

A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental

The didactic engineering and the teaching the genre electoral debate in the final years of middle school

Ana Elisa Jacob¹

Universidade São Francisco

ana.elisa.jacob@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5972-452X>

Luzia Bueno²

Universidade São Francisco

luzia_bueno@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

Resumo: Objetivamos apresentar algumas considerações sobre um caso específico de ensino do gênero debate eleitoral a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, expondo os procedimentos, as atividades, as ações docentes, as potencialidades e fragilidades das implementações e inovações, colaborando, assim, com as discussões sobre a Engenharia Didática, bem como com aquelas concernentes ao ensino de gêneros orais. Para isso, recorreremos, teórico-metodologicamente, aos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, da Didática das Línguas Genebrina e dos Letramentos Sociais. As análises nos revelam que a Engenharia Didática mostrou-se eficaz quanto à elaboração de dispositivos didáticos para o desenvolvimento do aluno e do professor.

Palavras-Chave: Engenharia Didática; debate eleitoral; gêneros orais.

Abstract: We aim to present some considerations on a specific case of teaching the genre electoral debate to middle school students, exposing the procedures, activities,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade São Francisco com estágio sanduíche na Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke/Canadá (bolsista CAPES/PROSUC e bolsista CAPES/DFATD).

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco.

teaching actions, potentialities and weaknesses of implementations and innovations, thus collaborating with the discussions on Didactic Engineering, as well as with those concerning the teaching of oral genres. In order to do this, we were theoretically-methodologically based on the studies of Sociodiscursive Interactionism, the Language Didactics of Geneva and the Social Literacy studies. The analyzes reveal that Didactic Engineering has shown to be effective in the elaboration of didactic devices for student and teacher development.

Key words: didactic engineering; electoral debate; oral genres.

Introdução

O artigo em questão corresponde a uma pesquisa de doutorado em andamento que discute processos de elaboração de dispositivos didáticos para o ensino do gênero debate eleitoral a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, os quais têm o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno, de suas capacidades linguísticas e não-linguísticas, e da profissionalização docente. Para isso, recorremos à Engenharia Didática como metodologia de pesquisa e de implementação de ações, atividades e procedimentos que atendam às exigências de ensino e de aprendizagem (Dolz, 2016). Esse estudo se filia aos grupos de pesquisa ALTER-LEGE/USF-CNPq e ALTER-AGE/USP - CNPq, os quais desenvolvem pesquisas voltadas para o ensino-aprendizado dos gêneros textuais orais e escritos em variados contextos educacionais, assim como para as complexas questões que envolvem o trabalho docente.

Ao nos propormos à pesquisa e ao ensino de um gênero oral público como o debate eleitoral, buscamos, em primeiro lugar, atender à demanda pedagógica e à de letramento que o contexto escolar específico nos exigia: levar os alunos aspirantes à diretoria de um grêmio estudantil, em duas campanhas eleitorais – a de 2017 e a de 2018 – a se apropriarem das características desse gênero para que pudessem se implicar em um debate aberto a toda a comunidade escolar, para que, assim, todos tivessem acesso às ideias e às propostas defendidas pelas chapas, bem como pudessem ter a possibilidade de confrontá-las, problematizá-las, questioná-las, discordar, concordar, propor etc. Ou seja, prepará-los para uma situação comunicativa dialógica e democrática legítima.

Em um segundo lugar, concomitante ao processo relatado, buscamos orientações mais contundentes, científicas, que nos auxiliassem na compreensão das condicionantes do trabalho de elaboração e de aplicação de ferramentas didáticas que viabilizassem um ensino eficaz e as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que instrumentalizassem os alunos, no sentido vigotskiano do termo, a se implicarem em uma determinada situação comunicativa e que, também, essa experiência didática pudesse lhes ser significativa, em outras palavras, pudesse lhes oferecer ferramentas de acesso e atuação em outras práticas sociais que requisitassem a oralidade argumentativa pública.

A tais esforços, os quais tiveram a intenção de conciliar a produção de conhecimentos e de ações para o ensino de um determinado conhecimento, em nosso caso, do gênero debate eleitoral, chamamos de Engenharia Didática, em outros termos, uma metodologia de pesquisa e de inovações didáticas que intenta desenvolver conhecimentos sobre o ensino de determinado objeto, ou ainda,

sobre determinada área de conhecimento, além de propor melhorias para sua eficácia (Dolz, 2016; Bonnal e Garci-Debanc, 2017).

Tendo em vista os interesses apresentados – o de letramento, o de pesquisa e os didáticos –, organizamos o artigo da seguinte maneira: em primeiro lugar, discutiremos sobre a perspectiva dos letramentos sociais para a compreensão da multiplicidade das práticas de linguagem e de suas condicionalidades sociais. Em segundo lugar, trataremos das potencialidades do ensino da língua para a construção de uma escola agência de letramento por meio de projetos de letramento e do ensino dos gêneros textuais. Em seguida, apresentaremos a proposta metodológica da Engenharia Didática, sob o ponto de vista da Didática das Línguas Genebrina e, posteriormente, esclareceremos a Engenharia Didática planejada, implementada e em construção em nossa pesquisa. Logo após, serão evidenciados os resultados de análise. E, por último, teceremos nossas considerações finais.

Letramentos, projetos de letramento e gêneros textuais

Para nossos estudos, assumimos uma visão plural e ideológica dos usos da língua, opondo-se, desse modo, à compreensão de que apenas quando os indivíduos se apropriam de determinadas práticas letradas de prestígio é que podem ser reconhecidos como letrados. De modo semelhante, rejeitamos que a condição de ser letrado em práticas prestigiadas possa ser fator decisivo para a ascensão social e econômica, bem como para uma condição superior cognitiva. Reconhecemos, em contrapartida, a realidade de que ao longo da história humana, as sociedades desenvolveram estratégias de comunicação variadas que permitiram aos seus membros atuarem, transformarem seu entorno e serem transformados por ele e que, por motivações ideológicas e de poder, modelos de letramento foram sendo impostos e reconhecidos como os únicos possíveis, uma forma, portanto, de dominação (Street, 2014).

