

# AS PROPOSTAS DE PRODUÇÕES ORAIS DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO LIVRO “VONTADE DE SABER PORTUGUÊS” DO 8º ANO<sup>1</sup>

*Bárbara Olímpia Ramos de Melo\**  
*Carmem Lúcia da Cunha Rocha\*\**

## RESUMO

Este trabalho é recorte de uma pesquisa maior e o objetivo é analisar o livro didático “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves; Tatiane Brugnerotto. A análise verificou as propostas de produções textuais dos gêneros orais da esfera do argumentar presentes no livro didático, bem como comparou com o que propõe os PCN sobre as propostas textuais dos gêneros argumentativos da oralidade. Como suporte teórico nos baseamos, principalmente, em Schneuwly; Dolz (2004;1999), Gonçalves (2009), Ribeiro (2009), Bakhtin (1997), Barbisan (2007), Perelman; Obrechts-Tyteca (2005). Verificamos que o LD apresenta dezessete propostas de produções, em que doze estão voltadas para a produção escrita e cinco para a produção oral. Constatamos que das cinco produções orais somente uma é argumentativa, dessa forma o livro didático trabalha minimamente a modalidade oral. Concluímos não haver uma adequada imersão de gêneros orais da esfera do argumentar presentes nas propostas de produções textuais do LD analisado.

**Palavras-chave:** Ensino da oralidade. Argumentação. Gênero Debate.

## ABSTRACT

This work is part of the research more extensive, and the objective is to analyze the textbook “Vontade de Saber Português”, by Rosimeire Alves and Tatiane Brugnerotto. Our analysis aimed to verify which the proposals of oral textual production genre are from the argumentative sphere that such a TB approaches, as well as to compare what the PCN propose about the textual proposals of orality argumentative genres. As theoretical support, we used, mainly, in Schneuwly; Dolz (2004), Gonçalves (2009), Ribeiro (2009), Bakhtin (1997), Barbisan (2007), Perelman; Obrechts-Tyteca (2005). We verify that the TB presents seventeen production proposals, in which twelve deal with written production and five deal with oral production. We notice that from the five oral productions, only one is argumentative. We conclude that there is not an immersion of oral genres of argumentative sphere present in the textual production proposals of the studied TB.

**Keywords:** Orality teaching. Argumentation. Debate genre.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no I evento de Linguística Textual da Universidade Federal do Ceará- UFC em Fortaleza-Ce, no período 10 a 12 de novembro de 2015.

\* Professora da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, atuando na Graduação e no Mestrado em Letras. Teresina-PI. barbaraolimpiam@yahoo.com.br.

\*\* Aluna da graduação em Letras, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Teresina-PI. carmem-05@hotmail.com.

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da argumentação se deve ao fato de que a linguagem como meio de comunicação torna-se uma ferramenta crucial para o homem em sociedade, ao mesmo tempo, é nas interações discursivas que a oralidade e o ato argumentativo se constroem. No entanto, pesquisas revelam que poucos espaços têm merecido a argumentação e a oralidade no contexto escolar. Corroborando com tal assertiva, Gonçalves (2009) constatou, por meio da observação do gênero debate em uma sala de 6ª série, que tanto professor quanto alunos sentiam dificuldades de interagirem com tal gênero, principalmente no que se refere à construção de argumentos consistentes. Dessa forma, é imprescindível que a escola/docente propicie situações de uso da língua que favoreçam uma aprendizagem significativa aos alunos, buscando explorar estratégias teórico-metodológicas no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, esse estudo teve como objetivo analisar o LD de Língua Portuguesa do 8º ano, de autoria de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado em uma escola da rede pública de ensino, a fim de verificar quais as propostas de produções textuais que se direcionam aos gêneros orais da ordem do argumentar, como também verificar o que recomendam os PCNs (1998) acerca das produções textuais da modalidade oral.

Para tanto, foram discutidas as teorias que debatem sobre o tema em questão, como: Marcuschi (2002; 2003), Schneuwly; Dolz (2004; 1999), Silva (2009), Barbisan (2007), Gonçalves (2009), dentre outros. Quanto ao corpus, selecionamos o LD “Vontade de Saber Português” por ser utilizado em uma escola pública de Teresina e por fazer parte do PNLN 2014. A análise consistiu em observar como as propostas textuais dos gêneros orais da esfera do argumentar são exploradas pelos autores e, por último, foram apresentados os resultados da pesquisa.

