que possibilitem maior interação dos alunos, por vezes, com a inserção de metodologias ativas.

Para Moran (2017), as metodologias ativas podem ser definidas como estratégias de ensino que se centram na participação efetiva dos estudantes ao decorrer do processo de construção do conhecimento, e nesse contexto suas características são: flexível, interligada e híbrida.

As Metodologias ativas emergem como uma perspectiva com temporânea que objetiva possibilitar a oferta de uma educação de qualidade, envolvente, colaborativa e motivadora. Elas são fundamentadas em uma concepção crítico-reflexiva com base em estímulo no processo de ensino-aprendizagem, ocorrendo através de uma situação problema que proporciona uma reflexão crítica sobre uma questão levantada e que deve ser solucionada, assim, o educando é instigado a buscar o conhecimento através da reflexão sistemática e a proposição de soluções mais adequadas e corretas (Berbel, 2012).

A primeira atividade que envolve um debate está presente no “Desafio de linguagem: produção de fala pública formal”, presente no capítulo 4, página 37 do referido livro. A figura 1, abaixo, traz o seu detalhamento:

Figura 1: descrição da atividade de desafio de linguagem

Desafio de linguagem

Produção de fala pública formal

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.
 Apesar de vários séculos terem se passado desde a escrita dos textos quinhentistas, ainda percebemos que muitas pessoas estranham os modos de vida e os valores indígenas. Nesta atividade, você deve pesquisar informações sobre a língua, arte, culinária, saúde, práticas agrícolas etc. de um ou mais grupos indígenas e apresentá-las em uma fala curta, de cerca de dois minutos, tratando as diferenças de modo positivo e respeitoso. Caso você seja um indígena, aproveite para falar de seu povo.

- Inicie a pesquisa definindo fontes confiáveis. Você pode optar por órgãos públicos, como a Fundação Nacional do Índio (Funai), pelo *site* "Povos indígenas no Brasil", produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA), entre outros.
- Compare as informações pesquisadas e, em caso de divergência, busque confirmação em outras fontes.
- Faça *slides* para acompanhar sua fala. Escolha um *slide* padrão para garantir a unidade visual. Cuide para que as fontes tenham tamanho e cor que permitam boa visualização e dimensione bem a quantidade de texto e de imagem por *slide*. Use tópicos para apresentar as informações e não deixe de colocar legendas nas fotos.

2b. Trata-se de uma estratégia argumentativa para evidenciar a busca incessante dos homens brancos por mais velocidade.

2c. A percepção de que a terra e o céu não podem ser recriados, portanto o avanço tecnológico dos homens brancos será inútil se não houver cuidado com o meio ambiente.

37

Fonte: Livro didático (Ormundo, 2020, p. 37).

Como está disposto na figura 1, acima, esse desafio de linguagem envolve uma atividade de curadoria, e inicia com uma pesquisa acerca dos textos quinhentistas, com foco na cultura indígena, sendo este o tema central do capítulo. A atividade envolve a separação das turmas em grupos de 5 a 7 integrantes e a distribuição destes em diferentes espaços da escola para que as apresentações ocorram sem que uma atrapalhe a outra. Na apresentação, os grupos devem escolher uma das falas para uma apresentação para a turma e que justifiquem essa escolha, e, posteriormente, e os alunos devem dialogar e trocar ideias, em uma espécie de debate. Na proposta é possível observar que não fala em trazer nenhum tipo de argumentação, apenas a exposição no slide com as informações coletadas. O que deixa uma lacuna na atividade uma vez que:

[...] o objetivo de um debate é sempre uma questão social controversa para a qual soluções diversas são previstas; o debate pode, então, ser concebido, idealmente, como um instrumento de construção coletiva de uma solução (Klein, 1980); tendo posições diferentes em relação à questão colocada, porém não necessariamente contraditórias, cada participante do debate pressupõe nos outros - participantes ou ouvintes (Rojo, Sales, 2004, p. 72)

A segunda atividade que envolve o debate está disposta na figura 2, abaixo, que traz outro “desafio de linguagem: realização de enquete e produção de gráficos”, anexo ao capítulo 6.

Figura 2: descrição do desafio de linguagem 2

The image shows a page from a didactic book with two main sections. On the left, there is a red-bordered box with a speaker icon and the heading 'Fala aí!'. The text inside asks about the quality of Instagram poems and the reader's opinion. On the right, there is a green-bordered box with a person icon and the heading 'Desafio de linguagem'. The text describes a survey activity where students interview community members and create charts. A page number '47' is visible in the bottom right corner.

Fala aí!

Alguns críticos discutem a qualidade dos chamados instapoemas. Você costuma ler esse tipo de produção? Qual é sua opinião sobre ela?

Desafio de linguagem Realização de enquete e produção de gráficos

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

De que modo será que as pessoas respondem à pergunta “Como seria seu paraíso?”. Façam uma enquete, entrevistando pessoas da comunidade, e registrem as respostas. O desafio da turma é montar um ou mais gráficos que expressem de maneira precisa e organizada os resultados obtidos.

47

Fonte: Livro didático (Ormundo, 2020, p. 47).

A segunda atividade, como descrita na figura 2, acima, faz parte do “desafio de linguagem” do capítulo 6, o qual trata do Arcadismo e o retorno dos clássicos. A inserção do debate nesta atividade está em sua parte final, pois após a produção e a divulgação da enquete que deve ser conduzida pelos alunos, para a qual a turma deverá eleger um coordenador que, organizará os debates, com foco ao desenvolvimento de estratégias de entrevista e de discussão após apresentação, tendo como intuito desenvolver a oralidade e argumentação dos alunos. Assim, o debate desenvolvido será mediado por esse coordenador que elencará as melhores estratégias para as entrevistas e discussões do tema, ou seja, sobre o Arcadismo.

Diante dessa atividade, deixa evidente que gênero debate nas práticas pedagógicas, como bem pontua Nascimento (2015), que reforça a importância do processo de desenvolvimento da fala – pela argumentação – mas também da escuta atenciosa dos discursos que antecedem a tomada de turno, pois com essa percepção é que um interlocutor consegue desenvolver uma reformulação da posição inicial, ou ainda expandir sua noção inicial.

A próxima atividade que envolve o gênero debate está disposta na página 73 e faz parte do capítulo 07 que trabalha o romantismo e suas características de um movimento plural e muitas faces, como disposto na figura 3, abaixo:

Figura 3: descrição da atividade de desafio de linguagem



Desafio de linguagem

Produção de *playlist*

Hilda Hilst em 1988.

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Parte desta atividade deverá ser feita apenas pelas meninas. Cada grupo de garotas deve criar uma *playlist* com cinco canções que representem suas demandas como mulher: O que as incomoda? Como querem ser tratadas? O que esperam para seu futuro? O que o mundo espera delas?

As *playlists* serão apresentadas para a turma e todos discutirão os temas levantados.

3c. A mulher não é apenas objeto do desejo, como nos poemas de Azevedo, nem se limita a deixar o amor transparecer em gestos, como no de Castro Alves. Ela expressa seu desejo e convida o amante para o momento íntimo.