Partindo dessa interpretação dos Letramentos Sociais, defendemos, assim como Kleiman e Assis (2016), a escola como agência de letramento. Em outros termos, um lugar onde a língua possa ser trabalhada e ensinada reconhecendo as práticas em que os alunos já são letrados, e selecionando, em conformidade com as necessidades emergidas na própria comunidade, outras que sejam essenciais para a formação de indivíduos atuantes, engajados, comprometidos e transformadores dos meios que frequentam e venham a frequentar.

Nesse sentido, tendo em vista a elementaridade de uma educação pautada na experiência humana, que considere as experiências atuais e passadas dos estudantes e de suas comunidades, Kleiman *et al.* (2015) defendem que as múltiplas práticas de letramento da vida social adentrem as salas de aula e, por conseguinte, as atividades escolares em todos os níveis educacionais através dos projetos de letramento. Esses projetos consistem em estruturar os currículos, os planos de ensino e de curso partindo das práticas sociais e não mais dos conteúdos. Assim, os conteúdos estariam em função das práticas sociais de referência e os textos, por sua vez, seriam selecionados obedecendo aos princípios de pertinência e de pertencimento às práticas sociais de uso.

Agindo desse modo, a escola reconheceria a escrita e a oralidade como ferramentas de ação social, uma forma, portanto, de ressignificação das práticas didáticas mais usuais. Ademais, os projetos

de letramento “[...] favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração e da negociação entre os seus participantes (estudantes, professores, coordenadores, agentes da comunidade)” (Kleiman *et al.*, 2015, p. 72), possibilitando, desse modo, a formação de agentes do letramento e não apenas receptores deles.

No que corresponde ao ensino de Língua Portuguesa mais estritamente, ao concebermos as práticas de linguagem em suas estreitas relações com as práticas sociais de uso de que provêm, bem como em seu estatuto de ferramentas para a ação social, identificamos a correspondência direta com os gêneros textuais, uma vez que a comunicação verbal só é possível por meio de textos pertencentes a algum gênero (Bakhtin, 2015). Conforme Bronckart (2007), os gêneros textuais são mecanismos essenciais de socialização e de inserção nas práticas comunicativas humanas.

A interação humana é mediada pela interação verbal, e os gêneros textuais são os que fundam a possibilidade de negociação, de representação dos indivíduos, do agir comunicativo, e só se tornam realidade nessas condições (Bronckart e Bulea-Bronckart, 2017). Eles seriam, desse modo, formas de ação social (Marcuschi, 2008). Em outros termos, formas de falar, de escrever, de interagir na, com e sobre nosso entorno e sobre nós mesmos. São práticas sociais produzidas, veiculadas, compartilhadas, modificadas e ressignificadas nos usos que fazemos deles. São práticas em que valores, conteúdos, estruturas, estilos se consolidam, desfazem-se, renovam-se num processo co-construtivo, nos embates ideológicos das experiências humanas. Estudá-los para uma maior compreensão de seu funcionamento e, por consequência, para sua apropriação, seria um modo de conhecer o funcionamento da própria sociedade. O agir comunicacional “não é outra coisa que a linguagem”, seja oral ou escrita (Bronckart, 2008, p. 24), e se organiza em textos que emergem sob uma forma relativamente estável: os gêneros textuais (Bronckart, 2007).

Nessa perspectiva, os gêneros textuais viabilizariam os projetos de letramento, uma vez que são as formas materiais discursivas (Bakhtin, 1986), que instrumentalizam (Vigotski, 2007) os indivíduos para agirem socialmente. Quando os gêneros textuais são eleitos objetos privilegiados de ensino, promove-se o desenvolvimento de diferentes capacidades como, por exemplo, a de análise das condições sociais de produção, das mais imediatas as mais amplas, a de seleção dos fenômenos de sua textualidade e das atividades linguísticas. Os gêneros textuais permitem, portanto, articular um todo coerente de conhecimentos implicados nas práticas sociais de uso da língua (Dolz e Schneuwly, 2010), o que os aproxima da metáfora de Schneuwly (2010) de serem eles megainstrumentos para a ação e desenvolvimento humano na e pela linguagem. Ensiná-los, portanto, promove a atuação crítica dos indivíduos na sociedade, visto que o agir linguageiro passa a ser orientado pelo conhecimento das causas contextuais que os condicionam (Jacob *et al.*, 2018a).

Diante disso, questiona-se: quais gêneros ensinar? A nosso ver, aqueles que atendam às aspirações de um projeto de letramento e aqueles que representam desafios aos aprendizes para a superação da fase de desenvolvimento atual (Vigotski, 2007), ou seja, das aprendizagens já consolidadas. A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2010) defendem que os gêneros formais públicos devam ganhar um estatuto de destaque, pois, segundo os didaticistas, seus usos dependem de uma análise consciente das coerções externas, institucionalizadas, que condicionam a seleção das estruturas internas dos diferentes textos produzidos, as quais, sem um ensino sistematizado e intencional, são difíceis de serem apreendidas, sendo este o papel da escola.

Ao entrarmos no campo dos saberes necessários para se promover um projeto de letramento, executá-lo, selecionar os objetos de ensino que viabilizam sua execução, conhecê-los em suas realizações sociais e suas potencialidades didáticas, planejar seu ensino, organizar, implementar, avaliar, ir da prática à teoria e vice-versa, ou ainda, dos saberes sobre as interpretações que pesquisadores e professores elaboram sobre tais processos e ações, deparamo-nos com os estudos da Engenharia Didática. Sobre ela, discorreremos a seguir.

A Engenharia Didática

A Engenharia Didática trata-se de uma metodologia de pesquisa que objetiva responder às demandas sociais relativas à renovação escolar e, também, propor uma reflexão epistemológica sobre as práticas de ensino e de aprendizagem, fomentando novas pesquisas e novos processos de conhecimentos para a formação e profissionalização docente (Dolz e Lacelle, 2017). A Engenharia Didática tem o objetivo de desenvolver os conhecimentos sobre os objetos de ensino eleitos nas diferentes áreas do conhecimento propondo, assim, melhorias para a eficácia do trabalho de ensino e das aprendizagens (Bonnal e Garcia-Debanc, 2017). Ela:

Visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades. (Dolz, 2016, p. 241)

Os estudos que adotam a Engenharia Didática demonstram que, para sua implementação, há necessidade da implicação coletiva de diferentes atores ao longo de todo o processo: professores, especialistas e formadores, tendo em vista os diferentes e possíveis olhares para a identificação de novos caminhos metodológicos, associando os conhecimentos científicos e a resolução de problemas didáticos práticos (Dolz e Lacelle, 2017; Sénéchal, 2017).

