

GÊNEROS ORAIS ARGUMENTATIVOS E ENSINO: UM OLHAR SOBRE AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO NO LIVRO ‘GERAÇÃO ALPHA LÍNGUA PORTUGUESA’, DO 9º ANO¹

José Arthur Nascimento Gomes²

RESUMO: A fala, presente na vida do indivíduo desde o nascimento, o constitui como sujeito a partir das interações de que ele faz parte. Todavia, a escola não reconhece a importância da oralidade e, por isso, ainda perdura um ensino que valoriza mais a escrita. Atrelado a isso, por reconhecermos que pouco se tem pesquisado sobre a presença de gêneros orais argumentativos nos livros didáticos de língua portuguesa, este artigo objetiva refletir sobre as propostas de produção dos referidos gêneros no livro “Geração Alpha Língua Portuguesa”, do 9º ano, aprovado no PNLD de 2020, com base no que propõe a BNCC. Para fundamentar a investigação sobre gêneros textuais, oralidade e argumentação, utilizamos os pressupostos de Marcuschi (1996; 2010; 2018), Dolz e Schneuwly (2004), Koch (2016; 2018), Travaglia et al. (2017), entre outros. Empregamos uma abordagem metodológica qualitativa, classificada como explanatória, de cunho bibliográfico e documental. Sob esse contexto, consideramos que, embora o livro analisado proponha um trabalho pedagogicamente satisfatório e com bom encaminhamento didático, ainda perdura uma visão grafocêntrica e insatisfatória para desenvolver habilidades e competências oral-argumentativas que possibilitem a vivência em diversos contextos de práticas sociais de uso da linguagem. É preciso, pois, que a temática se torne perene em pesquisas acadêmicas, objetivando alcançar docentes da educação básica e tornar clara as noções de oralidade e gêneros orais, assim como a importância da argumentação na constituição de sujeitos sociais emancipados. Talvez, dessa maneira, seja estreitado o distanciamento entre as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas subjacentes ao ensino de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros orais; argumentação; livro didático; BNCC; PNLD.

RESUMEN: El habla, presente en la vida del individuo desde su nacimiento, lo constituye como sujeto a partir de las interacciones de las que forma parte. Sin embargo, la escuela no reconoce la importancia de la oralidad y aún persiste una enseñanza que valoriza la escritura. Con eso, reconociendo que poco se ha investigado sobre la presencia de los géneros argumentativos orales en los libros de texto de lengua portuguesa, este artículo pretende reflexionar sobre las propuestas de producción de ellos en el libro "Geração Alpha Língua Portuguesa", del 9º grado, aprobado en el PNLD de 2020, basándose en lo que propone la BNCC. Para fundamentar la investigación sobre géneros textuales, oralidad y argumentación, utilizamos los postulados de Marcuschi (1996; 2010; 2018), Dolz y Schneuwly (2004), Koch (2016; 2018), Travaglia et al. (2017), entre otros. Utilizamos un enfoque metodológico cualitativo, explicativo, bibliográfico y documental. Así, consideramos que, aunque el libro analizado propone un trabajo pedagógicamente satisfactorio y con buen enrutamiento didático, persiste una visión grafocéntrica e insatisfactoria para desarrollar habilidades y competencias orales-argumentativas que posibiliten la vivencia en diversos contextos de prácticas sociales. Entonces, es necesario que el tema se vuelva perenne en las investigaciones académicas, para llegar a los profesores de educación básica y dejar claras las nociones de oralidad, géneros orales y la importancia de la argumentación en la constitución de sujetos sociales emancipados. Tal vez así se reduzca la distancia entre las teorías académicas y las prácticas pedagógicas que subyacen a la enseñanza de la lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Géneros orales; argumentación; libro de texto; BNCC; PNLD.

¹ Trabalho apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE, sob orientação da Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima, no primeiro semestre de 2022.

² Discente do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: josearthur.gomes@ufrpe.br.

1. Considerações iniciais

O desenvolvimento da competência comunicativa voltada para a língua falada e o domínio do oral ocorrem nas e pelas interações das quais as crianças participam desde o nascimento. Aprende-se a falar antes mesmo de aprender a ler e a escrever, por isso se considera que a fala constitui o ser humano e o torna sujeito. Nota-se, com isso, o lugar importante que o oral apresenta na vida das pessoas. No entanto, o ensino escolar ainda não garante que a linguagem oral ocupe este lugar no ambiente de ensino, de modo que ela se torna pouco ensinada ou, quando há o intento, ocorre por meio de atividades pouco controladas e assistemáticas.

Após nos debruçarmos sobre a oralidade em um livro didático de língua portuguesa a fim de identificar a recorrência do trabalho com gêneros orais, em pesquisa já realizada³, mas ainda não publicada até o momento da realização deste estudo, foi possível verificar como o referido eixo de ensino da linguagem tem, ainda hoje, um papel coadjuvante no ensino de língua portuguesa por meio de gêneros, haja vista que à escrita é dada um lugar de preponderância nas propostas de produção textual.