A seguir discutiremos sobre o ensino dos gêneros textuais no contexto da educação básica, bem como analisaremos as recomendações das diretrizes nacionais sobre a temática em estudo.

## 1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, muitas são as pesquisas que discutem a presença dos gêneros textuais no ensino, pois falar em gênero textual é pensar nas diversas formas de textos existentes e que circulam diariamente nas mais variadas esferas comunicativas. Sendo assim, Coscarelli (2007) pontua:

Isso significa que precisamos conhecer e nos familiarizar com os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Precisamos saber produzir vários gêneros textuais, mas não todos. Como aprender isso? Será que aprendemos a produzir textos memorizando as características dos gêneros e tipos a que eles pertencem, como se tem visto muitas vezes em atividades escolares? (COSCARELLI, 2007, p. 81).

Com base na citação, a autora também destaca a ideia de que devemos *saber produzir gêneros*. Isto é, pelo fato dos gêneros circularem nas diversas esferas sociais e porque a todo e qualquer momento os utilizamos. Por isso, é imprescindível que o homem os domine durante os atos discursivos, uma vez que a língua é moldada pela linguagem e esta por gêneros textuais. Assim, o pensamento abaixo resume a ideia aqui defendida:

De acordo com a teoria bakhtiniana, nós falamos por gêneros discursivos em todas as esferas de realização da atividade humana e esses gêneros não nos chegam do mesmo modo que nos chega o estudo formal da gramática de nossa língua materna. Ao contrário, os gêneros do discurso chegam até nós através dos enunciados concretos que assimilamos em nossas vidas (LEITÃO, 2008, p. 06).

Isto significa que precisamos não apenas conhecer os gêneros (já que são recorrentes diariamente), mas, principalmente, compreendermos as relações de sentido que se constroem nas situações discursivas. Vale ressaltar que não é que o sujeito deva produzir todos os gêneros, mas sim aqueles que estão mais presentes no seu dia a dia, isto é, aqueles que são mais empregados nas esferas comunicativas em que interage.

É nessa lógica que Bakhtin (1997) ressalta que devemos compreender os mais diversos gêneros textuais que circulam no cotidiano, uma vez que é por meio do gênero que o homem estabelece, cria e recria as formas de comunicação/linguagem.

Dessa maneira, Bakhtin (1997) ao tratar dos gêneros textuais levou em conta a relação de três aspectos característicos. O primeiro deles seria o conteúdo temático que condiz com o tema proposto no tipo de produção. O estilo, por sua vez, se direciona aos elementos linguísticos que compõem o texto, por exemplo, tipos de estruturação e conclusão de um todo. Enquanto que a construção composicional se caracteriza com a estruturação e o acabamento do texto.

É levando em conta o modo de realização do gênero que Bakhtin (1997) os classifica como primários e secundários. Os primários seriam os gêneros de simples produção, ou seja, que são produzidos nas atividades corriqueiras do cotidiano e que são espontâneos. Já os secundários seriam os gêneros que apresentam um acabamento mais elaborado, que circulam dentro de situações específicas formais, por exemplo, a participação em um debate, um abaixo-assinado, ministrar um seminário, dentre outros.

Diante disso, Marcuschi (2002) pontua que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

Isto significa dizer que os gêneros não são criados de maneira aleatória sem nenhuma ligação histórica, mas estão vinculados à vida social do homem e às suas necessidades comunicativas. Ao mesmo tempo podem ser vistos como fenômenos sociais que se constroem nas esferas culturais, sociais, institucionais da sociedade. Além disso, são modelos híbridos que variam conforme as necessidades do falante, por isso é que não podem ser estabelecidos como modelos únicos, uma vez que apresentam configurações diversas com formatos diferentes.

Assim, ao levar a noção de gênero textual para o ensino de Língua Portuguesa esse autor nos faz perceber que é preciso que a escola/docente/aluno reflita sobre o papel que os gêneros ocupam nas variadas esferas de comunicação humana e que reconheçam e saibam lidar com a característica de serem relativamente estáveis.