Os passos metodológicos da Engenharia Didática consistem em:

- i. Conhecer o contexto institucional (regulamentos, prescrições, objetivos e demandas de ensino).
- ii. Modelizar o objeto de ensino, em outros termos, construir seu Modelo Didático. No caso dos gêneros textuais, a partir de exemplares disponíveis na sociedade, deve-se identificar e agrupar as informações necessárias para seu ensino (suas características constituintes e as ensináveis), aquelas concernentes às pesquisas realizadas por especialistas, bem como às experiências didáticas.
- iii. Tendo em vista as aprendizagens iniciais observadas sobre o gênero textual, necessita-se conceber, planejar e organizar os dispositivos, as ferramentas e as ações de ensino, as Sequências Didáticas.
- iv. Realizar a aplicação da Sequência Didática e suas análises concomitante e posterior para a coordenação.

nação técnica, para o acompanhamento das inovações, para o controle dos ajustes aos obstáculos dos alunos e às dificuldades do professor (Dolz e Lacelle, 2017).

v. Proceder à avaliação do projeto, dos benefícios e limitações da implementação (Dolz e Lacelle, 2017).

vi. Implementar novas experimentações.

A partir desse percurso, é possível partir para outros campos da Engenharia Didática: o da difusão e o da formação. O foco desse procedimento não se restringe, portanto, unicamente à formulação de novas tecnologias para o ensino de línguas; é também almejada a garantia da formação e do desenvolvimento das competências profissionais dos professores a partir das novas ferramentas, uma vez que elas podem transformar seu trabalho de modo a potencializar suas ações (Dolz, 2016), desde que dadas as condições de trabalho e de formação adequadas e respeitadas.

A Engenharia Didática no ensino do gênero debate eleitoral

Nesta seção, exporemos os passos da Engenharia Didática para o ensino do gênero debate eleitoral seguidos em nossa pesquisa, considerando aqueles apresentados na seção anterior.

O contexto institucional corresponde a uma escola municipal pública do interior do estado de São Paulo. Ela atende a, aproximadamente, 700 alunos em dois períodos: diurno (Ensino Fundamental II) e vespertino (Ensino Fundamental I).

As investidas didáticas tiveram como ponto de partida um projeto já em andamento, o do Grêmio Estudantil, emergido no segundo semestre de 2016 quando um grupo de alunos dos 8º anos reivindicou sua abertura junto à gestão e ao grupo de professores, uma vez que sentiam falta da representatividade discente nos processos decisórios, bem como na solução de problemas que lhes eram caros. Nesse momento, devido à época do ano tardia, uma equipe pró-grêmio, constituída por um representante de cada turma, aproximadamente doze alunos, formou-se para preparar os caminhos da primeira eleição no ano de 2017.

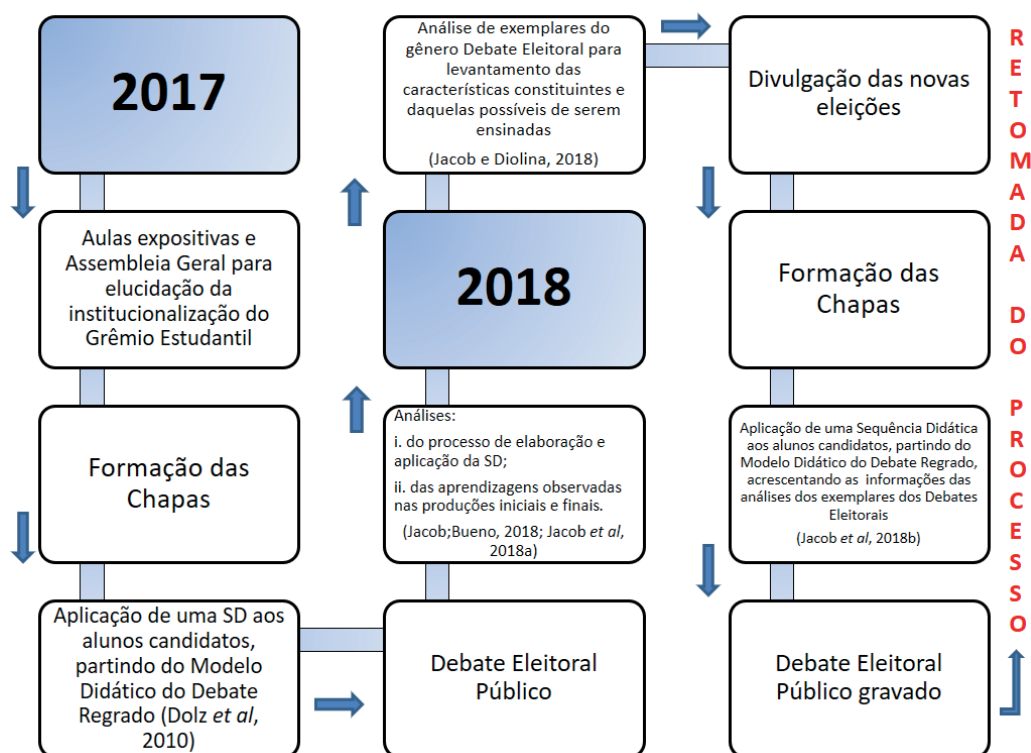
O projeto nasceu, desse modo, das aspirações estudantis e ganhou corpo com o auxílio da equipe pedagógica que intentou incutir no cotidiano escolar o letramento político-democrático, ou seja, a apropriação pelos alunos de práticas de linguagem típicas da esfera político-democrática (assembleias, reuniões, atas, debate eleitoral, prestação de conta etc). Nesse contexto é que se constatou a necessidade de uma intervenção intencional e sistemática para o ensino do gênero debate eleitoral aos alunos candidatos à diretoria do grêmio, visto que eles não tinham experiências anteriores com essa prática comunicativa e, em pouco tempo, teriam de assumir os papéis de debatedores diante da comunidade escolar para tentarem se eleger.