Sob esse viés, entendemos que há, ainda hoje, uma visão grafocêntrica presente em materiais didáticos, de modo que o trabalho com a oralidade e, por consequência, com os gêneros orais se comporta sob a visão exposta por Marcuschi (2010), segundo a qual havia, equivocadamente, uma dicotomia entre a fala e a escrita, uma polarização entre as modalidades que dá à escrita um lugar de preponderância em relação à fala, considerada como o lugar do erro e da coloquialidade. Isso se reflete, em livros didáticos, em um trabalho assistemático com o eixo da oralidade.

Desse modo, torna-se pertinente entender não somente, de forma geral, como ocorre o trabalho com a oralidade em livros didáticos de língua portuguesa, mas também, de modo mais específico, como isso se configura por meio do trabalho com a produção de gêneros orais argumentativos, os quais desenvolvem a capacidade de argumentar e de se posicionar em situações comunicativas diversas, sejam formais ou informais, o que possibilita aos estudantes o aprofundamento de práticas de letramentos que oportunizam a emancipação crítica e, com isso, o desenvolvimento da cidadania. Isso será confrontado com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o trabalho com os gêneros orais argumentativos e com os

³ A pesquisa realizada tem o título “O apagamento da oralidade no livro didático de língua portuguesa: um distanciamento entre a prática e a BNCC”.

critérios avaliativos de materiais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020.

Embora haja relevantes trabalhos voltados para a investigação da oralidade e dos gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa, seja no ensino médio ou no ensino fundamental, observamos que são poucos aqueles que se destinam a abordar os gêneros orais argumentativos nos anos finais do ensino fundamental. Para ilustrar essa afirmação, ao pesquisar por “orais argumentativos livro didático” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não foram encontradas pesquisas de temática relacionada à nossa, apenas aquelas voltadas a apenas 1 das temáticas envolvidas, por exemplo: argumentação em livro didático; gêneros orais em livros didáticos; gêneros orais argumentativos em aulas de língua portuguesa, sem ser especificamente voltada para o material didático.

No catálogo de periódicos da CAPES, ao buscar pelas mesmas palavras citadas anteriormente, encontramos os seguintes resultados:

Quadro 1: Levantamento bibliográfico de periódicos sobre a temática da análise de gêneros orais argumentativos no livro didático no catálogo da CAPES

NATUREZA	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
Artigo	2019	As propostas de produções orais de gêneros argumentativos no livro “Vontade de saber português” do 8º ano	MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. ROCHA, Carmem Lúcia da Cunha.
Artigo	2020	Sequência didática: o gênero oral argumentativo e o debate regrado	Ribeiro de Araújo, Aleandra

Fonte: O Autor.

Por sua vez, no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), não foram encontrados trabalhos que abordassem a temática, apenas, como já citado, aqueles voltados a apenas 1 dos eixos envolvidos neste estudo. Em demais pesquisas livres, no google e no google acadêmico, foram encontrados os seguintes títulos:

Quadro 2: Levantamento bibliográfico de periódicos, teses e dissertações sobre a temática da análise de gêneros orais argumentativos no livro didático no google e no google acadêmico

NATUREZA	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
Dissertação	2016	Argumentação por meio de gêneros textuais orais: uma proposta metodológica para o	TIRADENTES, Magda Simone

		ensino fundamental	
Artigo	2018	Gêneros do discurso argumentativo em um livro didático de português	VIDON, Luciano Novais. SILVA, Marina Gomes da.
Artigo	2015	Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa	AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de

Fonte: O Autor.

Pode-se concluir, com esse panorama, que a temática ainda é pouco contemplada pelos trabalhos acadêmicos. Do levantamento feito, apenas 2 pesquisas contemplam todos os eixos abarcados por este tudo, a de Vidon e Silva (2018) e a de Melo e Rocha (2019). No entanto, enquanto uma é anterior à BNCC, a outra não abarca o segmento escolhido: 9º ano do ensino fundamental.

Objetivamos, então, com esta pesquisa, refletir sobre as propostas de gêneros orais argumentativos no livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa”, do 9º ano, ou seja, última etapa dos anos finais do ensino fundamental, pertencente a uma coleção aprovada no último PNLD. De forma específica, temos por finalidade i) analisar a presença (ou não) de gêneros orais argumentativos no livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa”, do 9º ano, e as implicações disso para o ensino da oralidade; ii) identificar os gêneros orais argumentativos contemplados nas propostas e se eles promovem a vivência de práticas reais de uso da língua; e iii) refletir sobre o desenvolvimento das habilidades e competências argumentativas a partir dessas propostas com base no que é postulado pela BNCC.

Acerca desse contexto, partimos do pressuposto de que o livro didático é um objeto complexo, multifacetado e cultural (BUNZEN, 2014), pois, por partir de uma pedagogia de gêneros, sistematiza, organiza e sugere, com base nas habilidades da BNCC, quais gêneros textuais serão trabalhados pelos professores para o ensino de língua portuguesa. Além disso, investigar e analisar o livro didático, conforme Lima (2009), possibilita o entendimento do ensino, da escola e da sociedade e é nessa noção que se constitui o pilar deste estudo.