Nos dois próximos itens abordaremos os estudos sobre Argumentação e sobre o ensino da Oralidade em contexto escolar. Esses dois tópicos irão subsidiar as reflexões apresentadas nas análises.

## 2 ARGUMENTAÇÃO

Durante muito tempo, a argumentação era tida, pelos gregos, como a arte de falar em público. Com Aristóteles, essa prática consistia no desenvolvimento de uma argumentação lógica formalista e sistemática em que predominava a elaboração de métodos dedutivos, os quais eram estabelecidos numa relação orador/público. Em outras palavras, a argumentação era vista como a arte retórica que tinha a pretensão da persuasão. Além disso, essa retórica era estabelecida num plano formal e racional do pensamento com provas lógicas de raciocínio.

Dessa maneira, são inegáveis as contribuições que Aristóteles levou ao campo da retórica. No entanto, algumas críticas foram feitas às bases Aristotélicas, sobretudo no que diz respeito ao raciocínio lógico do pensamento. Por meio disso, outros estudiosos, como por exemplo, Chaim Perelman e Obrechts-Tyteca, no ano de 1996, trouxeram novas discussões no âmbito da retórica, por meio da publicação do livro *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, isto é, lançaram um novo olhar para os estudos da argumentação, mas numa concepção diferenciada daquela defendida por Aristóteles. Esses estudiosos, apesar de terem uma vinculação à tradição retórica de Aristóteles, romperam com as bases logicistas do pensamento racional Aristotélico, ou seja, deram uma nova roupagem aos estudos retóricos.

Perelman e Obrechts-Tyteca (2005), ao desenvolverem os estudos da nova retórica, levaram em conta a noção de auditório estabelecido por Aristóteles, mas numa perspectiva diferente, isto é:

[...] a concepção de auditório vista sob a ótica da heterogeneidade, que supõe a existência de vários indivíduos, pensando de forma diferente e possivelmente chegando também a conclusões diferentes. (RIBEIRO, 2009, p. 27).

A noção de auditório colocada por esses estudiosos nos faz compreender que é na relação entre orador (argumentador) e auditório que o sentido da argumentação se constrói, pois é na interação discursiva e heterogênea que os sujeitos têm a possibilidade de conclusões diferentes (e não apenas uma), e, até mesmo, a possibilidade de uma conversação múltipla.

Diante desse exposto, Perelman e Obrechts-Tyteca (2005), concebem a noção de auditório em três divisões. A primeira delas corresponde ao auditório particular, aquele em que o orador direciona seu discurso a um ou mais interlocutores no momento discursivo. A segunda divisão se refere ao auditório universal, aquele constituído por todos os homens. Enquanto que o auditório individual é composto pelo próprio indivíduo no ato deliberativo. Além disso, se torna capaz de “experimentar o valor de seus próprios argumentos” (PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 2005, p.46).

Dessa forma, é notável que as pesquisas acerca da argumentação continuam sendo discutidas/desenvolvidas nos dias atuais por vários pesquisadores contemporâneos. Após as contribuições de Aristóteles, Perelman; Obrechts-Tyteca (2005) entre outros, novos contributos foram dados aos estudos da argumentação, pois o propósito a que se busca com tantas investigações nessa área, segundo Barbisan (2007), é que a argumentação, uma vez sendo parte integrante da linguagem, possibilita ao sujeito uma percepção melhor da realidade e do convívio social.

### 3 ORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Sabe-se que não é papel primeiro da escola ensinar a criança a falar, mas é necessário que essa propicie condições reais e significativas no trabalho com a língua, para que desenvolva as mais variadas formas linguísticas de comunicação dentro das esferas sociais em que interage.

Conforme esse pensamento, Schneuwly; Dolz (2004) argumentam que a escola, sobretudo o professor, destine tempo para as reflexões em sala de aula acerca da oralidade, pois o oral resulta numa aprendizagem significativa que desenvolve não somente a fala, como também a escrita.

Com base nisso, Marcuschi (2003) relaciona oralidade e escrita não como duas modalidades que se opõem. Pelo contrário, as concebe como integrantes da mesma língua que possuem mais semelhanças do que diferenças, ou seja, esse autor pontua que ainda existe a ideia equivocada de que a escrita se torna relevante em detrimento da oralidade. No entanto, ideias como essas precisam ser desconstruídas no contexto escolar, pois o objetivo não é mostrar que a oralidade se torna melhor que a escrita ou vice-versa, mas, inclusive, colocá-las como modalidades que o homem conhece e se apropria no cotidiano. Sem, no entanto, classificá-las.