Mediante tais necessidades de aprendizagem, a professora de língua portuguesa, e também pesquisadora, no ano de 2017, partiu dos conhecimentos constantes no modelo didático do gênero debate regrado de Dolz *et al.* (2010) para a elaboração e aplicação de uma sequência didática. Já no ano de 2018, tendo em vista as potencialidades e limitações do processo de ensino-aprendizado do ano anterior, a professora-pesquisadora recorreu à análise de exemplares legítimos de debates eleitorais com o intuito de identificar suas características relativamente estáveis para, assim, munir-se de conhecimentos que a auxiliassem nos momentos de avaliação das produções orais dos alunos e na construção de

estratégias de ensino. Nesse mesmo ano, uma nova sequência didática foi elaborada e aplicada aos novos alunos aspirantes ao grêmio estudantil.

A seguir, apresentamos um esquema que ilustra, sucintamente, os passos da Engenharia Didática em questão:

Imagem 1: Passos da Engenharia Didática do gênero debate eleitoral



Fonte: Elaborada pelos autores.

Nesse esquema, fica evidente que o processo de construção de dispositivos didáticos, em prol do desenvolvimento das capacidades linguísticas e não linguísticas para a apropriação e produção de um gênero textual, ocorre em uma dinâmica de ir e vir, da práxis à teoria e vice-versa. Um trabalho, portanto, crítico e comprometido com a qualidade das intervenções de ensino e de aprendizagem.

Os dados selecionados e os procedimentos metodológicos de análise

Consoante aos objetivos assumidos neste trabalho, foram selecionadas para a análise: **i.** as videografações das aulas correspondentes às sequências didáticas aplicadas nos anos de 2017 e 2018 e suas respectivas transcrições; **ii.** as produções orais iniciais e finais dos alunos no ano de 2017, e **iii.** as produções iniciais dos alunos no ano de 2018, visto que a pesquisa ainda está em andamento.

Por se tratar de uma pesquisa que implica pessoas (alunos, professores, gestores, funcionários etc), os dados precisaram ser apreciados e aprovados pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco, cuja numeração do processo é 68323417.5.0000.5514.

Nossa análise se ampara em um método de análise descendente (Bakhtin, 1986; Bronckart, 2007), em outras palavras, em uma perspectiva metodológica que compreende que a análise do agir humano prefigurado nos textos deve partir, primeiramente, dos elementos do contexto de produção para, depois, chegar à compreensão da seleção e dos sentidos produzidos pelas estruturas organizativas internas e pelas unidades linguístico-discursivas.

Considerações sobre uma Engenharia Didática para o ensino do gênero debate eleitoral

Com o intuito de contemplarmos nossos objetivos, organizamos esta seção da seguinte maneira: em um primeiro momento, discutiremos sobre o trabalho de transpor didaticamente um gênero social para a escola, o debate eleitoral, tendo em vista a necessidade de sua modelização para seu ensino; logo após, trataremos das capacidades de linguagem manifestadas ou não nas produções iniciais dos alunos nos anos de 2017 e de 2018, as quais guiaram nossas ações para a elaboração e aplicação das sequências didáticas; adiante, discorreremos a respeito das atividades, ferramentas e ações didáticas empenhadas, considerando suas potencialidades e fragilidades.

A didatização de um gênero social: o debate eleitoral

Costumeiramente, os gêneros textuais a serem ensinados constam nos planos de curso e nos livros didáticos, assim como os tipos de atividade que exploram suas características constituintes. No caso específico de nossa pesquisa, o debate eleitoral foi selecionado em função de um projeto e, por esse motivo, dispúnhamos de poucos conhecimentos sobre seu funcionamento social, sobre suas características constituintes, sobre as experiências didáticas que poderiam nos dar pistas de atuação, sobre as atividades possíveis, sobre as capacidades de linguagem que poderiam ser desenvolvidas etc. Em outras palavras, o debate eleitoral, conforme nossas pesquisas, não tinha sido explorado como objeto de ensino, portanto, cabia-nos a missão de fazê-lo. Outras peculiaridades com as quais nos deparamos foram: o público a que nossas intervenções se destinariam: alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com idades e vivências com a fala pública destoantes, e o não enquadramento das aulas nos limites disciplinares, visto que as oficinas das sequências didáticas ocorreram em horários extraordinários.

Desse modo, apesar de termos acessíveis os conhecimentos relativos ao debate regrado (Dolz *et al.*, 2010), que muito se assemelha ao debate eleitoral, bem como a modelos de atividades e a relatos de experiências de ensino, novos saberes precisavam ser construídos sobre o gênero e sobre sua viabilidade didática. Todo um trabalho de transposição didática precisava, portanto, ser iniciado.

Já contávamos, para isso, com um objetivo de ensino definido: promover aprendizagens sobre o gênero, de modo que os alunos pudessem se implicar em um debate, para confrontar suas propostas com as dos oponentes, fazê-las conhecidas ao público espectador, convencê-lo e, por consequência, promover um espaço de trocas democráticas na escola. Tínhamos também definidas as bases teórico-metodológicas para esclarecimentos das concepções de linguagem, de aprendizagem e de desenvolvimento (Bronckart, 2007; 2009; Bronckart e Bulea-Bronckart, 2017) e, também, os meios didáticos (Dolz e Schneuwly, 2010)

correspondentes.

Precisávamos, então, em um primeiro momento, selecionar os exemplares do gênero que nos serviriam como dados de análise. Optamos por aqueles: i. videogravados, disponíveis em sua integridade na internet, para que pudéssemos apreender os comportamentos linguísticos e não linguísticos, tendo em conta as questões complexas da oralidade; ii. que fossem modelos de agir difundidos na sociedade e, por conseguinte, pudessem ser reconhecidos pelos alunos como tal, servindo também como exemplos para as atividades didáticas e para o agir do aluno.