3a. O aspecto belicoso caracteriza o mundo exterior. Ele pode ser anulado pelo mundo íntimo como sugere a representação do eu lírico e de seu amado respectivamente, como israelita e árabe que se beijam. Leia sugestão de atividade complementar de encerramento do capítulo no **Suplemento para o Professor**.

73



Fonte: Livro didático (Ormundo, 2020, p. 73).

A atividade disposta na figura 3, acima, faz parte de mais um “desafio de linguagem”, que apresenta uma atividade que envolve canções que devem ser escolhidas por meninas de cada grupo criado, e que cada grupo, após a criação da sua *playlist*, deverá potencializar uma discussão com a turma, desenvolvendo um debate coletivo. Como pontuado na atividade, deve-se estimular uma discussão respeitosa, a fim de que possa contribuir para o avanço das reflexões sobre o papel da mulher na sociedade. A habilidade de debater questões polêmicas, analisando diferentes argumentos, está identificada como EM13LGG303.

Esse tipo de debate é instigante e interessante, principalmente na atualidade, com discussões que abarcam feminismo e o papel social da mulher em evidência, possibilitando novos olhares sobre elas incitados por elas, aqui defende-se que esse tipo de prática que busca estar atenta às temáticas atuais e aos interesses dos jovens deveria ser mais defendido e proposta durante o livro didático em relação ao gênero debate.

Rosa (2010) defende que o trabalho do educador deve possuir, como parte, a busca pelo desenvolvimento da autonomia moral, contexto que só é

possível quando lidamos de forma realista com atitudes e valores que os alunos trazem. Assim, o professor deve desenvolver a maleabilidade de saber lidar com situações complexas e tratar de determinados assuntos delicados de forma humanizada, buscando construir, com os alunos, a noção de civilidade, rejeitando falas que atentam contra direitos humanos, por exemplo, e o trabalho com o gênero oral debate é muito frutífero neste contexto, pois oferece trocas com outros pontos de vista, a socialização, expansão da cultura e vivências, problematização.

A figura 4, abaixo, traz a próxima atividade com inserção do debate. Dessa vez, um novo “desafio de linguagem” é proposto como atividade concludente do capítulo 11 que apresenta os antecedentes do Modernismo, ou seja, descreve os pré-modernistas e as características desse período de transição.

Figura 4: descrição do desafio de linguagem 2

Desafio de linguagem Exposição oral

Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.

A canção de Bruna Viola e aquelas de outros compositores do estilo sertanejo revelam uma visão idealizada do sertão (campo), apoiada na simplicidade e na paz. Vamos conhecer melhor o tema? Prepare, com seu grupo, uma exposição oral.

- Comece com o recorte do tema (tecnologia usada na agricultura, profissões ligadas ao campo, dificuldades dos pequenos agricultores etc.), necessário para que você não exceda o objetivo.
- Defina fontes confiáveis e neutras, uma vez que o tema envolve polêmicas. Esteja atento ao contexto de produção dos textos e à comprovação das informações que apresentam.
- Compare as informações obtidas na pesquisa: confie naquelas que são expostas em mais de um texto e investigue as contradições. Esteja atento a imprecisões e erros.
- Prepare *slides* para acompanhar sua fala. Eles devem ter unidade visual, garantir leitura confortável e apresentar texto verbal sintético, claro e livre de erros de digitação. Use tópicos.
- Inclua imagens, cuidando para que tenham boa resolução. Faça legendas.
- Ensaie, com o grupo, a apresentação da fala para garantir uma boa organização.

Biblioteca cultural

A cantora e violeira Bruna Viola ganhou o Grammy latino em 2017 pelo álbum *Melodias do sertão*. Você pode ouvir as canções no *site* oficial da artista, disponível em: <<https://www.brunaviolaoficial.com.br>> (acesso em: 9 jan. 2020).



LETICIA ANDREIA COLUCCI PRESS

119

Fonte: Livro didático (Ormundo, 2020, p. 119).

Essa atividade aprofunda o trabalho com a oralidade, possibilitando um debate mais contextualizado. Ao decorrer do seu desenvolvimento, possibilita tempo para que os alunos possam exercitar a fala em público e que, também, deverão avaliar as apresentações em grupo, observando aspectos como a altura da voz, o ritmo e a pronúncia, postura corporal (gesticulação, posição do corpo

em relação à plateia etc.) e adequação da linguagem à situação de comunicação formal.

Através dessa atividade, que é muito interessante por possibilitar diferentes abordagens e temas a serem tratados, o trabalho com o debate fica muito enriquecedor, podendo trazer a interdisciplinaridade, com noções que englobam regionalismo, particularidades e características do meio rural, respeito e valorização das diferenças e superação de estereótipos, dentre outros.

A atividade, como pontua Ormundo (2020), está relacionada com a habilidade EM13LP32, que trata da pesquisa, desenvolvendo a capacidade de selecionar e checar fontes e delimitar o recorte do tema por meio da exposição oral. Outrossim, é uma importante atividade, pois estimula o ato de convencer, sendo este um dos desafios que há no cotidiano, pois todos nós estamos tendo que argumentar com as pessoas ao nosso redor e em diferentes situações.

A figura 5, apresenta mais uma atividade, dessa vez em caráter complementar, como modo de aprofundamento na oralidade.

Figura 5: descrição do desafio de linguagem 2

- a) O texto emprega palavras específicas da área dos esportes náuticos. Cite aquelas que você não conhece. Sugestões: *aquartelar, buja, sotavento, barlavento, bordo, sloop*.
- b) O fato de muitas palavras pertencerem à mesma área pode favorecer a compreensão do significado dos termos desconhecidos? Explique sua resposta.
- c) Mesmo quem não conhece o termo *mestra* poderia entender seu sentido usando apenas o texto. Como isso é possível?
- d) O autor do texto explica, com precisão, o motivo de a manobra do aquartelamento favorecer a navegação nas tempestades? Justifique.
- e) Se você estivesse no lugar do autor da postagem, optaria por reduzir o emprego de jargões relativos aos esportes náuticos? Por quê?

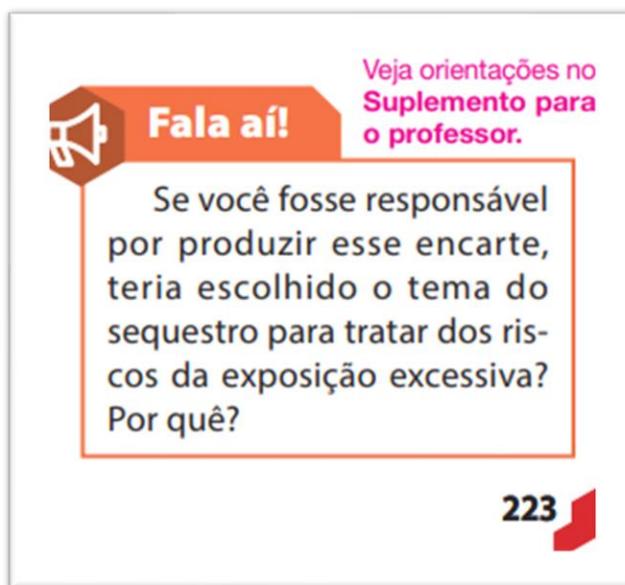
Fonte: Livro didático (Ormundo, 2020, p. 172).