Schneuwly; Dolz (2004) defendem, também, que a escola deva trabalhar os gêneros orais numa perspectiva pedagógica mais sistemática. Em outras palavras, a criança desde muito cedo desenvolve a oralidade. Logo, seria papel da escola trabalhá-la numa relação que, além de escolar, também seja extraescolar. Assim, a criança terá mais possibilidades de compreender os diversos eventos discursivos que se dão nas atividades sociais, sejam eles informais até os mais formais.

As reflexões que norteiam essa questão pontuam que são inegáveis as relações estabelecidas entre oralidade e escrita nos eventos comunicativos. Podemos retratar esse aspecto, citando o debate, as novelas e as entrevistas, que são gêneros orais, mas que, geralmente, são apoiados em textos escritos.

Em relação ao ensino da argumentação na modalidade oral, Schneuwly; Dolz (2004) apontam que o gênero debate desempenha um importante papel no ensino, na medida em que:

Além de ser um gênero oral, o debate apresenta um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação, dentre elas, a escuta do outro; trata-se de um gênero relativamente bem definido, sobre o qual os alunos têm certo conhecimento, não sendo, portanto, algo de difícil acesso para o aprendizado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

Como se pode perceber, o debate apresenta elementos importantes para aprendizagem em contexto escolar. Além disso, se torna um gênero em que o docente tem a possibilidade de explorá-lo tanto por meio da oralidade como da argumentação na perspectiva ensino/aprendizagem. Proporcionando, assim, o desenvolvimento de habilidades argumentativas nas conversações sociais dos alunos.

Dessa forma, trabalhar a oralidade por meio dos gêneros textuais torna-se uma atividade importante para desenvolver a linguagem nos mais variados contextos interativo/discursivos. Ao

mesmo tempo, proporciona ao sujeito a constituição do próprio processo de leitura e escrita. Nesse sentido, o PNLD 2014 pontua que: “em relação aos demais eixos de ensino, o da oralidade ainda é o menos explorado, o que às vezes provoca algum desequilíbrio da proposta pedagógica” (BRASIL, 2013, p.27). Diante dessa evidência, o PNLD 2014 traz o pressuposto de que o ensino da oralidade ainda não é adequadamente divulgado nas escolas, reforçando a necessidade dessa modalidade da língua ser explorada no ensino.

A seguir apresentaremos o percurso metodológico percorrido no presente estudo.

## **4 METODOLOGIA**

Esse estudo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho analítico e descritivo, em que se pretende verificar como o LD do 8º ano aborda as propostas de produções orais dos gêneros argumentativos e quais propostas são apresentadas.

Nesse estudo, foi utilizado um livro didático de Língua Portuguesa que foi avaliado pelo PNLD (2014, 2015, 2016) e que está sendo utilizado em uma escola pública do município de Teresina-PI. Durante as análises, levantamos os seguintes questionamentos:

- Quais as propostas de produções orais dos gêneros argumentativos que os autores apresentam?
- Como o LD de Língua Portuguesa explora as propostas textuais dos gêneros orais da ordem do argumentar?
- Quantos e quais são os gêneros argumentativos da oralidade presentes nesse LD?

Com o intuito de responder a tais indagações, inicialmente foram discutidas as teorias que tratam da argumentação, dos gêneros textuais, da oralidade, como, também, das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e algumas observações pontuais do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Assim, para que as indagações ficassem mais consistentes, optamos por analisar não somente o livro didático do aluno, como também verificar as orientações contidas no manual do professor.

Nos dois próximos tópicos, faremos uma breve apresentação do livro analisado e, a seguir, analisaremos os dados coletados, partindo das perspectivas teóricas selecionadas para este estudo.

### **4.1 Apresentando o livro “Vontade de saber português”**

O livro “Vontade de Saber Português”, das autoras Rosimeire Alves e Tatiana Brugnerotto, do 8º ano do Ensino Fundamental pertence ao Programa Nacional do Livro Didático-PNLD (2014, 2015, 2016) e está sendo utilizado em uma escola pública de Teresina-PI.