Nossa hipótese é que há poucas propostas de gêneros orais argumentativos no livro didático, por haver uma preponderância de atividades de produções textuais escritas. Logo, inferimos que o material ainda não dá ao trabalho com a oralidade o mesmo espaço que dá a outros eixos, de modo que não há, por parte dos estudantes, uma satisfatória imersão em práticas com gêneros orais da ordem do argumentar. Com isso, julgamos que há uma dissonância entre

o que se discute no âmbito acadêmico e a realidade escolar, pois as pesquisas já superaram a supervalorização da escrita, porém isso ainda não é refletido no ensino de língua portuguesa. Assim, é preciso que os materiais didáticos avancem mais nesse ponto.

Este artigo está organizado em 4 seções. Na primeira, exploraremos os referenciais teóricos que fundamentam o estudo, voltados à noção de concepção de linguagem, de gêneros textuais e gêneros textuais orais argumentativos, além de contextualizar a BNCC. Na segunda, expomos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Na terceira, realizaremos a análise dos materiais didáticos utilizados e, por fim, na quarta, teceremos nossas considerações finais.

2. Referencial teórico

2.1. Concepções de linguagem

Irané Antunes (2009) entende que o ensino e a avaliação da língua portuguesa são atividades que refletem as concepções que os professores têm do que é a língua, de quais são seus componentes e como eles intervêm na atualização dela. É a partir disso que se derivam os objetos de ensino da língua portuguesa, assim como os conteúdos, as atividades e as práticas. Com base nisso, os teóricos apontam que há três formas de conceber a língua: como forma de representação do pensamento; como estrutura; e de forma sociointeracionista, dialógica e historicamente situada (GERALDI, 1997; KOCH; ELIAS, 2009; MARCUSCHI, 2018).

Sob essa perspectiva, por considerarmos a oralidade como um eixo norteador para o ensino da língua materna, assumimos a noção de que a língua deve ser concebida a partir da perspectiva sociointeracionista, em que o trabalho com os gêneros, neste caso, os orais argumentativos, permite que os estudantes sejam sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e que, de forma dialógica, se constroem e são construídos no e pelo texto. (KOCH; ELIAS, 2009)

Para que se siga essa concepção, é necessário não mais entender que a fala e a escrita, modalidades da língua, são dicotômicas. Marcuschi (2010) defende que essa visão polarizada põe a escrita em um lugar de privilégio em detrimento da fala, que é vista como o lugar do erro, da coloquialidade, da informalidade, da desorganização, além de ser tida como descontinuada e sem planejamento. No entanto, para Koch (2018), que segue a mesma linha de pensamento de Marcuschi, é durante a produção do texto falado que se ocorre o planejamento, diferente do texto escrito, no qual há maior probabilidade de planejamento e reelaboração. Assim, a autora defende que o texto falado, por ser planejado de forma simultânea à verbalização, se constitui

a partir da espécie do “em se fazendo”, ou seja, é essencialmente processual. Para ela, “o texto falado não é absolutamente caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é à luz dela que deve ser descrito e avaliado.” (KOCH, 2018, p. 81)

Nesse contexto, com base em Marcuschi, assumimos a noção de que, enquanto a fala e escrita são atividades comunicativas de manifestação e produção linguística, textual e discursiva, a oralidade e o letramento são um conjunto de práticas sociais. Dessa forma, defendemos que a oralidade é “[...] uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.” (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

Por se materializar em gêneros textuais, os quais, como veremos mais adiante, são megainstrumentos que estão na base de atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, assim como são sistematizados por livros didáticos desse componente curricular, cumpre, então, compreender, ainda que brevemente, como se deu a consolidação do livro didático junto à disciplina de língua portuguesa no ensino brasileiro.

2.2. Livro didático e ensino de língua portuguesa

Desde sua fundação, em meados do século XIII, com a reforma pombalina, até os dias de hoje, a disciplina de Língua Portuguesa passou por mudanças significativas quanto à forma que é concebida. Pelo mesmo processo passaram as formas de se ensinar, de se propor atividades, e de se avaliar. Nesse rol, o modo como o Livro Didático era compreendido também passou por importantes alterações.

A organização do sistema educacional no Brasil, após a chegada da coroa portuguesa, era de base católica e em línguas clássicas, como o latim e o grego. Foi apenas em 1757, em uma carta régia assinada pelo Marquês de Pombal, que se deu início a uma política linguística que tinha por objetivo impedir que as práticas pedagógicas dos jesuítas utilizassem a língua geral, de base tupi, para ensinar os indígenas, o que deveria ocorrer por meio da língua portuguesa europeia. Conforme Soares (2002), as medidas implementadas contribuíram para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização na escola. No mesmo caminho, Bunzen (2011) afirma que alguns estudiosos consideram que esse processo, ainda que de cunho nacionalista, teria marcado o nascimento da língua portuguesa no Brasil, o

que ocasionou a criação de uma disciplina escolar voltada para o vernáculo, devido ao processo de gramaticalização e de progresso nacional.