Essa atividade disposta na figura 5, é a 4ª atividade complementar presente no capítulo 16, que aborda Linguagem e língua. Ela sugere, na parte inferior do livro, a divisão da turma em grupos para que o resultado da discussão

seja debatido e apresentado em um podcast. Em um tempo máximo de 3 minutos, eles devem contextualizar o tema e explicar qual é, na opinião do grupo, o papel da escola no ensino da língua, sustentando a posição enunciada e defendendo seu ponto de vista.

A figura 6, abaixo, apresenta a próxima atividade que insere o debate em sua metodologia.

Figura 6: descrição do desafio de linguagem 2



Fonte: Livro didático (Ormundo, 2020, p. 223).

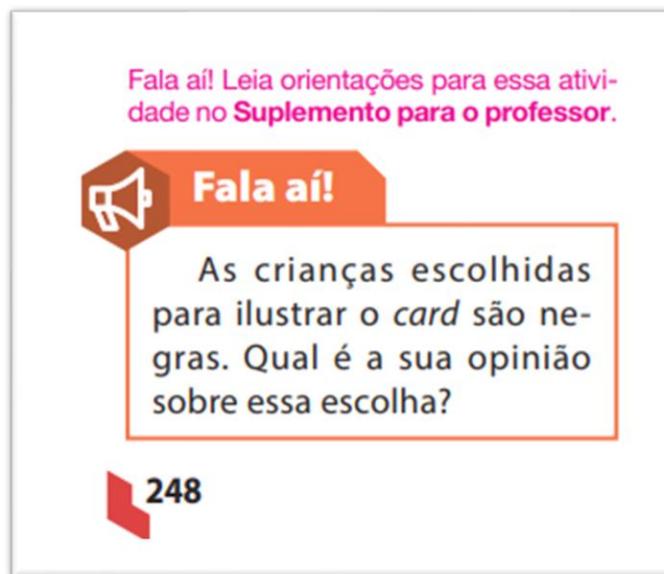
A atividade apresentada na figura 6, é a 1ª atividade complementar do capítulo 23, cujo conteúdo é “pronome”. Sua descrição está presente no boxe “Fala aí”, página, 223, e descreve no suplemento para o professor a sugestão para a realização de um debate sobre o tema que deve ser organizado pelo professor, e o gênero debate pode ser utilizado para trabalhar o assunto sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação porque o assunto trata da colocação pronominal desenvolvida através das comunicações virtuais, e assim, contribui para o desenvolvimento da habilidade EM13LGG702, que prevê levar o estudante a avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas sociais.

Como se vê, debater é uma prática rotineira, desenvolvida nas relações de diálogo, seja para defender ou formar opiniões, e como destacado por Ormundo (2020), o debate se caracteriza enquanto uma prática pedagógica

viável por possuir um potencial de articulação entre a fala e a escrita numa produção multimodal.

Mais adiante, a próxima atividade que instaura o debate está presente na página 248 do livro didático, como a figura 7, abaixo, comprova.

Figura 7: descrição do desafio de linguagem 2



Fonte: Livro didático (Ormundo, 2020, p. 248).

Essa atividade descrita anteriormente encontra-se no capítulo 26, que trata de preposição e conjunção. É uma atividade que parte de uma problemática através de uma pergunta não diretiva para que os alunos tenham a possibilidade de abordar aspectos diferentes e recorrer, se for o caso, à própria experiência. Trata-se de um debate, pois diante do diálogo entre eles, alguns podem trazer suas reflexões sobre o racismo, enquanto outros suas experiências próprias. Discordando, outros poderão mostrar que, além de não haver associação exclusiva entre bullying e preconceito racial, a frequente representação do negro na posição de vítimas da violência contribui pouco para a superação do racismo, que se daria com a visibilidade do protagonismo negro em situações diversas da vida social.

Essa abordagem dialoga principalmente com a CG 7, que trata da argumentação para defender pontos de vista que promovam os direitos humanos e deverá, para isso, ser concretizada por meio de um debate organizado e

respeitoso, em que os alunos consigam mobilizar fatos, exemplos e experiências. Conforme indica a habilidade EM13LGG303, é importante que os estudantes sejam levados a debater questões polêmicas para que aprendam a sustentar suas posições e também a revê-las com base na análise de diferentes argumentos (Brasil, 2018).

A figura 8, adiante, insere mais uma atividade presente no livro didático.

Figura 8: descrição do desafio de linguagem 2

Bate-papo de respeito Leia orientações para essa atividade no Suplemento para o professor.

Leia este comentário do romancista José de Alencar, que, em uma obra de 1870, defendia o uso de *à* independentemente de haver ou não a associação da preposição com o artigo. Para ele, sempre que a preposição aparecesse isolada de outra partícula, deveria ser acentuada.

Se nas pessoas esclarecidas essa operação intelectual se opera com extrema rapidez, fadiga não obstante. Quanto ao indivíduo de compreensão medíocre, pode-se bem imaginar o efeito que sobre ele exercerão semelhantes anfibologias. Ora, não formam os filólogos e gramáticos a classe mais numerosa dos leitores, para que a eles se sacrifique a clareza do discurso, por mero capricho de pedagogia.



BAPTISTAO

ALENCAR, José de. *Iracema*. Pós-escrito à 2ª edição. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2016.

Reúna-se com seu grupo e discuta:

- O que há de semelhante entre essa fala e aquela feita por Mário Marroquim na página 209?
- Que argumento o romancista apresenta, em seu último período, para justificar a mudança na regra de uso de *à*?
- Vocês concordam com a proposta dele?

Fonte: Livro didático (Ormundo, 2020, p. 250).

Nesse sentido, a atividade pressupõe um “Bate-papo de respeito”, anexo ao capítulo 26 que aborda preposição e conjunção. A atividade pertence ao conteúdo sobre o uso da crase. A primeira parte da atividade liga-se mais diretamente à CE 2, que propõe a compreensão das relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem como forma de incentivar o combate ao preconceito. Depois, os grupos deverão desenvolver as discussões por média de 10 minutos, após os quais será preciso verificar se o debate permanece

produtivo. Depois, um relator por grupo deverá apresentar suas conclusões, finalizando o debate.

Essa atividade potencializa a comunicação oral, pela qual professor e alunos ensinam e aprendem mutuamente, e o professor se insere como um mediador de conhecimento, assim como:

A exposição constitui, de fato, uma estrutura convencionalizada de aprendizagem – tanto para o expositor como para o auditório –, na qual um aluno, de certa maneira, toma lugar do professor e experimenta esse mecanismo particular e bem conhecido, expresso no dito “é ensinando que se aprende” (Scheuwiz; Dolz, 2004, p.186).

A atividade descrita na figura 9, abaixo, apresenta o debate de forma mais explícita e em formato parecido às demais, por meio de grupos e discussões coletivas.

Figura 9: descrição do desafio de linguagem 2



Desafio de linguagem Debate

Leia orientações para essa atividade no **Suplemento para o professor**.

Você e seus colegas entraram em contato com a petição *on-line* das alunas do coletivo *Eu não sou uma Gracinha* e vão debater para decidir se o grêmio da escola deve ou não apoiar oficialmente o movimento iniciado por elas.