Esse manual didático é dividido em 6 unidades, em que cada unidade é subdividida em dois capítulos. Ao todo o LD é composto de doze capítulos. Vale ressaltar que em cada capítulo contém uma proposta de produção textual.

Na parte de interpretação textual, as autoras focam em atividades que se destinam ao estudo do texto. Vejamos abaixo as estruturas que norteiam as atividades do LD:

1. *Conversando sobre o texto*
2. *Escrevendo sobre o texto*
3. *Discutindo ideias*
4. *Construindo valores*
5. *Explorando a linguagem*

Já na parte “a língua em estudo”, as autoras focam em atividades que se direcionam aos elementos linguísticos presentes no texto, isto é, trabalham a parte gramatical levando em conta a compreensão e a reflexão dos conteúdos abordados pautadas no ensino da metalinguagem. No final do LD, são apresentados alguns livros como sugestões de leituras sobre os temas estudados no volume.

## **5 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÕES ORAIS DOS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO LD**

O LD “*Vontade de Saber Português*” do 8º ano apresenta cinco propostas de produções dos gêneros orais. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 1- Relação de gêneros textuais orais presentes no LD

<b>Gêneros Oraís</b>	<b>Gêneros Oraís Argumentativos</b>
-Seminário -Roda de poema -Anedotas ou piadas -Mesa redonda-Debate	-Debate

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras, a partir do livro “*Vontade de Saber Português*”.

Como podemos perceber, o LD traz cinco gêneros orais em que apenas um é argumentativo, que, no caso, é o gênero debate. Logo, nos ocuparemos em analisar como as autoras propõem a produção textual desse gênero no LD. Por meio disso, percebemos que são poucas as propostas textuais que se direcionam ao ensino dos gêneros orais da esfera do argumentar. Schneuwly; Dolz (1999) defendem que as produções textuais devam ser exploradas no contexto escolar, pois:

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.07).

Diante disso, os autores apresentam a relevância dos gêneros textuais no ensino, levando em conta a relação ensino/aprendizagem. De igual modo, Bakhtin (1997), ao tratar de gêneros, os concebe como formas típicas de comunicação, que possibilitam a realização do ato discursivo.

Logo abaixo, vejamos o seguinte cartum apresentado no LD:

**Figura 1 - Gênero Cartum**



Fonte: Tavares, 2012, p. 127

Nesta atividade, o aluno é levado a analisar a imagem, que faz uma crítica à sociedade, ou seja:

[...] explora a relação entre as pessoas e os aparelhos eletrônicos. Assim destacando a relação entre os elementos da imagem, o cartum propõe uma reflexão sobre um determinado assunto. O cartum foi o suporte empregado pelo autor para expressar seu ponto de vista (TAVARES, 2012, p. 127).

Segundo Silva (2009), a leitura de imagens é uma atividade relevante para o aprendizado do aluno, uma vez que aumenta a possibilidade e a construção de hipóteses que auxiliam na compreensão e na leitura por meio de inferências.

Após a leitura e a análise do cartum, as autoras lançam as seguintes questões:

1. *Os personagens do cartum apresentam diferentes reações diante do livro. Quais são as reações e como é possível identificá-las?*
2. *O cartum faz uma crítica. Em que consiste essa crítica? Você concorda com ela? Explique.* (LD, p. 127)

Após discutirem as questões colocadas, é solicitada a seguinte proposta de produção:

- *Agora, que tal você e seus colegas debaterem sobre o tema: “O uso excessivo de aparelhos eletrônicos pode interferir no hábito de leitura das crianças?” (LD, p. 127)*

Com base nessa atividade, as autoras seguem algumas recomendações, as quais Schneuwly; Dolz priorizam, que é a abordagem de um tema polêmico a ser trabalhado em um debate.

Ao mesmo tempo, vejamos o que afirmam os PCN (1998) sobre a função dos textos orais no ensino, que é:

Possibilitar ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero (BRASIL, 1998, p. 74).

Assim, o texto oral no contexto de ensino possibilita ao sujeito a construção da oralidade nas diferentes situações comunicativas, uma vez que aprimora e desenvolve o nível argumentativo do sujeito nas produções conversacionais de interação.