Sobre esse momento da transposição didática, da seleção de exemplares para a análise das características do gênero, Dolz e Schneuwly (2006) nos esclarecem que o valor didático não está apenas na autenticidade dos exemplares, mas no fato de eles precisarem ser exemplos dentre tantos, ilustrações daquilo que se almeja na ação dos alunos e, também, no que tange à oralidade, um modelo da forma oral e não pautado nas realizações escritas.

Após as análises dos exemplares (Jacob e Diolina, 2018), outra seleção precisou ser feita: a das características que promoveriam o embate de ideias entre os participantes do debate, por meio de trocas dialógicas, democráticas e respeitadas, visto que um ambiente semelhante era almejado na escola. Desse modo, as exaltações, as ironias, o sarcasmo, as falácias, as palavras de baixo calão, o caráter tendencioso do canal televisivo, as manifestações gestuais ofensivas etc, as quais apareceram nas análises como as relativas estabilidades desse gênero oral, não seriam, obviamente, alvos do ensino, mas, ao contrário, de nosso repúdio.

E, por fim, depois da avaliação das produções iniciais orais dos alunos, foi necessária a seleção dos conhecimentos contextuais, discursivos, linguístico-discursivos e não-linguísticos indispensáveis para promover a implicação dos alunos em um debate eleitoral público, ou seja, para a apropriação do gênero. Para esse momento, era também necessário reconhecer que, devido às condições da situação de ensino-aprendizado, muitos desses conhecimentos não seriam privilegiados nas intervenções didáticas, nas sequências didáticas, podendo ser então retomados, aprofundados em outras circunstâncias, vislumbrando a progressão dos conhecimentos.

Verificamos, assim, que didatizar um gênero disponível na sociedade, trazê-lo para a escola, ficcionalizá-lo (Dolz e Schneuwly, 2006), ensiná-lo, torná-lo objeto de ensino demanda do pesquisador, dos elaboradores dos materiais didáticos e do professor, o conhecimento, a aproximação das necessidades de aprendizagem. Do contrário, não serão instrumentos (Vigotski, 2007) de aprendizagem, mas obstáculos.

As produções iniciais e os conhecimentos prévios dos alunos da fala pública

Trabalhar com gêneros orais, ensiná-los, ainda é uma grande barreira na educação básica brasileira (Magalhães e Cristóvão, 2018a). Há algumas hipóteses para isso: a supremacia do ensino da escrita; a compreensão equivocada de que as realizações orais são sempre informais, não planejadas, repletas de desvios linguísticos; o quase consenso de que exprimir-se oralmente na língua materna é uma competência espontânea, isenta da necessidade de um ensino formal etc (Dolz e Schneuwly, 2006; 2010; Marcuschi, 2008). Tais interpretações desencorajam as investidas didáticas, visto que estão presentes

tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, excluindo, desse modo, o entendimento de que a expressão oral, assim como a escrita, está condicionada às esferas sociais de uso da linguagem, podendo ser mais ou menos formais, mais ou menos planejadas, dependendo sempre do gênero textual a que pertencem (Marcuschi, 2008).

Por tais motivos, possivelmente, ao propormos aos alunos que se expusessem oralmente em um debate eleitoral público para defender suas convicções para o grêmio estudantil, notamos resistência, timidez, desconhecimento e, até mesmo, medo. Além disso, precisamos considerar que falar publicamente é colocar à disposição a própria face (Kerbrat-Orecchioni, 2010), dispor-se às avaliações externas e à autoavaliação. Por essas motivações e pelo desconhecimento de uma situação de debate, foi solicitada aos alunos, como produção inicial, a apresentação oral das propostas da chapa que representavam. Com relação às análises das produções iniciais de 2017, chegamos às seguintes conclusões quanto aos conhecimentos mobilizados pelos alunos:

Quadro 1: Resultados das análises das produções iniciais de 2017

Aspectos Não-Linguísticos	Aspectos Discursivos	Aspectos Linguístico-Discursivos
<ul style="list-style-type: none">• Qualidade de voz inadequada• Elocução e pausas prejudicadas• Respiração comprometida• Ritmo apressado• Ausência de contato visual direcionado ao público	<ul style="list-style-type: none">• Presença de apresentação de propostas• Ausência de Plano de execução• Ausência de justificativas• Ausência de encerramento da fala• Não implicação no discurso (recorrência maior ao discurso teórico)• Ausência de argumentos	<ul style="list-style-type: none">• Ocorrência maior de frases nominais• Verbos na terceira pessoa, no presente do indicativo• Apenas dois tipos de conectivos utilizados: “para que” e “por exemplo”• A coesão é implícita nas desinências nominais e verbais• A linguagem utilizada é a formal (adequada)• As vozes sociais presentes nos discursos são: facebook, outras escolas e outros alunos• Modalizações apenas apreciativas

Fonte: Adaptado de Jacob e Bueno (2018).

As análises das produções iniciais no ano de 2017 nos revelaram que, embora a iniciativa de formação de um grêmio estudantil tenha partido dos próprios alunos, momentos de exposição e vivência do protagonismo discente já tinham sido vivenciados por eles no ano anterior e no ano corrente, bem como aulas elucidativas tinham antecedido a apresentação das propostas, em outras palavras, que todo um projeto já estava em curso e era do conhecimento deles, implicar-se em uma situação da fala pública exigia outros conhecimentos específicos desse tipo de expressão. Sendo assim, a sequência didática foi planejada e aplicada tentando contemplar as lacunas de aprendizagens indicadas no quadro quanto aos planos não-linguístico, discursivo e linguístico-discursivo.