Nesse contexto, a língua portuguesa passou a ser utilizada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, e somente em 1838 que a “língua nacional” apareceu como objeto de ensino nas aulas de Gramática Nacional. Foi nesse momento que os professores do Colégio Pedro II começaram a publicar livros didáticos.

Ao decorrer dos séculos 19 e 20, houve o aprimoramento da disciplina quanto aos conteúdos a serem ensinados, com objetivos e conteúdos fixados por instruções metodológicas para cada componente curricular. Para cumprir com os objetivos, passou-se a contemplar o ensinamento do oral, com base na reprodução e na composição orais, assim como na recitação de poesias. Lima (2009) expõe que foi a partir do Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que os livros didáticos passaram a ser entendidos como compêndios escolares e como os livros de leitura usados em sala de aula pelos alunos.

Nas décadas seguintes, de 40 e de 50, houve uma reorganização metodológica da disciplina e dos perfis dos livros didáticos. Até então, os materiais didáticos não tinham a função de organizar o ensino, de modo que cabia ao professor selecionar o que seria objeto de ensino em sala de aula (SOATMAN, 2017).

A partir de 1950, com a democratização do ensino, houve novas formas de compreender o material didático e o professor. Devido à crescente no número de alunos, houve a desvalorização do docente, em que ocorria maior recrutamento de professores, ao passo que se tinha menor seleção. Isso, por sua vez, ocasionou um ambiente com precárias condições de trabalho, em que o professor era conduzido a procurar estratégias para melhorá-lo, o que justificou a transferência da tarefa de preparar aulas para o livro didático.

Na década de 60, a tendência tecnicista regeu algumas reformulações nos ensinamentos primário e secundário. Quanto ao livro didático, com base em Soatman (2017), nesse momento ele passou a estruturar os conteúdos e as atividades da disciplina.

Em 1970 e 1980, a presença de uma crise de formação, origem da redemocratização, expressava uma dificuldade no ensino de leitura e de escrita. Para suprir as lacunas da formação deficitária de professores, o livro didático, nesse contexto, passou a ser ferramenta de apoio para o docente, servindo como norteador, ou seja, um manual de ensino e de como ensinar. Todavia, foi a partir desse contexto que emergiram as pesquisas sobre a língua(gem), priorizando uma concepção sociointeracionista atrelada à noção de texto como ponto de partida para o trabalho na escola. Essa concepção guiou e guia, até então, o ensino de língua portuguesa. Para Soares (2002), “a linguística textual tem trazido à disciplina português uma nova maneira

de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino.” (p. 172)

É com base nisso que Soatman (2017) defende que o livro didático é um instrumento, tanto social quanto político, que deve auxiliar o professor em sua prática pedagógica e que deve estar e ser coerente com a realidade escolar em que será inserido. Acerca dessa noção, Lima (2009) aponta que este material pedagógico apresenta diferentes facetas, a partir de dimensões econômico, político-ideológica e pedagógica e, por isso, deve ser objeto de estudo “em todas as suas dimensões para que, através dele, possamos entender um pouco mais o ensino, a escola e a sociedade em que vivemos.” (LIMA, 2009, p. 76)

Sob outro panorama, concordamos com Rodrigues e Luna (2016) quando, ao discorrerem brevemente sobre o livro didático e sua relação com o papel do professor, afirmam que os materiais

[...] vêm ocupando, cada vez mais, um espaço grande na ação docente. De material que deveria servir de apoio para os professores, eles chegam a ocupar lugar de destaque na prática pedagógica, o de autor das aulas: passaram de coadjuvantes a protagonistas. O docente, de forma não generalizada, abre mão do seu papel de condutor de uma prática autônoma e autoral, nessas situações, e segue a proposta da obra à risca. Trata-se de um processo de silenciamento da voz do professor e de reificação do livro didático. (RODRIGUES; LUNA, 2016, p. 71-72)

Essa noção também é discutida por Bunzen (2014) quando ele expõe que, por ser um objeto cultural, o livro didático busca a sistematização e a organização de conhecimentos escolares, bem como representa valores que participam de um processo de socialização ou aculturação de quem o utiliza no processo de aprendizagem. Desse modo, expressa-se como a abordagem adotada por um LD ao tratar de gêneros orais argumentativos pode agregar ou apartar os sujeitos de vivenciar práticas satisfatórias de uso da linguagem no processo de aprendizado.

No entanto, o panorama retratado nos materiais didáticos não deve ser tomado como verdade absoluta, haja vista que, mesmo não havendo recomendação de um determinado gênero, o professor pode sentir a necessidade de trabalhá-lo em determinada atividade com um fim específico. Dessa maneira, consideramos, também, a importância de o professor, quando sentir a necessidade, trabalhar os gêneros que julgar necessário, sem que esses sejam uma orientação dos materiais didáticos. O fato de o trabalho com um gênero não estar sistematizado no LD não significa que ele não deve ser realizado. Entretanto, esse é um aspecto muito subjetivo, pois parte do contexto em que o professor está inserido, como ele entende o que são os gêneros orais e como tomá-los como objeto de ensino.