Antes da produção textual, as autoras apresentam as seguintes instruções de realização do debate:

**Figura 2 - Texto I**

Agora, que tal você e seus colegas debaterem sobre o tema: “O uso excessivo de aparelhos eletrônicos pode interferir no hábito de leitura das crianças?”

Observe as instruções a seguir e veja como organizar o debate com a turma.

- Primeiro, o professor irá dividir a turma em dois grupos de 4 a 6 pessoas.
- Cada grupo deverá escolher um dos posicionamentos críticos a seguir.

**1º posicionamento:** Defender a opinião de que o uso excessivo de aparelhos eletrônicos pode interferir negativamente no hábito de leitura das crianças.

**2º posicionamento:** Defender a opinião de que o uso excessivo de aparelhos eletrônicos não interfere negativamente no hábito de leitura das crianças.

**127**

Fonte: Tavares, 2012, p. 127.

**Figura 3 - Texto II**

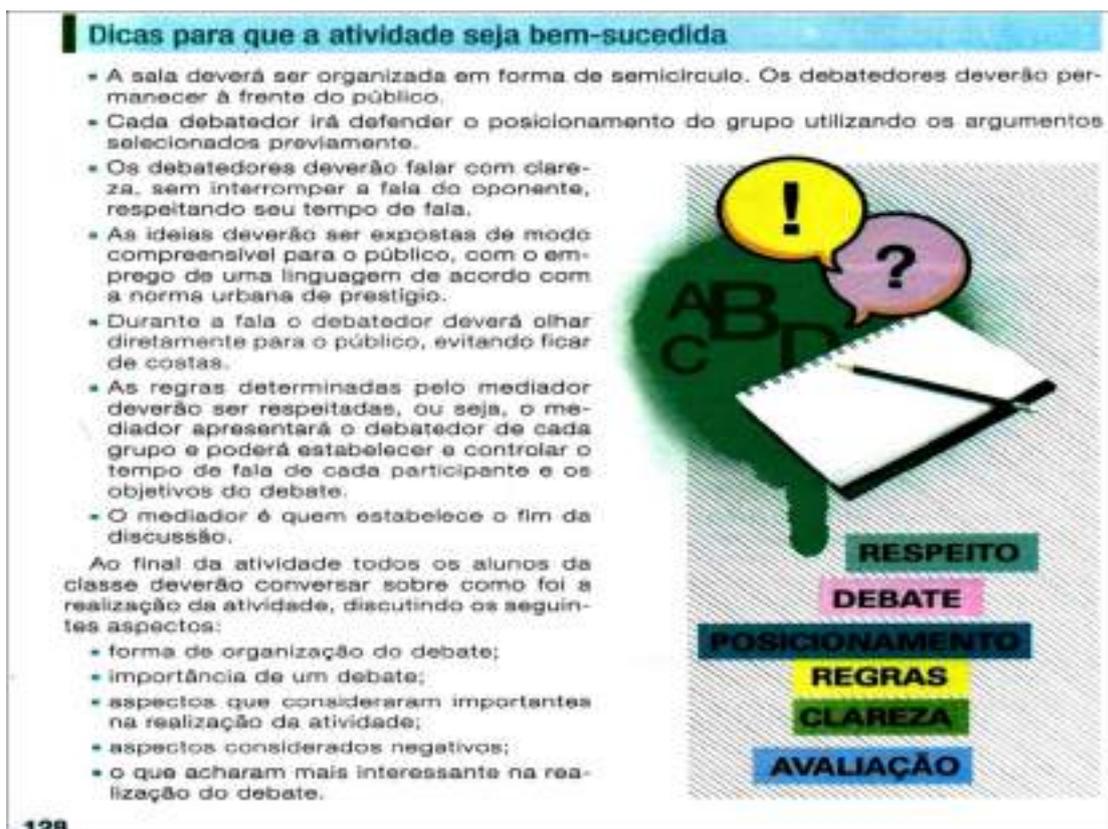
- Todos os grupos deverão pesquisar em jornais, revistas, livros, internet, sobre o assunto do debate para embasar o posicionamento crítico.
- Após a pesquisa, os grupos deverão selecionar os melhores argumentos a serem debatidos.
- Com os elementos da pesquisa, o levantamento e a seleção de dados, cada grupo irá escolher uma pessoa para ser o **debatedor**, ou seja, aquele que irá expor o posicionamento do grupo.
- Cada grupo deverá ajudar seu debatedor, quando necessário, apresentando argumentos, exemplos ou citando especialistas sobre o assunto.
- Enquanto os debatedores de cada grupo expõem seus argumentos, o resto da turma fará o papel de **público**, anotando os argumentos mais importantes ou gravando o debate para organizar melhor os contra-argumentos.
- Haverá um **mediador**, representado pelo professor. O mediador ditará as regras do debate, por exemplo, quanto tempo cada debatedor terá para expor seus argumentos.