- Sigam as orientações do debate regrado: respeito ao turno de fala e expressão de opinião fundamentada e ética.
- Pratiquem a escuta atenta e usem estratégias para retomar as falas anteriores.
- Apresentem argumentos consistentes e revejam o ponto de vista se for o caso.
- Finalizem votando a proposta de apoio.

Esta atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência Geral 10**.

2. Conheça um trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um dos principais documentos que definem como deve ser a educação no Brasil.

Fonte: Livro didático (Ormundo, 2020, p. 300).

Essa atividade, anterior, apresenta um “desafio de linguagem” que circunda um debate. Os alunos devem desenvolver contato com a petição on-line das alunas do coletivo “Eu não sou uma Gracinha” para poder debater para decidir se o grêmio da escola deve ou não apoiar oficialmente o movimento

iniciado por elas. Devem seguir as orientações de um debate regrado: respeito ao turno de fala e expressão de opinião fundamentada e ética, além de praticarem a escuta atenta e usarem estratégias para retomar as falas anteriores, apresentarem argumentos consistentes e reverem o ponto de vista se for o caso.

Ao final do debate, é preciso que seja direcionada uma avaliação da participação do grupo, considerando critérios como a manutenção do tema central (ausência de desvios), o respeito ao turno e ao tempo de fala, a atitude respeitosa em relação aos colegas, o aprofundamento do conhecimento sobre o tema a partir da discussão, a capacidade de rever posicionamentos, a capacidade de conciliação em momentos de crise etc. A atividade desenvolve a habilidade EM13LP24, relacionada à participação política não institucionalizada, à habilidade EM13LP25, relativa à participação qualificada em debates do grêmio (ou outra forma de representatividade) e à habilidade EM13LP27, relacionada ao engajamento na busca de soluções de problemas que envolvem a coletividade e a denúncia de desrespeito a direitos.

Como perceptível, o livro traz algumas propostas de ações pedagógicas em que os aprendizes são obrigados a lidar com situações-problema (propostas, por exemplo, nos “Desafios de linguagem” e em “Bate papo de respeito”) que precisam ser resolvidas pelos grupos. Contudo, uma crítica a ser salientada diante do que é apresentado no livro é que a oralidade e, conseqüentemente o gênero debate, estão sempre em algum anexo ou desafio, mas não como conteúdo central do capítulo.

Porém, de acordo com a análise de Ormundo (2020), o livro traz a realização de projetos de diferentes dimensões, que envolvem a produção de podcasts, exposições orais, playlists comentadas, cards, produção de mensagens para sites, debates etc., e que exigem dos alunos uma tomada de decisões “individualmente e em grupo, avaliando os pontos positivos e negativos envolvidos”, além de “desenvolver [neles] a capacidade de liderança; [de] resolver problemas, executando um projeto ou uma ação e propondo soluções”.

5.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS COM FOCO NA APRENDIZAGEM DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA

O livro didático "Se Liga nas Linguagens: Português", de Wilton Ormundo, se destaca como ferramenta pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino médio, adotado em 2020, pela instituição de ensino. Ormundo (2020) destaca a importância de um material único que possa ser consultado a qualquer tempo, oferecendo atividades de reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais. A segunda parte do livro abrange temas como interação, fonologia, morfologia e sintaxe

A abordagem sociointeracionista permeia a obra, conectando os conteúdos ao cotidiano dos alunos. A perspectiva sequencial e lógica dos conteúdos visa fornecer uma base sólida para a formação dos aprendizes. A inclusão de textos multimodais em diferentes campos de atuação social amplia a compreensão dos alunos sobre as diversas formas de linguagem presentes na sociedade contemporânea.

Apesar dos méritos, há aspectos a serem considerados para aprimorar o material. A obra, em sua introdução, destaca a falta de uniformidade nas posições teóricas e currículos nos cursos de Letras, mas poderia explorar essas divergências, promovendo uma discussão crítica. A proposta didática poderia incluir seções específicas para estimular a prática da argumentação oral, promovendo debates e elaboração de argumentos. Exemplificações práticas dos textos multimodais e uma diversidade de fontes para pesquisas poderiam enriquecer a experiência dos alunos.

Portanto, para fortalecer o enfoque argumentativo, sugere-se a inclusão de atividades específicas de debate oral e exercícios que explorem diferentes perspectivas teóricas na linguística. A introdução de debates sobre a linguagem em diferentes contextos sociais e culturais pode ampliar a visão dos alunos sobre a relevância da língua portuguesa em suas vidas.

O livro está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, refletindo uma abordagem contextualizada e inovadora para o ensino de Língua Portuguesa. Ormundo (2020) enfatiza que o material, embora seja uma ferramenta valiosa, não pode, por si só, abranger todos os aspectos propostos pela BNCC. Ele destaca a necessidade de desenvolver competências que vão além dos conhecimentos conceituais e procedimentais, englobando habilidades socioemocionais e atitudes.

O autor destaca a importância de promover competências como aprender a aprender, lidar com a informação, atuar com discernimento nas culturas digitais e aplicar conhecimentos para resolver problemas. O livro busca fornecer um suporte para que os professores desenvolvam aulas contextualizadas, inovadoras e que promovam a autonomia dos alunos, conforme preconizado pela BNCC.

As atividades didáticas propostas abrangem os eixos temáticos da BNCC para a Língua Portuguesa no Ensino Médio, mantendo práticas de linguagem do Ensino Fundamental, tais como leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Essas práticas estão vinculadas a diferentes campos de atuação social, ampliando a aplicabilidade dos conhecimentos na vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático e atuação na vida pública.

Embora o livro seja uma ferramenta útil e facilitadora, a análise aqui empreendida foca na abordagem da oralidade, destacando o gênero oral "debate". O autor enfatiza a importância de autores de livros didáticos encontrarem formas atraentes de tratar assuntos relacionados ao cotidiano dos alunos. Contudo, é ressaltado que o livro não deve ser a única fonte dos professores, enfatizando a necessidade de múltiplas abordagens.

Na escolha de gêneros textuais, o livro destaca o debate como uma prática de linguagem que favorece a construção de discussões e opiniões sobre diferentes temas. Embora a palavra "debate" seja mencionada explicitamente 46 vezes, algumas atividades não a citam diretamente, utilizando expressões equivalentes. Ormundo (2020) destaca que o livro visa dialogar não apenas sobre, mas também com os jovens, oferecendo diversas atividades que proporcionam oportunidades para a promoção de debates e bate-papos.

Portanto, a proposta didática do livro é abrangente, alinhada à BNCC, porém, para aprimorar a abordagem da oralidade, seria relevante focar ainda mais estratégias para o desenvolvimento do gênero oral "debate", incentivando discussões mais profundas e promovendo habilidades argumentativas entre os alunos.

As atividades que envolvem debates são introduzidas ao longo dos capítulos, promovendo uma aprendizagem ativa por meio da participação efetiva

dos alunos. A abordagem segue as metodologias ativas, consideradas flexíveis, interligadas e híbridas, conforme Moran (2017).

As metodologias ativas são fundamentadas em uma concepção crítico-reflexiva, buscando proporcionar uma educação de qualidade, colaborativa e motivadora. Elas estimulam o processo de ensino-aprendizagem por meio de situações-problema, instigando os alunos a refletirem criticamente sobre questões levantadas e a buscarem soluções adequadas e corretas (Berbel, 2012).