Por tratar desse aspecto, discutiremos a seguir a noção de gêneros textuais orais e sua relação com a argumentação, a fim de elucidar os fundamentos que embasam o presente estudo.

2.3. Gêneros textuais orais e argumentação

O enfoque adotado nesta pesquisa partirá da noção de gêneros textuais defendida por Bakhtin (2003). O teórico os define como tipos relativamente estáveis de enunciados, orais ou escritos, utilizados no uso da linguagem em determinados campos de atividade humana. Esses enunciados refletem condições específicas e finalidades de cada campo por meio do seu conteúdo temático, estilo e traços composicionais, os quais convergem e entram em sintonia para configurar um gênero.

Essa perspectiva é adotada, também, por Travaglia et al. (2017) para distinguir gênero de atividade. Sob esse contexto, o autor defende que o gênero é um instrumento linguístico-discursivo o qual proporciona que competências e capacidades, tanto linguísticas quanto discursivas, sejam desenvolvidas, ao passo que define como atividade as ações que utilizam determinados instrumentos com objetivos específicos para se materializar, de modo que pode ser entendida como aquilo que as pessoas fazem. Desse modo, tem-se que uma atividade pode se realizar mediante um ou mais de um gênero e ocorre de, por vezes, terem os mesmos nomes, ou seja, serem homônimos.

O autor expõe, ainda, a noção de gêneros orais, os quais têm como critério definidor ter como suporte a voz humana e ser produzido para se realizar oralmente. Nesse sentido, pode-se entender que i) há gêneros que são escritos para serem oralizados; ii) há gêneros que são originalmente orais, porém são preservados e divulgados mediante a modalidade escrita; iii) há gêneros que sempre são orais e não têm versão escrita.

Em uma breve discussão feita acerca da noção supracitada, Hilgert (2020) se baseia nas contribuições levantadas pelos estudos críticos de Kock e Oesterreicher, os quais, não diretamente, criticam o critério utilizado por Travaglia, considerando simplista a distinção entre gêneros sob a forma de manifestação do enunciado. Dessa forma, os autores sentem a necessidade de diferenciar oralidade medial e conceptual e escrita medial e conceptual; por medial considera-se a forma de manifestação, que pode ocorrer por representação fônica ou gráfica, ao passo que por conceptual intenta-se evocar a concepção, ou percepção, de um falante de uma língua sobre o fato de um gênero ser oral ou escrito. Tem-se, com isso, que quanto mais um texto evoca traços da fala, mais ele é concebido como falado, de modo que quanto mais as características remontam à escrita, mais é apreendido como escrito. Há, então, o

estabelecimento dos tipos de linguagem, que podem ser de relações de proximidade ou de interações de distanciamento.

Nesse viés, Hilgert (2020) afirma que, para os teóricos supracitados, o gênero será definido como oral ou escrito se suas características apresentarem traços temáticos, estilísticos e composicionais que se configurem como oral ou escrito, independentemente da expressão medial. Ao partir do *continuum* em que os gêneros são distribuídos, em que há dois polos, que sai da oralidade conceptual prototípica para a escrita conceptual, a oralidade se define como uma modalidade da linguagem de proximidade, enquanto a escrita se estabelece como uma modalidade da linguagem das interações de distanciamento.

É válido frisar aqui, ainda, a visão que o estudioso aborda sobre a produção de um gênero, que mobiliza traços evocados e produz efeitos de sentido. Há uma relação de proporcionalidade, ou seja, a convergência das características de um texto será proporcional ao sentido que será produzido, seja com base em uma linguagem de proximidade ou de distanciamento. Em outras palavras, quanto mais um texto apresentar traços da oralidade, mais ele produzirá efeitos de sentidos da oralidade, o que ocorrerá do mesmo modo com os gêneros escritos.

Neste estudo, porém, será utilizada a perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), para quem os gêneros são instrumentos que contribuem para o ensino de língua portuguesa quando se trata de leitura e produção textual, oral ou escrita, sendo, portanto, a unidade de trabalho no ensino de língua. Acerca dessa concepção, para chegar à conceituação, ao repensarem a relação entre tipos e gêneros, os autores partem do pressuposto de que, para a psicologia, as atividades desenvolvidas pelos seres humanos apresentam dois polos: o sujeito e o objeto sobre o qual ele age ou a situação na qual ele age. No entanto, o interacionismo social considera que a atividade deve ser concebida como tripolar e não como bipolar, em que se inclui, entre os dois extremos já citados, os instrumentos, que são entendidos como objetos socialmente elaborados que guiam o comportamento na situação em que o sujeito é levado a agir.

Entende-se, dessa maneira, que o instrumento medeia e representa uma atividade, sendo, pois, o local de transformação do comportamento. Partindo dessa premissa, com base na proposição feita por Rabardel, os estudiosos apresentam que o instrumento tem duas faces: de um lado, o artefato material ou simbólico, exterior ao sujeito e que materializa as operações que concretizam a finalidade a que o instrumento se destina; do outro lado, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações da ação, ou seja, são os diversos níveis de operações necessárias para a produção de um texto.