Com relação às produções iniciais no ano de 2018:

Quadro 2: Resultados das análises das produções iniciais de 2018

Aspectos Não-Linguísticos	Aspectos Discursivos	Aspectos Linguístico-Discursivos
<ul style="list-style-type: none">• Volume de voz inadequado ao ambiente• Ritmo adequado• Movimento com o corpo demonstrando desconforto• Postura adequada (ereta)• Olhar direcionado ao público	<ul style="list-style-type: none">• Cumprimentos iniciais• Apresentação de si• Apresentação de propostas• Uso de alguns conectivos• Discurso Interativo• Ausência de Plano de execução• Ausência de justificativas• Ausência de encerramento da fala• Ausência de argumentos	<ul style="list-style-type: none">• Implicação Discursiva (uso da primeira pessoa e do tempo presente do indicativo)• Linguagem formal (adequada)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Algumas semelhanças são notadas com relação às produções iniciais do ano de 2017, principalmente no que corresponde ao plano discursivo, uma vez que os alunos apresentam suas propostas, mas não as justificam, aprofundam, explicam, defendem sua relevância etc, ou seja, não há aprofundamento, apropriação das problemáticas que os envolvem. Todavia, notamos que os aspectos não-linguísticos são melhor desenvolvidos, há uma consciência maior desses fenômenos, assim como da linguagem utilizada. Notamos também, nesse momento, que os alunos utilizam expressões de implicação discursiva, o que nos leva a pensar sobre a compreensão dos papéis sociais que vislumbram assumir, o de gremistas, representantes discentes. Há expresso, portanto, um sentimento de pertença.

Hipotetizamos, primeiramente, que tais diferenças nas produções iniciais se devam ao testemunho ou a vivência produtora da fala pública discente durante o ano anterior com a atuação do grêmio estudantil, o que permitiu aos alunos obterem modelos de representatividade a serem seguidos e, também, modelos da fala pública. A segunda hipótese, que explicaria as mudanças nas produções iniciais no ano de 2018, consiste na influência das atividades de apresentação da situação desenvolvidas antes das produções iniciais, momentos de explicitação do histórico do movimento estudantil no Brasil, da leitura do Estatuto do Grêmio, das discussões das demandas da comunidade escolar e das propostas mais viáveis para atendê-las.

As ferramentas, as atividades e ações didáticas: potencialidades e fragilidades

Após uma avaliação minuciosa das produções iniciais dos alunos, a atuação da professora-pes-

quisadora consistiu, tanto no ano de 2017 como no ano de 2018, na elaboração e aplicação de sequências didáticas (doravante SD). Será sobre elas, ou melhor, sobre as ferramentas utilizadas, sobre as atividades desenvolvidas e sobre as ações didáticas que consideramos como relevantes para o ensino do gênero debate eleitoral e, por consequência, para o ensino dos gêneros orais de modo geral, que discorreremos a seguir.

Começamos pelas ferramentas utilizadas, no sentido mais material do termo. Tanto na SD de 2017 quanto na de 2018, devido ao caráter fugidio da expressão oral, os equipamentos de captação de imagem e som (câmeras de celulares e videograadoras) foram essenciais, pois tanto a professora como os alunos puderam trabalhar sobre os materiais da oralidade (verbal, cinésico, prosódico, proxêmico etc). Foi possível, desse modo: assistir, analisar, identificar os problemas e os sucessos, confrontar-se, confrontar etc. Apesar das benesses evidentes dos equipamentos tecnológicos para a atuação didática e para as aprendizagens, manuseá-los não foi um processo tranquilo. Tanto na SD de 2017 quanto na SD de 2018, alunos e um professor voluntário auxiliaram no processo de filmagem, de compartilhamento dos arquivos e edições. Saber manusear smartphones, câmeras digitais, programas de edição de vídeo, redes sociais para divulgação etc passou, portanto, a ser um conhecimento prático decisivo para o sucesso das SD e, por conseguinte, das aprendizagens. Equipamentos de projeção de imagens (smartv, projetores e computadores) também foram muito úteis, uma vez que, com eles, foi possível proporcionar aos alunos o contato com os exemplares legítimos dos debates eleitorais.

Materiais escritos não estiveram ausentes. As transcrições dos debates, com o apoio de seus respectivos exemplares, foram primordiais para a análise das realizações verbais, das escolhas linguístico-discursivas e do plano discursivo, por exemplo. Outros casos bem aceitos do uso da escrita foram: as notas para si; os registros dos conceitos, das explicações, das sínteses dos conhecimentos desenvolvidos; o planejamento das propostas das chapas candidatas e de sua versão final que serviria, posteriormente, como apoio para o debate.

Com relação aos tipos de atividades desenvolvidas, no que corresponde ao ensino das características não-linguísticas, conforme relatos dos alunos e das aprendizagens observadas, tiveram aceitação positiva as dinâmicas: de gesticulação facial exagerada para a apresentação de si; de espelho humano para a compreensão da necessidade do olhar direcionado ao público, e do preenchimento equilibrado dos espaços de uma sala pelos alunos. Para esse quesito ainda, a exibição em vídeo de exemplares de debates, de suas realizações sociais, também fora de grande valia, visto que, além de possibilitar o acesso à complexidade da expressão oral em estudo, foi possível também obter modelos de ações desejáveis e indesejáveis. Nas palavras de um dos alunos participantes, com esse tipo de demonstração, ele passou a entender o que ele deveria fazer, como deveria comportar-se, como o espaço seria organizado, qual a dinâmica das trocas de turno, a mediação etc. A partir das observações da execução dessas atividades, as quais não constam, geralmente, no acervo das práticas didáticas do ensino de língua materna, ponderamos que o ensino dos gêneros orais carece de atividades que trabalhem as dimensões não-linguísticas de modo distinto daquele que, costumeiramente, desempenhamos no ensino da escrita.

No que corresponde às estratégias para o ensino do plano discursivo, o auxílio das transcrições foi indispensável. Elas possibilitaram à professora-pesquisadora chamar a atenção dos alunos para os tipos de organização, do mais macro ao mais micro, entre os blocos de discussões e entre os turnos

de fala. Quanto à dimensão linguístico-discursiva, o apoio escrito exerceu importância semelhante, além das atividades do tipo indutivo, ou seja, daquelas que estimulavam os alunos, primeiramente, a apreenderem o uso e os sentidos produzidos na situação de produção específica e, depois, levá-los a uma conceptualização quando necessário.