Fonte: Tavares, 2012, p. 128.

Segundo as orientações ao professor constante no LD, o objetivo central dessa atividade é fazer com que os discentes compreendam as características próprias de um debate, bem como suas finalidades. Conforme as concepções de Schneuwly; Dolz (2004), o debate remete às práticas sociais diversas, nas quais construímos pontos de vista diferentes. Além disso, privilegia a construção de argumentos consistentes durante o contexto discursivo.

Para melhor compreensão, vejamos abaixo as propostas sugeridas pelas autoras para o desenvolvimento do debate em sala de aula.

Figura 4 - Texto III



Fonte: Tavares, 2012, p. 128.

Observamos, nas orientações constantes na Figura 4, que uma das características básicas de um debate, segundo Schneuwly; Dolz (2004), é a presença dos seguintes pontos: respeito, atenção e organização por parte dos integrantes. Gonçalves (2009) considera que o debate se torna uma tarefa fundamental que amplia o desenvolvimento da oralidade, além do mais:

[...] contempla a ampliação de uma importante capacidade de linguagem dos alunos: a de refutar, negociar as tomadas de posição perante um determinado tema ou sustentar determinada ideia que defende (GONÇALVES, 2009, p. 42).

Tomando esse raciocínio, é importante destacar que o debate se torna um poderoso aliado para a vida em sociedade. Dessa forma, Gonçalves (2009) argumenta que os gêneros orais fazem parte das atividades rotineiras realizadas no contexto escolar. Essa autora também pontua que apesar

de os docentes utilizarem com frequência os gêneros orais em suas práticas, não exploram os de domínio público, como é o caso do debate.

Com base na análise do livro *“Vontade de Saber Português”*, verificamos pouca valorização dos gêneros orais da esfera do argumentar, pois das dezessete propostas textuais, apenas cinco contemplam a modalidade oral. Enquanto que doze estão voltadas para a produção escrita. Entre as cinco propostas de produções orais, somente uma é da esfera argumentativa, que se refere ao gênero debate. Conforme esse argumento o PNLD pontua:

Atenção especial é dispensada à produção de gêneros orais formais, em que o estudante é preparado para falar em público, apresentar opiniões e argumentar. No entanto, apesar da articulação com os demais eixos, a exploração desse eixo é quantitativamente inferior à observada nos outros. Mesmo que nas subseções do eixo da “Leitura” intituladas “Conversando sobre o texto” e “Discutindo ideias, construindo valores” o estudante tenha de manifestar-se oralmente, em cada volume há apenas cinco atividades sistematizadas, cujos objetivos se centram exclusivamente no desenvolvimento da competência oral: aquelas propostas na seção “Produção oral” (BRASIL, 2013, p.119).

Nesse sentido, vale destacar que apesar da restrita presença dos gêneros orais da ordem do argumentar nesse LD, as autoras exploram a produção textual do debate de maneira significativa, ou seja, apresentam uma proposta textual que condiz com a aprendizagem do alunado. Conforme Schneuwly; Dolz (1999), trabalhar o debate no ensino proporciona o desenvolvimento das habilidades argumentativas do sujeito nas diversas esferas comunicativas.