Ao relacionar essa analogia ao conceito de gênero, que também parte da noção defendida por Bakhtin (2003), os pesquisadores defendem:

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 24)

Por ser um instrumento complexo, pode o gênero, então, ser considerado como um megainstrumento, tendo em vista que, por estruturar e organizar os esquemas de utilização, aglutina variados tratamentos, sendo eles de conteúdo, comunicativo, linguístico ou paralinguístico. Para os autores, é uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos que permite o sujeito agir nas situações comunicativas. Em outras palavras, ele deixa de ser somente um instrumento de comunicação para ser objeto de ensino-aprendizagem. Na visão dos autores,

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 *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64-55)

Ainda conforme os teóricos, quanto à produção de textos falados em contexto de comunicação oral, além dos meios linguísticos, devem ser considerados, também, os elementos semióticos não-linguísticos. Isso ocorre porque a palavra apresenta uma estreita relação com o corpo (posições e atitudes) e com fatores voltados à respiração, principalmente quando ocorre interferência na colocação da voz e na comunicação oral. Dentre eles, tem-se os paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, pausas, respiração etc.), os cinésicos (movimentos e expressões corporais), a posição dos interlocutores (ocupação física de lugares), os aspectos externos (roupas, acessórios etc.) e a disposição do lugar (luz, ambiente, decoração). Esse ponto de vista também é defendido por Monteiro et al. (2013), para quem,

Em todo o discurso, está presente uma orientação social que reflete as relações interpessoais existentes ou desejadas entre aquele que fala ou escreve e aquele que ouve ou lê; relações que se manifestam através de comportamentos verbais, paraverbais, não-verbais (gestos, postura, entoação e vocabulário). A expressão oral, enquanto capacidade para produzir cadeias fônicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua, implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais, supõe uma atividade cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação. (p. 113-114)

É de mister importância, então, que os supracitados aspectos sejam considerados por professores durante atividades de produção oral, com o fito de alargar a competência comunicativa ao dar enfoque, também, aos elementos não-verbais.

Sobre a argumentação, de acordo com Koch (2016), se os textos são produzidos por sujeitos e eles interagem entre si, o ato de argumentar é, por si, humano. A argumentação está presente desde a infância e perpassa as fases da vida quando em situações diversas, a partir de textos escritos ou falados, se pretende convencer alguém de posições assumidas e validar os argumentos para defendê-las. Com base no pressuposto de Charadeau (2008), a autora defende que “argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos. A constituição desses argumentos demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que está orientado em defesa da tese ou ponto de vista”. (KOCH, 2016, p. 24) Mais adiante, a linguista afirma que a argumentar exige, a partir de um ponto de vista, construir uma explicação com finalidade persuasiva.

Acerca das estratégias argumentativas, é preciso tê-las para iniciar, desenvolver e concluir uma argumentação. No início, é preciso, antes de tudo, planejar. Isso envolve definir o ponto de vista a ser defendido, apresentar fatos, entre outros procedimentos. No desenvolvimento, faz-se necessário fazer perguntas e apresentar respostas, assim como, ao levantar o problema, propor soluções, além de indicar os argumentos favoráveis e contrários, e tecer comparações e/ou exemplificações. Por fim, ao concluir, necessita-se sintetizar o raciocínio e solucionar o problema.

Como ser dotado de razão e de vontade, o homem constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. E, por meio do que diz (na fala ou na escrita), tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de suas opiniões. Por essa razão, o ato de argumentar, isto é, de orientar o que se diz para determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental. (KOCH, 2016, p. 28)

Em relação à relevância de se propor uma investigação sobre gêneros orais argumentativos, Vidon (2013) postula que os gêneros argumentativos são terrenos férteis para a expressão subjetiva do enunciador e, por isso, se configuram como uma ferramenta para a construção de sujeitos produtores de discursos e de sentidos, possibilitando o desenvolvimento da emancipação crítica desses indivíduos por meio de uma vivência de práticas de letramento. Conforme o autor, “o aluno deve argumentar para assumir uma posição em uma determinada situação discursiva na sociedade, o que pressupõe uma relação entre linguagem e esferas sociais da atividade humana.” (VIDON; SILVA, 2018, p. 36)

Isso significa que a argumentação por meio de gêneros orais possibilita o desenvolvimento de habilidades voltadas às práticas sociodiscursivas e, em um jogo de interação, o qual ocorre entre os sujeitos envolvidos no ato de interlocução, são levadas em conta as estratégias persuasivas que fazem parte do contexto de negociação, na busca de acordos entre os discursos argumentativos. Para Aquino (2015), acordo e desacordo fazem parte da interação oral e isso é fruto de os sujeitos terem pontos de vista distintos, podendo haver refutação de ideias de ambos os lados, o que exige maior domínio do que está em pauta, do papel que ambos desempenham socialmente e no discurso, além das estratégias argumentativas.