Um exemplo prático de atividade que envolve debate está presente no "Desafio de Linguagem: produção de fala pública formal" no capítulo 4, página 37 do livro. A atividade propõe uma pesquisa sobre textos quinhestistas, com foco na cultura indígena. Os alunos são organizados em grupos e distribuídos em diferentes espaços da escola para apresentações simultâneas. Cada grupo escolhe uma fala para apresentar à turma, justificando sua escolha. Posteriormente, os alunos participam de um diálogo e trocam ideias, configurando um formato de debate.

O trabalho com o debate é particularmente instigante para o público jovem do Ensino Médio, pois contribui para a formação de visões de mundo e estimula a defesa de ideias. O debate, entendido como um instrumento de construção coletiva de soluções, permite que os participantes expressem diferentes posições em relação a uma questão social controversa, promovendo uma abordagem dialógica (Rojo, Sales, 2004, p. 72).

Essa abordagem reflete a intenção do livro de proporcionar não apenas informações, mas também experiências participativas e reflexivas, alinhadas às demandas contemporâneas de educação crítica e interativa. A prática do debate não apenas fortalece as habilidades argumentativas dos alunos, mas também contribui para a construção coletiva de conhecimento e compreensão social.

A segunda atividade, no capítulo 6, aborda o Arcadismo e o retorno dos clássicos, incorporando o debate em sua fase final. Após a produção e divulgação de uma enquete conduzida pelos alunos, a turma, liderada por um coordenador escolhido, organiza debates. Essa prática visa desenvolver estratégias de entrevista e discussão após apresentações, promovendo as habilidades de oralidade e argumentação. Nesse contexto, o gênero debate mostra-se vantajoso nas práticas pedagógicas, destacando a importância não

apenas da argumentação, mas também da escuta atenciosa, conforme ressalta Nascimento (2015).

A terceira atividade, no capítulo 7, foca no Romantismo e suas diversas faces. A atividade propõe que os grupos criem playlists de canções, promovendo, posteriormente, um debate coletivo sobre as escolhas, estimulando discussões respeitadas para avançar nas reflexões sobre o papel da mulher na sociedade. Essa prática é alinhada com a habilidade de debater questões polêmicas e analisar diferentes argumentos, conforme identificado em EM13LGG303.

Rosa (2010) destaca que o educador deve buscar o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, lidando de forma realista com atitudes e valores. O trabalho com o gênero oral debate torna-se frutífero ao oferecer trocas de pontos de vista, promover a socialização, expandir a cultura e vivências, e estimular a problematização. Essa abordagem contribui para lidar com situações complexas de forma humanizada, construindo noções de civilidade e rejeitando discursos contrários aos direitos humanos.

A inserção do debate nas atividades propostas no estudo revela-se como uma estratégia pedagógica enriquecedora, especialmente para aprimorar a oralidade dos alunos. Ao proporcionar um ambiente para discussões contextualizadas, a atividade possibilita que os estudantes exercitem a fala em público, avaliem apresentações em grupo e foquem em aspectos como altura da voz, ritmo, pronúncia, postura corporal e adequação da linguagem a situações formais de comunicação.

Conforme destacado por Ormundo (2020), essa abordagem está alinhada com a habilidade EM13LP32, relacionada à pesquisa e à exposição oral, estimulando os alunos a selecionarem e verificar fontes, delimitando o tema por meio da fala. A prática do debate emerge como um desafio essencial no cotidiano, onde a habilidade de convencer torna-se crucial em diversas situações.

Diversas atividades, como apresentadas nas figuras 5 e 6, ampliam o escopo do debate. A 4ª atividade complementar, ao dividir a turma em grupos para discutir e apresentar o resultado em um podcast, potencializa a expressão oral e a capacidade argumentativa dos alunos. A 1ª atividade complementar do capítulo 23, ao abordar o tema "pronome" por meio de um debate sobre

tecnologias digitais da informação e comunicação, alinha-se à habilidade EM13LGG702, permitindo avaliar o impacto dessas tecnologias nas práticas sociais.

Ormundo (2020) ressalta que debater é uma prática cotidiana nas relações de diálogo, destacando o debate como uma pedagogia viável devido ao seu potencial na articulação entre fala e escrita, contribuindo para uma produção multimodal. Nesse contexto, o debate não apenas fortalece habilidades linguísticas, mas também promove o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

O livro didático apresenta atividades enriquecedoras que incentivam a oralidade, promovem debates e exploram temas sensíveis, como o debate sobre racismo e o apoio a movimentos sociais. A atividade descrita no capítulo 26, que trata de preposição e conjunção, se destaca ao oferecer uma abordagem dialógica semelhante a um debate. Essa estratégia permite que os alunos expressem diferentes perspectivas sobre o tema, discutindo desde reflexões pessoais até questionamentos sobre a representação do negro na sociedade.

Ao alinhar-se à Competência Geral 7 (CG 7), o livro busca desenvolver a habilidade de argumentação para promover os direitos humanos. A atividade propõe um debate organizado e respeitoso, incentivando os alunos a mobilizarem fatos, exemplos e experiências para defenderem seus pontos de vista. Essa prática contribui para a habilidade EM13LGG303, que visa levar os estudantes a debaterem questões polêmicas e aprender a sustentar e, se necessário, revisar suas posições.

Outra atividade apresentada, denominada "Bate-papo de respeito" no capítulo 26, demonstra uma abordagem prática ao uso da crase. Além de explorar aspectos gramaticais, a atividade está vinculada à Competência Específica 2 (CE 2), promovendo a compreensão das relações de poder presentes nas práticas sociais de linguagem. A estrutura do debate, dividido em grupos, possibilita que os alunos explorem criticamente essas relações, contribuindo para o combate ao preconceito.

A atividade descrita na figura 9 enfatiza ainda mais o formato de debate em grupos. Ao abordar a decisão de apoiar um movimento iniciado por alunas do coletivo "Eu não sou uma Gracinha", os alunos são desafiados a praticar o respeito ao turno de fala, expressar opiniões fundamentadas e éticas, e praticar

a escuta atenta. A avaliação final da participação dos grupos, considerando critérios como manutenção do tema central, respeito ao tempo de fala e capacidade de conciliação, fortalece habilidades importantes, como EM13LP24, EM13LP25 e EM13LP27, relacionadas à participação política e engajamento na busca de soluções de problemas coletivos.

O livro, ao propor essas atividades, não apenas fortalece habilidades linguísticas, mas também incentiva o desenvolvimento crítico, a capacidade de liderança e a resolução de problemas. Conforme apontado por Ormundo (2020), esses projetos multidimensionais contribuem para a formação integral dos alunos, capacitando-os a tomar decisões de maneira reflexiva e colaborativa.

Sua divisão em partes dedicadas à literatura e à análise linguística/semiótica oferece uma visão integrada, fortalecendo a compreensão dos alunos. A opção por consolidar a literatura brasileira em um único volume demonstra a preocupação em garantir acesso equitativo aos movimentos literários.

A perspectiva sociointeracionista permeia a obra, conectando os conteúdos ao cotidiano dos alunos, e a inclusão de textos multimodais amplia a compreensão das diversas formas de linguagem na sociedade contemporânea. No entanto, a análise ressalta a falta de uniformidade nas posições teóricas, sugerindo a exploração dessas divergências para promover discussões críticas.