Destacamos também as simulações do debate videogravadas, as produções intermediárias (Jacob *et al.*, 2018b), aquelas que antecederam a produção final, em outras palavras, o debate público eleitoral. No decorrer das oficinas, como forma de capitalizar os conhecimentos estudados e verificar a eficácia das intervenções de ensino para a apreensão dos conhecimentos relativos ao gênero, para a própria produção, simulações de debates ocorreram, seguidas pela autoconfrontação e confrontação do grupo com as gravações. Com essa estratégia, foi possível, progressivamente, verificar quais conhecimentos eram apropriados pelos alunos – compreendida sua funcionalidade e empenhados nas produções, com maior ou menor maestria – e aqueles que permaneciam ausentes. Um instrumento, portanto, de regulação das ações dos alunos pela professora, tendo em vista os objetivos traçados e o projeto em vigor, bem como, a autorregulação dos alunos.

As produções intermediárias, a nosso ver, fulguram o estatuto flexível e adaptável das sequências didáticas às exigências do contexto de ensino-aprendizado, como seus próprios idealizadores já nos esclareciam nos estudos precursores, e tantos outros professores e pesquisadores comprovaram ao longo do tempo. Magalhães e Cristóvão (2018b), em um estudo desenvolvido sobre os modos de apropriação da sequência didática por professores brasileiros no programa PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), nos revelam que tal procedimento inspira e se ajusta às diversas condições de ensino. As autoras testemunharam em suas análises, por exemplo, a propostas de outras produções textuais ao longo do processo – não só a inicial e final; a proposta de leitura de textos pertencentes a outros gêneros, e a consonância com um projeto didático interdisciplinar. As análises das autoras revelaram ainda que o tratamento didático da expressão escrita e oral, com o auxílio das sequências didáticas e de outras abordagens teóricas, como a dos Letramentos Sociais, deram condições aos professores de perceberem tais manifestações languageiras como pertencentes às práticas sociais efetivas, em seu fluxo *continuum*, rompendo com antigos paradigmas do ensino da língua. Apesar desses benefícios visíveis, as autoras nos chamam a atenção para a necessidade de mantermos uma postura vigilante sobre nossas próprias práticas, para que elas não se distanciem dos fundamentos teóricos que embasam a proposta da sequência didática, os quais a justificam, assim como do objeto de ensino que ele visa: os gêneros textuais e suas características constituintes (actanciais, discursivas, linguístico-discursivas e não-linguísticas).

As alterações no formato inicial da sequência didática (apresentação da situação – produção inicial – módulos – produção final), de modo especial no que corresponde às produções intermediárias também têm ganhado atenção nos estudos genebrinos mais recentes. No minicurso ministrado pelo professor Joaquim Dolz (2019) no *VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo*, intitulado como “Ensinar a língua portuguesa: da sequência didática ao(s) itinerário(s) de ensino”, foi apresentada uma nova possibilidade de execução das sequências didáticas, destoando do modelo inicial, que propunha apenas uma produção inicial e uma final do gênero. Conforme o professor Joaquim Dolz nessa ocasião, defende-se atualmente uma *Sequência Didática Itinerante*, ou seja, uma sequência que abriga pontuais itinerários de ensino, momentos em que é focalizado determinado aspecto do gê-

nero, em seguida, requisita-se uma produção escrita ou oral que é, logo após, avaliada. Agindo desse modo, é possível ao aluno e ao professor reconhecerem os conhecimentos apropriados e aqueles em desenvolvimento, viabilizando, por conseguinte, os ajustes, as adaptações, a gestão do tempo, a elaboração de ferramentas didáticas mais eficazes. Além dessas vantagens, Dolz (2019) acrescenta que os itinerários na sequência didática proporcionam mais momentos de escrita e de leitura, motivando o aluno, uma vez que sua colaboração passa a ser mais requisitada ao longo das oficinas.

No que tange às ações docentes empenhadas para a criação de situações favoráveis ao aprendizado, em outros termos, às ações que intentaram a apresentação dos conhecimentos necessários para a aproximação e apropriação do gênero textual em questão – os gestos didáticos – o gesto de avaliação revelou-se basilar, visto que, antes de quaisquer outras ações e no curso delas, a professora-pesquisadora avaliou o contexto específico de ensino-aprendizagem, as demandas pedagógicas e de letramento, bem como os conhecimentos manifestados pelos alunos nas produções iniciais e nas intermediárias para dar seguimento às sequências didáticas, ou seja, ao seu planejamento, a sua execução e às reformulações.

A construção e o acionamento da memória didática durante as oficinas também foram importantes. No início de cada encontro/aula, a professora retomava o projeto do grêmio estudantil, a realização do debate eleitoral, sua imprescindibilidade, e os conhecimentos já ensinados para dar seguimento à proposta do dia. Isso permitiu o estabelecimento e a explicitação de elos coesivos entre as atividades propostas e os objetivos perseguidos; um exercício constante de compreensão das dimensões ensinadas e seus laços com as práticas de uso da língua. Além dos movimentos de retomada correspondentes à memória didática, a professora-pesquisadora também estabeleceu elos com as ações futuras, de modo a traçar um horizonte para o que se aprendeu e o que ainda seria ensinado.

Ações de regulação local e geral também foram bem-vindas. Com as videograções das produções intermediárias, por exemplo, foi possível chamar a atenção do aluno para as faltas observadas, as quais poderiam comprometer o bom andamento das trocas durante o debate. O uso de smartphones nas gravações foi indispensável nesse quesito, uma vez que, logo após a produção do aluno, das simulações de debate, a professora-pesquisadora expunha o vídeo ao aluno de modo particular, ou ao grupo para as confrontações. A tomada de consciência e a transformação dos comportamentos foram facilitadas com esse tipo de intervenção, tendo em vista também o pouco tempo que dispúnhamos até o debate público à comunidade escolar.

Outrossim, a ação reguladora foi observada no decorrer das atividades que visavam à percepção das estratégias discursivas, linguístico-discursivas e não-linguísticas mobilizadas pelos interactantes dos exemplares do gênero expostos. No decorrer das explanações, da focalização de determinada dimensão, o aluno expunha sua interpretação e, de forma mais ou menos direta, a professora a regulava, aproximando-a do conhecimento intentado.