Diante disso, entende-se que um discurso argumentativo se constitui a partir da relação estabelecida com outro discurso argumentativo, interação que denota maior dinamicidade ao processo e, por isso, aspectos de interação e negociação devem estar presentes no ensino da argumentação. Conforme a autora,

[...] além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias às práticas sociodiscursivas determinadas, propõe-se que o ensino da argumentação nos gêneros orais se atenha à observação de estratégias selecionadas em interações, nas quais se destaque o jogo interacional que se delinea quando se busca persuadir o(s) interlocutor(es). (AQUINO, 2015, p. 229-230)

Entretanto, como suposto, o tratamento que esses gêneros argumentativos orais recebem nos livros didáticos de língua portuguesa não parece ocorrer de maneira satisfatória e significativa. Logo, é importante refletir sobre como isso ocorre, tendo em vista que, ainda que, muitas vezes, esses livros didáticos não sejam o único instrumento didático, eles acabam por guiar a prática docente, pois sistematizam e sugerem, dentre o repertório de gêneros, quais devem ser trabalhados, conforme documentos oficiais, como a BNCC. Isso, por sua vez, direciona o professor a propor a realização de atividades que sigam as recomendações dos materiais didáticos acerca do que deve ser tomado como conteúdo a ser aprendido. Por esse motivo, é importante entender como a oralidade é colocada no ensino de língua portuguesa e como ela se faz presente no documento da BNCC.

2.4. Oralidade, Documentos Oficiais e ensino

2.4.1 Oralidade e ensino

Defensora de uma pedagogia do oral, Magalhães (2008) apresenta argumentos do porquê inserir as práticas de oralidade na escola. Segundo a autora, a emergência, na década de 80, de estudos que se voltaram para o ensino de língua portuguesa colaborou para que as

contribuições voltadas ao campo da oralidade crescessem. Com os questionamentos do objeto e da metodologia de ensino, passou-se a criticar a concepção normativa de linguagem e, com isso, o papel que ocupa a cultura letrada em detrimento da oral.

Não obstante, a linguista expõe o indicativo, inclusive com base em produção própria (MAGALHÃES, 2007), que as pesquisas não têm repercutido de forma satisfatória na realidade, pois, se por um lado ainda há a supervalorização da escrita e da cultura letrada, isso indica, por outra perspectiva, que os docentes ainda não têm referências consolidadas acerca do trabalho com a oralidade.

Não faz sentido, então, não reconhecer a importância da língua falada e do trabalho com a oralidade na sala de aula. Adotando a concepção de linguagem como forma de interação, a fala constitui o sujeito, tendo em vista que, por meio dela, ele consegue realizar práticas que não conseguiria a não ser falando. Desse modo, é preciso, ao levar as práticas orais para o ambiente de ensino, possibilitar que os estudantes transitem pelas diversas instâncias sociais a partir do domínio e do uso de ambas as modalidades da linguagem. “Fundamental, dessa forma, que a escola não desconsidere nem trate como inferiores as manifestações orais, conforme por muito tempo se fez e, acreditamos, ainda hoje se faz.” (MAGALHÃES, 2008, p. 140)

A respeito do que vem sendo discutido, importa trazer à pauta o estudo de Rodrigues e Luna (2016), que, ao analisarem as respostas de um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de Recife, constataram que a maioria dos docentes, embora reconheçam a importância do trato da oralidade na sala de aula, não a tomam, propriamente dita, como objeto de ensino, além de demonstrarem não compreender sobre os gêneros orais e apresentar respostas vagas sobre como a oralidade é didaticamente contemplada em suas práticas pedagógicas. Isso, por seu turno, reforça a ideia já mencionada de que o trabalho ora recai sobre os gêneros escritos, ora recai sobre práticas de oralização, que se distinguem do trabalho com o gênero oral.

Para delinear essa perspectiva, os pesquisadores partiram de 3 perguntas norteadoras: Por que trabalhar com textos orais na aula de Língua Portuguesa? Quais gêneros textuais orais estão presentes na escola? Como tratá-los como objeto de ensino? Ao analisarem os dados, os investigadores afirmam que

A despeito do fato de essa discussão já não mais ser recente, permanece nas respostas de um número considerável dos participantes desta pesquisa a concepção de que todos os objetivos do ensino de língua materna devem estar voltados para o aperfeiçoamento da escrita. Não defendemos aqui, entretanto, a ideia de que a oralidade deve ocupar uma posição de destaque na prática pedagógica, mas enfatizamos que a oralidade e a escrita devem ser entendidas como práticas que se complementam, no complexo

processo de ampliação da competência comunicativa dos alunos. (RODRIGUES; LUNA, 2016, p. 67)

Sob essa perspectiva, fica evidente que, enquanto esse processo se perpetuar, o ensino de língua materna não oportunizará aos alunos o contato com a diversidade de gêneros textuais orais, inclusive argumentativos, capazes de promover reflexões sobre diferentes estratégias linguístico-discursivas em diferentes contextos de esferas sociais e comunicativas.