A obra está alinhada com a BNCC, enfatizando o desenvolvimento de competências que vão além dos conhecimentos conceituais, incluindo habilidades socioemocionais e atitudes. A proposta didática abrange os eixos temáticos da BNCC, mantendo práticas de linguagem do Ensino Fundamental, e destaca a importância de promover competências como aprender a aprender e atuar com discernimento nas culturas digitais.

O foco na oralidade, especialmente no gênero "debate", é uma abordagem enriquecedora para o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos. As atividades propostas, embasadas em metodologias ativas, proporcionam uma aprendizagem ativa e colaborativa. No entanto, a análise aponta a necessidade de aprimorar a abordagem do gênero debate, sugerindo atividades mais específicas para estimular a prática da argumentação oral e debates mais aprofundados.

Destaca-se a relevância do debate na formação dos alunos, contribuindo não apenas para o fortalecimento das habilidades linguísticas, mas também para o desenvolvimento crítico, a capacidade de liderança e a resolução de problemas. As atividades propostas, como o "Bate-papo de respeito", evidenciam a integração do debate em questões sensíveis, promovendo a compreensão das relações de poder e o engajamento na busca de soluções coletivas.

Em síntese, o livro "Se Liga nas Linguagens: Português" oferece uma base sólida para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, alinhada com a BNCC. No entanto, para aprimorar a abordagem da oralidade, é sugerido um enfoque mais específico no desenvolvimento do gênero oral "debate", com atividades que estimulem discussões mais profundas e promovam habilidades argumentativas entre os alunos

6 PROPOSTA DIDÁTICA COM FOCO NO GÊNERO ORAL DEBATE

O percurso metodológico da pesquisa priorizou atividades que promovessem ações integradoras entre alunos e professores com a finalidade de propiciar uma sugestão de sequência exitosa para a aprendizagem dos discentes. Para isso, como proposta didática com foco no gênero oral debate, sugere-se para o trabalho em sala de aula, ou ainda a realização de atividades didáticas citada anteriormente, que conforme Zabala (1988) é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas, tendo como objetivos realizar determinados objetivos educacionais que têm princípio e fim conhecidos por professores e alunos.

Sabe-se que para o debate são necessários argumentos. Recorrentemente, no Brasil, é percebido que grande parte dos estudantes, do ensino fundamental ao ensino médio, apresentam dificuldades para produzirem textos argumentativos. Segundo Martin e Rose (2012), na escola secundária, os alunos são incentivados a realizar interpretações; lançando mão de opiniões e defendendo ideias. Nesse período, há uma ampliação da linguagem abstrata; sendo, assim, exigidos novos recursos mentais (Muniz da Silva, 2015).

Consoante as ideias de Martin e Rose (2012), a fim de que o indivíduo seja capaz de organizar argumentos persuasivos com coerência, as práticas de leitura e de escrita de textos argumentativos são de extrema importância. Nessa direção, os mesmos autores (2012) ressaltam que os argumentos e textos críticos estão, por definição, contestando outras vozes, mas em mãos habilidosas suas conclusões podem fluir de forma tão natural que parecem incontestáveis.

Essa atividade didática necessita de, pelo menos, cinco aulas para a sua concretização, e seguirá o passo a passo abaixo:

Primeiramente, começar a aula através de uma conversa com os alunos acerca de alguns assuntos polêmicos com intuito de levá-los a posicionar-se, contra ou a favor, diante de tais temas. Para instigar as discussões, pedir para que os alunos leiam o texto escolhido e em grupo defendam oralmente um ponto de vista. Sendo que cada grupo deverá pesquisar e apresentar de forma escrita e oral os seguintes argumentos sobre a temática escolhida.

1. Argumento de autoridade
2. Argumento por comprovação
3. Comparação
4. Causa e consequência
5. Exemplificação
6. Enumeração
7. Alusão histórica.

Na segunda aula será apresentado um recorte do filme intitulado "Estrelas Além do Tempo". Sugerindo que assistam o filme por completo em momento oportuno. Explicar para os alunos o tipo de argumentação utilizado pelo recorte. Exemplo:

Em sua argumentação ela não apelou para a questão mais importante da segregação dos EUA na época que era a própria segregação. O absurdo de se limitar o direito de uma pessoa simplesmente pela cor de sua pele. No entanto, Se Mary Jackson, a personagem principal, usasse esse argumento ela iria perder. Para argumentar ela apelou para a vaidade do Juiz, lembrando-o que ele entraria para a história junto com ela. (grifo próprio)

É importante elucidar aos alunos que o filme sugerido foi lançado em meados de fevereiro de 2017, dirigido por Theodore Melfi com Taraji P. Henson, Octavia Spencer.

No terceiro momento, seriam apresentados os tipos de argumentos mais utilizados na escrita e nos diálogos, como: argumento de autoridade, argumento histórico, argumento por exemplificação, argumento de provas concretas e argumento de comparação. Em seguida seria realizado um debate relacionado ao racismo e sobre as perspectivas dos alunos sobre a argumentação utilizada no filme pela personagem principal Mary Jackson.

Na quarta aula, apresentaríamos charges que despertasse debates sobre a construção de argumentos conforme exemplos a apresentados a seguir:

Vamos debater?

1) Qual o tema da discussão na tirinha?

2) E para você, o que é certo: biscoito ou bolacha?

3) Para poder chegar a uma conclusão, o que as personagens precisarão fazer?

Fonte: https://desciclopedia.org/wiki/Biscoito_vs._bolacha. Acesso em 23/01/2024.



Fonte: Disponível no site <https://blog.brainly.com.br/materias/portugues/estrategias-de-argumentacao/>. Acesso em 23/01/2024. ^[66]

Na quinta aula, seria a avaliação dos argumentos e dos debates desenvolvidos com base na participação e engajamento da turma considerando critérios como clareza na exposição, domínio do tema, capacidade de rebater argumentos contrários, entre outros.

PLANEJAMENTO DE AULA

PROJETO:	
MUNICÍPIO:	UF: BA
DATA:	HORÁRIO:
PROFESSOR:	TURMA:

TEMA: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E REVOLUÇÃO 4.0

Objetivo Geral: Reconhecer a importância da argumentação e da reflexão nos processos de comunicação. Incentivando a competência argumentativa dos alunos, estimulando a articulação de ideias e a expressão oral a partir do gênero do debate.

2. Pesquisa e Construção de Argumentos:

- Os alunos serão orientados a realizar pesquisas sobre o tema escolhido, identificando diferentes perspectivas e argumentos.
- Será proposta a construção de argumentos sólidos, com base em evidências, dados e exemplos.

3. Organização do Debate:

- A turma será dividida em grupos responsáveis por diferentes posições sobre o tema.
- Cada grupo será encarregado de preparar uma introdução, argumentos e contra-argumentos estruturados.

4. Treinamento Individual:

- Serão propostos treinamentos individuais para que cada aluno aprimore suas habilidades de expressão oral, desenvolvendo clareza, coesão e coerência em suas falas.