Tais ações didáticas, bem como a aceitação das ferramentas e dos tipos de atividades foram, sem dúvidas, determinantes para o funcionamento das SD e isso só foi possível, pois houve o abandono, ou a tentativa de escapar dele, do discurso magistral, da verticalização das relações entre professor-aluno. Uma vez que era almejado o estabelecimento de um clima e de práticas democráticas na escola, as ações da professora-pesquisadora também precisavam indicar caminhos possíveis para a instauração desse tipo de relação. As experiências de fala pública dos alunos precisaram ser respeitadas, assim

como os conhecimentos prévios que já tinham sido construídos por eles do gênero debate eleitoral. Se a voz discente precisava ser instituída no ambiente escolar, as oficinas deveriam ser um laboratório para que ela se realizasse das formas mais respeitáveis possíveis.

Considerações Finais

Relatar, analisar e avaliar os procedimentos de uma Engenharia Didática não é tarefa fácil, ainda mais quando ela diz respeito ao trabalho com um gênero oral, visto seu estatuto de objeto de ensino em aceitação nas salas de aula da Educação Básica brasileira. Entretanto, quando dispomos de quadros teórico-metodológicos que sinalizam caminhos possíveis para fazê-lo, bem como de testemunhos de experiências de sucesso, encorajamo-nos a trilhar novos e, às vezes, desconhecidos rumos. Com tais estímulos, embrenhamo-nos em um trabalho de ensino e de pesquisa com o gênero debate eleitoral.

Todo o percurso empregado nesta Engenharia Didática relatada revelou-se dinâmico, inconstante, imprevisível e surpreendente. Em outros termos, por mais que dispuséssemos de conhecimentos relativos às realizações interativas, discursivas, linguístico-discursivas e não-linguísticas, assim como às experiências de ensino sobre o debate, eles foram sendo selecionados, moldados, transformados em função das aprendizagens evidenciadas nas produções iniciais, intermediárias e finais dos alunos. Portanto, o ensino dos gêneros orais, assim como os escritos, imputa-nos atitudes como as de reconhecer suas realizações e papéis sociais, suas dimensões constitutivas, suas potencialidades de ensino-aprendizado, bem como, o caráter de ferramentas de ação e transformação social.

Referências

- BAKHTIN, M. 1986. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª ed., São Paulo, Hucitec, 193 p.
- BAKHTIN, M. 2015. *Estética da criação verbal*. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 476 p.
- BONNAL, K.; GARCIA-DEBANC, C. 2017. Une ingénierie didactique sur l'accord sujet-verbe pour observer l'orthographe telle qu'elle s'enseigne en fin d'école primaire en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 62:33-38. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2134>
- BRONCKART, J-P. 2007. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. 2ª ed., São Paulo, Educ, 353 p.
- BRONCKART, J-P. 2008. *O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 208 p.
- BRONCKART, J-P. 2009. *Atividade de linguagem: discurso e desenvolvimento humano*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 259p.
- BRONCKART, J-P.; BULEA-BRONCKART, E. 2017. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 206 p.

- DOLZ, J. 2016. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista Delta*, **32**(1):237-260. <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>
- DOLZ, J. 2019. Ensinar a língua portuguesa: da sequência didática ao(s) itinerário(s) de ensino. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, 4, Porto Alegre, 2019. *Anais...* Porto Alegre, [s.n.].
- DOLZ, J.; LACELLE, N. 2017. L'innovation en didactique: de la conception à 'évaluation de dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, **62**:5-9. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2129>
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2006. *Per a un ensenyament de l'oral*: iniciació als gèneres formals a l'escola. 1ª ed., València, Intitut Interuniversitari de filologia valenciana publicacions de l'abadia de Montserrat, 266 p.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2010. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 239 p.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. 2010. A exposição oral. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ; G.S. CORDEIRO, *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed., Campinas, Mercado de Letras, p. 183-212.
- JACOB, A.E.; BUENO, L. 2018. Dévoiler un processus d'enseignement-apprentissage: la compréhension de la ZPD et les possibilités d'action des enseignants et des apprentis. In: SÉMINAIRE VYGOTSKY, 7, Genève, 2018. *Anais...* Genève, [s.n.].
- JACOB, A.E.; DIOLINA, K. 2018. As nuances do gênero debate eleitoral: implicações para o ensino-aprendizado. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS, 6, San Carlo de Bariloche, 2018. *Anais...* San Carlo de Bariloche, Universidad de Río Negro.
- JACOB, A.E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. 2018a. O ensino do gênero debate regrado: por práticas escolares democráticas e críticas. *Revista Diálogo das Letras*, **7**(2):61-80. <https://doi.org/10.22297/dl.v7i2.3206>
- JACOB, A.E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. 2018b. A sequência didática no letramento de alunos e professores. In: E.M.D. BARROS; M.S.D. STRIQUER; L.J. STORTO, *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa na educação básica*. Campinas, Pontes, p. 319-342.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2010. *Análise da conversação*: princípios e métodos. 1ª ed., São Paulo, Parábola, 143 p.
- KLEIMAN, A.B.; ASSIS, J.A. (orgs.). 2016. *Significados e ressignificações do letramento*: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. 1ª ed., Campinas, Mercado de Letras, 468 p.

- KLEIMAN, A.B.; CENICEROS, R.C.; TINOCO, G.A. 2015. Projetos de letramento no ensino médio. In: C. BUZEN; M. MENDONÇA (orgs.), *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 69-83.
- MAGALHÃES, T.G.; CRISTÓVÃO, V. (orgs.). 2018a. *Oralidade e ensino de língua portuguesa*. 1ª ed., Campinas, Pontes Editores, 262 p.
- MAGALHÃES, T.G.; CRISTÓVÃO, V. 2018b. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. 1ª ed., Campinas, Pontes Editores, 184 p.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 292 p.
- SCHNEUWLY, B. 2010. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *Gêneros orais e escritos na escola*. 2ª ed., Campinas, Mercado de letras, p. 109-124.
- SÉNÉCHAL, K. 2017. L'ingénierie didactique collaborative ou comment exploiter le plein potentiel d'une collaboration entre des enseignants et un chercheur. *La Lettre de l'AIRDF*, 62:17-20. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2131>
- STREET, B. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 238 p.
- VIGOTSKI, L.S. 2007. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 182 p.

Submetido: 27/08/2019

Aceito: 21/01/2020