Já no trabalho com a oralidade, verificamos nesse LD poucas evidências que exploram essa modalidade da língua, isto é, a oralidade ainda é pouco evidenciada nas atividades textuais que regem as propostas desse LD. Diante desse pensamento, Marcuschi argumenta, “esse conhecimento ainda não se acha bem divulgado nem foi satisfatoriamente traduzido para a prática” (MARCUSHI, 2003, p. 09). Dito de outro modo, diversas são as teorias que discutem a importância do ensino da oralidade no contexto escolar, porém o que se encontra é um sistema totalmente desvinculado da prática. Em outras palavras, a expressiva maioria das propostas textuais desse LD se direciona para a modalidade escrita.

Dessa maneira, Schneuwly; Dolz (2004) ressaltam que é possível ensinar a escrever tanto textos orais quanto escritos nas diversas situações escolares e extraescolares. Daí, surge a importância de inserir, no contexto de ensino, o trabalho com os gêneros orais. Além disso, é por meio da oralidade que as estratégias argumentativas se constroem. Assim, Silva (2009) pontua:

[...] o professor é o grande mediador neste processo e como tal pode intervir de forma a alterar situações desfavoráveis à aprendizagem e à formação integral dos alunos e, mais próximo da motivação que levou a este estudo, intervir no retraimento da oralidade argumentativa dos alunos o qual poderá ter reflexo na sua vida pessoal, social, escolar e futuramente profissional (SILVA, 2009, p.204-205).

Dessa forma, o livro didático aqui analisado apresenta a proposta textual do debate de maneira significativa. No entanto, utilizado por si só não surte efeitos na aprendizagem, mas por ser uma ferramenta pedagógica é necessário que o docente saiba explorá-lo no contexto de ensino.

Por fim, no último tópico do presente estudo, faremos uma breve explanação conclusiva.

## CONCLUSÃO

Neste estudo, tivemos a intenção de verificar quais são as propostas de produções textuais dos gêneros orais da esfera do argumentar abordadas no LD objeto de análise. De igual modo, tivemos a pretensão de comparar o que propõe os PCN sobre as propostas textuais dos gêneros argumentativos da oralidade.

Diante das questões aqui levantadas, verificamos a importância que os gêneros textuais ocupam no contexto de ensino. Dessa forma, vale pontuar que para desenvolver discussões nesse ramo, o ideal é que a escola propicie aos alunos situações comunicativas diversas que explorem oportunidades de contato sobre as mais variadas formas de comunicação.

É nesse sentido que os PCN (1998) defendem as propostas de produções textuais dos gêneros orais voltados para a argumentação, porque os alunos já vêm com o domínio da fala, ou seja, os gêneros orais informais. Logo, cabe à escola/professor/aluno interagir nesse processo constitutivo e participativo da linguagem, que é lançar um novo olhar para o trabalho com os gêneros informais até aos mais formais, tendo em vista, os gêneros argumentativos.

O PNLD (2013) defende que com a coleção “Vontade de Saber Português” o professor poderá aproveitar a variedade de gêneros textuais (orais e escritos) presentes nesse LD para potencializar o trabalho com o eixo da leitura e da escrita. No entanto, é necessário que o docente evite trabalhar as fragmentações das atividades, que, muitas vezes, são redundantes e que não propiciam a aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, destaca que o professor deva articular os eixos de leitura e produção textual dos gêneros orais e escritos, bem como selecionar no eixo dos conhecimentos linguísticos, as atividades com as quais considera mais pertinente trabalhar, para que, assim, a aprendizagem se torne mais significativa.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, junho, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. (2013). **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. - Ministério da Educação, Brasília: MEC.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. **Veredas On Line**– Ensino– 2/2007, p. 78-86– PPG- Linguística/UFJF – Juiz de Fora. Disponível: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>. Acesso: 15 out. 2015.

GONÇALVES, L. F. **O gênero oral debate em sala de aula**: um estudo de caso. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 2009.

LEITÃO, A. A. P. Verbetes da Wikipedia como gênero digital: conteúdo, estilo e construção composicional. **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**: Multimodalidade e Ensino. 1ª ed. Recife, 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Andre-Alexandre-Padilha.pdf>>. Acesso: 15 out. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**/Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. Rio de Janeiro, nº 11, p. 05-16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

SILVA, I. M. M. **O tratamento da argumentação em livros didáticos**: uma contribuição para o trabalho para o trabalho com a oralidade em sala de aula. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco-UNICAMP, Recife, 2009.

TAVARES, R. A. A.; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de Saber Português**, 8º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