5. Prática do Debate:

- Serão realizados debates estruturados na sala de aula, onde cada grupo apresentará suas posições e responderá aos questionamentos dos colegas.
- Será estimulado o respeito às opiniões divergentes e o uso de argumentos convincentes.

6. Avaliação e Feedback:

- Serão realizadas avaliações formativas durante e após os debates, considerando critérios como clareza na exposição, domínio do tema, capacidade de rebater argumentos contrários, entre outros.
- Será fornecido feedback construtivo para que os alunos possam aprimorar suas habilidades.

7. Debate Filmado:

- Será proposta a gravação de um dos debates para análise posterior, possibilitando que os alunos identifiquem pontos fortes e áreas de melhoria em suas habilidades argumentativas e expressivas.

8. Reflexão e Síntese:

- A proposta será concluída com uma reflexão coletiva sobre a importância da competência argumentativa no contexto social e acadêmico.
- Será solicitado que os alunos elaborem uma síntese escrita sobre o aprendizado durante o processo.

Recursos Utilizados:

- Textos, artigos e vídeos relacionados ao tema escolhido.
- Quadro branco ou papel para esquematizar argumentos.
- Câmera ou dispositivos para gravar os debates.

As Propostas Didáticas enfatizam as competências argumentativas, proporcionando aos alunos não apenas a oportunidade de expressarem suas opiniões, mas também de desenvolverem habilidades críticas, de pesquisa e de comunicação oral, elementos essenciais para uma participação ativa na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trabalho desenvolvido, é possível inferir que ainda há a necessidade de maior abrangência e trabalho da diversidade de gêneros da oralidade, a quantidade de abordagens desses gêneros, a sistematização dessas abordagens e, ainda, a qualidade das abordagens pedagógicas, a fim de que o espaço da oralidade seja aprofundado, e a fala pública, formal e informal, seja trabalhada numa perspectiva inclusiva e que dialogue cada vez mais com as realidades dos alunos.

Ao encerrar a análise do estudo sobre o ensino de Língua Portuguesa e a organização do currículo, é perceptível a complexidade e a relevância das transformações enfrentadas no cenário educacional brasileiro. O advento da sociedade líquida, marcada pela constante mudança e pela presença ubíqua da tecnologia, impõe desafios significativos à educação. A reorganização curricular promovida pelo Governo Federal, especialmente por meio da BNCC Língua Portuguesa, reflete a necessidade de adaptação a esse contexto dinâmico.

A abordagem centrada nos multiletramentos destaca-se como uma resposta efetiva à diversidade de linguagens presentes na contemporaneidade. A escola é chamada a preparar os estudantes não apenas para a leitura e produção textual tradicional, mas também para lidar com os diversos formatos digitais e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Surge, assim, o desafio para os professores compreenderem e integrarem diferentes vertentes, tornando suas práticas inovadoras e alinhadas com as exigências do mundo moderno.

A BNCC, como marco regulatório, consolida a importância dos gêneros textuais/discursivos, reforçando uma perspectiva que remonta décadas, como evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa de 1998. O texto escrito, essencial para o desenvolvimento do leitor e educação linguística, é abordado como instrumento fundamental no cotidiano escolar.

Entretanto, a concretização desses princípios no ensino de Língua Portuguesa é desafiadora. O processo de leitura torna-se crucial, sendo, segundo Geraldi (1996), um encontro de sujeitos situados na sociedade, influenciados por suas condições históricas. A leitura não é apenas

decodificação, mas sim uma prática social que requer habilidades interpretativas e reflexivas. A escolha criteriosa dos textos e a conexão com a realidade do aluno tornam-se estratégias fundamentais para promover a identificação e o interesse.

A leitura é apresentada como uma ferramenta para a compreensão do mundo e da cultura, sendo essencial promover atividades que estimulem a interação e a reflexão. A visão de Paulo Freire destaca a leitura do mundo como precursora da leitura da palavra, reforçando a importância da educação como processo de transformação.

No contexto do Ensino Médio, a trajetória histórica revela uma evolução marcada por mudanças estruturais e políticas. Desde a influência dos jesuítas até a recente Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações no Ensino Médio, o sistema educacional brasileiro enfrenta adaptações constantes. A necessidade de um ensino mais contextualizado e dialógico é reforçada, especialmente com a transição para o Novo Ensino Médio proposto pela BNCC.

A análise da Lei nº 13.415/2017 destaca a busca por reduzir a demanda para o ensino superior e aplacar manifestações estudantis, indicando desafios políticos e sociais associados ao ensino no Brasil. A BNCC do Ensino Médio, alinhada às diretrizes anteriores, visa promover a formação integral do estudante, considerando sua inserção nas práticas sociais, interpretação de textos e posicionamento diante de desafios sociais.

A transição para o Novo Ensino Médio representa um esforço coletivo das Secretarias da Educação em todo o país. As mudanças propostas pela BNCC buscam garantir o direito de aprender e desenvolver a autonomia dos estudantes, respeitando suas identidades e territórios. A implementação bem-sucedida dessas mudanças é fundamental para não prejudicar o processo educativo em curso.

Em síntese, a leitura e a escrita continuam sendo fundamentais não apenas para a formação acadêmica, mas também para a formação humana e cidadã. O desafio reside na implementação prática desses princípios, na escolha de métodos pedagógicos eficazes e na adaptação constante às mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. O ensino de Língua Portuguesa é um componente crucial desse processo, promovendo a construção de significados, a reflexão crítica e a transformação social.

Considerando o estudo sobre a inserção da Língua Portuguesa no Novo Ensino Médio, destaca-se a importância da BNCC como documento normativo que delinea as aprendizagens essenciais para os alunos ao longo da Educação Básica. A abordagem da oralidade, especificamente, ressalta a necessidade de desenvolver competências relacionadas à produção e compreensão de discursos em diversos contextos sociais, considerando a diversidade de gêneros orais presentes na contemporaneidade.

A análise da BNCC destaca a progressão das aprendizagens da Língua Portuguesa no Ensino Médio, incluindo a consolidação de competências iniciadas no Ensino Fundamental. Os eixos de integração, como Prática de escrita e produção de textos, Prática de leitura, Análise linguística/semiótica e Oralidade, revelam a abrangência das habilidades a serem desenvolvidas.

A consideração das competências gerais da BNCC, como o pensamento crítico, a comunicação, o trabalho e projeto de vida, evidencia a busca por uma formação integral dos estudantes. A ênfase nas competências específicas da área de Linguagens destaca a importância de compreender as práticas sociais da linguagem, reconhecer as diversidades e atuar de maneira ética e solidária.

A proposta de trabalho com a oralidade na BNCC é percebida como alinhada à contemporaneidade, considerando as diferentes formas de expressão oral presentes no mundo digital. A análise detalhada das competências específicas reforça a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas à produção oral, contemplando a diversidade de gêneros discursivos e promovendo a participação ativa dos estudantes na sociedade.

A BNCC, ao destacar a oralidade como componente essencial, contribui para a formação de indivíduos capazes de interagir criticamente com o mundo, expressando-se de maneira autônoma e colaborativa. A abordagem proposta no estudo sinaliza a relevância de integrar práticas orais contextualizadas, preparando os alunos não apenas para o ambiente escolar, mas também para as demandas da vida cotidiana e profissional.

A presente pesquisa, ressaltou a importância da abordagem contextualizada no ensino da atividade oral, enfatizando a textualidade como base para a construção discursiva. Propõe uma visão ampliada dos gêneros textuais, transcendendo a literatura, e destaca a evolução histórica desses estudos, apontando para sua aplicabilidade em diversas áreas do conhecimento.

A reflexão sobre os gêneros textuais perpassa a dinâmica social, evidenciando a natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística desses enunciados. A abordagem de Bakhtin, Swales e Bazerman contribui para compreender a diversidade e dinamismo dessas manifestações comunicativas.

A distinção entre "gênero textual" e "gênero discursivo" é discutida, adotando a posição de intercambiabilidade desses termos. A escolha pedagógica por gêneros textuais é respaldada, destacando a importância de preparar os alunos para a multiplicidade discursiva na sociedade.

A inserção do gênero debate na discussão expande o escopo, apontando diferentes tipos, como o de opinião e deliberativo. A ênfase na competência argumentativa é ressaltada, desde sua origem na Grécia Antiga até os dias atuais, considerando sua relevância para a participação ativa na sociedade.

A análise da argumentação, com influências desde os sofistas até as teorias contemporâneas, destaca a importância do desenvolvimento dessa habilidade no ambiente escolar. A oralidade, muitas vezes relegada, ganha destaque, alinhada aos princípios dos PCN e da BNCC.

A articulação entre ensino da língua portuguesa, gêneros textuais e competência argumentativa é defendida como essencial para formar cidadãos críticos e participativos. O estudo enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a reflexão e o uso efetivo da língua em diversas situações comunicativas, contribuindo para um ensino mais significativo e contextualizado.

Em conclusão, o livro "Se Liga nas Linguagens: Português" de Wilton Ormundo destaca-se como uma ferramenta pedagógica sólida para o ensino da Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino médio. Sua abordagem integrada, alinhada à BNCC, oferece uma visão contextualizada e inovadora, promovendo competências além do conhecimento conceitual. Embora reconheça seus méritos, a análise sugere aprimoramentos específicos na abordagem do gênero oral "debate", visando estimular discussões mais profundas e fortalecer as habilidades argumentativas dos alunos.

Para futuros trabalhos, propõe-se uma intervenção que contemple uma maior diversidade de gêneros orais, abrangendo formas informais e formais de expressão pública. Além disso, sugere-se a expansão na quantidade de abordagens desses gêneros, buscando uma sistematização mais detalhada para

proporcionar uma progressão coerente no desenvolvimento das habilidades dos alunos. A qualidade das abordagens pedagógicas também deve ser aprimorada, explorando estratégias inovadoras que envolvam os alunos de maneira participativa e reflexiva, conectando os gêneros orais com suas realidades e contextos de vida.

Essa intervenção visou fortalecer o espaço da oralidade no ensino, alinhando-se com as demandas contemporâneas e as diretrizes da BNCC. Diante deste trabalho, foi possível constatar que a oralidade, e o gênero textual debate são apresentados de forma secundária, sempre em algum anexo ou desafio, mas não como conteúdo central do capítulo. Entretanto, diante da intervenção didática proposta, acredita-se que o trabalho atingiu o objetivo proposto de defender a relevância do gênero oral debate como estratégia linguístico-discursiva no contexto do Novo Ensino Médio através da elaboração de uma proposta didática necessitando apenas de adequação e aprimoramento para um melhor resultado.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**. 7. ed. São Paulo: Ateliê, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARANHA, S. D. G. **Os enunciados interrogativos no hiperbanner: uma abordagem semântico-discursiva**. 2007. Tese (Doutorado em linguística e língua portuguesa) - Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

AZEVEDO, J.A.M.; GALVÃO, M.A.M. **A oralidade em sala de aula de Língua Portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico**. *Filosofia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 279-326.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (Coords.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Série Explorando o Ensino**. Brasília: MEC, 2010, p. 129-154.

BERBEL, N. A. N. **A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão teórico-epistemológica**. Londrina: EDUEL; 2012.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. *Educação e Pesquisa*. v. 30, n. 3. São Paulo: Set/2003.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Física: catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM 2009**. Brasília: MEC, 2008.

CHAPOVAL, Aline Rocha. **Experiência Didática Advinda De Gêneros De Texto Da Família Dos Argumentos: Um Estudo Da Metáfora Gramatical Ideacional. Nazaré da Mata – PE**. MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) 2023.

CITELLI, Adilson O. **O Texto Argumentativo**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

COIRO-MORAES, Ana Luiza; FARIAS, Victor Varcelly Medeiros. O exercício da cidadania da ágora grega ao site de rede social digital. **Revista Extraprensa**, v. 11, n. 1, 2017

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, HALLER, Sylvie. **O oral como texto: Como construir um objeto de ensino**. In: ROJO, Roxane e SALES, Gláís (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FIORIN, José. Luiz. (Org.). **Introdução à linguística I: Objetos Teóricos**. São Paulo: Contexto, 2002.

FREITAG, Bárbara *et al.* **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edefu, 2004.

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

GUIMARAES, Ana Carolina Pessoa, SOUZA, Júlia Teixeira, LEAL, Telma Ferraz. **A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras?** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – Recife, 2011.

JACOB, Ana Elisa; BUENO, Luzia. O modelo didático do gênero debate eleitoral. **Revista ReVEL**, v. 1, n. 18, p. 343-377, 2020.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. **A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?** In: LEAL, Telma F., GOIS, siane (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEITE, Q. S. S. **Podcasts no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa: o trabalho com a variação linguística na era digital**. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-graduação em Formação de Professores – Mestrado Profissional, Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, p. 123, 2018.

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

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. Antônio. **“Marcadores Conversacionais”**. In **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A oralidade no contexto de usos linguísticos: caracterizando a fala**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.17-31.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, James Robert; ROSE, David. **Learning to write, reading to learn** genre, knowledge and Pedagogy in the Sydney School. London: Equinox, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, Rosemeire Lozano. **PRÁTICAS DE ORALIDADE: o gênero debate e a argumentação através das fábulas**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Sperança Criscuolo. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Assis/SP: 2021.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbricos na educação. In: Yaegashi, S. e outros (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017.

NASCIMENTO, Elvira Lopes de. Debate na sala de aula: gêneros catalizadores para aprendizagens e desenvolvimento. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; BUENO, Luzia. (Org.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Companhia das letras, 2015.

MUNIZ DA SILVA, Edna Cristina. **Ciclo de aprendizagem baseado em gênero**. Linguagem: Estudos e Pesquisas, Catalão, v. 19, n. 2, p. 19-37, jul.-dez. 2015.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. 1 ed. São QUEIROZ, Cintia Marques de et al. Evolução do ensino médio no Brasil. **SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE**, v. 5, p. 1-15, 2009.

ROJO, Roxane; SALES, Glais. **Gêneros orais e escritos**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Gêneros orais na escola pública: o gênero debate na formação crítica do sujeito**. Revista Entre Letras Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, v. 1, n. 1, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. CAVALCANTI, Marianne C.B. **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. **Palavra e Ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral.** In: ROJO, Roxane e SALES, Gláís (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco.** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. 2015. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE: 2015.

STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) Histoire de l'éducation. n° 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional.** 3. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, EDUECE, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.