Nessa mesma direção, os estudos de Crescitelli e Reis (2011) concordam com essa visão, uma vez que, se do mesmo modo o ensino deve valorizar a produção e a análise de textos orais e escritos, para que isso ocorra, os docentes de língua portuguesa devem dominar pressupostos teóricos e metodológicos que lhe permitam refletir sobre o ensino de língua materna. Isso garantirá, por exemplo, que as aulas superem a natureza valorativa em questão, considerando que “[...] o ensino [...] deve conceber a fala como meio de respeitar a integridade da língua, já que esta se constitui pela oralidade e pela escrita e, portanto, é necessário dedicar ao ensino da oralidade o mesmo tratamento que é dado ao da escrita.” (CRESCITELLI; REIS, 2011, p. 29)

Outra fundamentação significativa é o trabalho de Fávero, Andrade e Aquino (2011), que, dialogando com o que foi dito por Marcuschi (2010), defendem a integração entre a fala e a escrita na escola a partir do *continuum* tipológico de distribuição dos gêneros. O tratamento, nesse caso, deve ocorrer de forma igualitária entre ambas as modalidades, por exemplo, com atividades que mesquem características tanto de gêneros escritos quanto de gêneros orais.

Importa mencionar, ainda, as contribuições de Marcuschi (1996) ao considerar que à escola cabe tomar decisões para propor atividades menos burocráticas e menos dominadoras, sendo mais coerentes e participativas, o que perpassa por dar o devido lugar de relevância e pertinência à fala no ensino da língua. Nessa acepção, o autor apresenta premissas que se voltam ao porquê de a fala dever ser o ponto de partida para o ensino. São elas:

1. **A língua é heterogênea e variável** – É preciso considerar as diversas situações de interação e de produções que concorrem para a manifestação de sentidos. A partir dessa concepção, consegue-se efetivar um trabalho com atividades que contemplem as relações entre fala e escrita.
2. **A escola deve prezar pelo ensino das duas modalidades da língua** – É indispensável reconhecer o papel que exerce a fala na aquisição da escrita. Com base em Castilho (1990) e em Koch (1992), Marcuschi defende a visão de que a fala deve servir como ponto de partida para refletir sobre a língua e seu funcionamento, ao passo que a escrita deve ser o ponto de chegada.

3. **A escrita torna o aluno bimodal em sua língua materna** – Ao conceber que o indivíduo primeiro adquire uma variante oral, quando se inicia a aprendizagem e o uso da escrita, compreende-se que o indivíduo passa a dominar as duas modalidades da língua.

4. **O uso da língua ocorre a partir de textos contextualizados** – Sendo a língua uma atividade social, cognitiva e histórica, não devemos insistir em um ensino que valorize as estruturas isoladas com base em uma gramática normativa. Deve-se integrar às atividades de uso da língua: as produções orais e escritas, a leitura e a compreensão.

O autor, por fim, reconhece que a nossa civilização seria impensável sem escrita, o que abre margem para refletir acerca da relação entre a fala e a escrita. Não obstante isso, para amarrar as ideias que se voltam à defesa do porquê a língua falada deve estar presente no contexto de ensino-aprendizagem, ele argumenta que

[...] segundo acertadamente afirma Street (1984), a escrita não tem alguma qualidade inerente automática que a torne especial ou lhe confira um status diferenciado. Observações úteis neste sentido podem ser colhidas em Cook-Gumperz (1991) quando a autora trata da questão da "construção social da alfabetização" e aponta para o importante e urgente tema de uma adequada política educacional também no que tange ao aprendizado da língua. Fique claro, portanto, que fala e escrita não são concorrentes, mas complementares. (MARCUSCHI, 1996, p. 9)

Maturada a relação entre a oralidade e o ensino de língua materna, é imprescindível delinear, de forma geral, como ela se faz presente no documento normativo que é referência para o ensino e para a formulação de currículos e de materiais didáticos, neste caso, a BNCC.

2.4.2 Oralidade e BNCC

Pensada, ao longo do tempo, desde a Constituição federal de 1988, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se configura como documento normativo que visa contribuir para o alinhamento de políticas e ações educacionais nos âmbitos federal, estaduais e municipais. Ela se orienta por princípios éticos, políticos e estéticos com a finalidade de propiciar uma formação humana integral e construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. No documento, as aprendizagens essenciais estão divididas em competências e habilidades, que se referem, respectivamente, à mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para se resolver demandas complexas da vida cotidiana e à representação das aprendizagens a serem garantidas pela BNCC. Nesse contexto, o componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC, com base em documentos passados, como exemplo, os PCNs, assume uma perspectiva

enunciativo-discursiva quanto à concepção de linguagem. Essa noção preza pelo ensino centrado no texto, o qual é tido como unidade de trabalho, visando ao desenvolvimento de habilidades voltadas ao uso da linguagem em suas diversas atividades: leitura, escuta e produção de textos. Assim, o texto é considerado a partir de um pertencimento a um gênero textual que, por circular em diferentes esferas da sociedade e utilizar diversas formas de uso da linguagem, proporciona a ampliação da participação dos estudantes em variadas práticas sociais de atividades humanas. Desse modo,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica, nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)

Por outro lado, a BNCC contempla, ainda, aspectos voltados à cultura digital e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), ou seja, as diferenças de contexto de produção e as relações de interação, em que os conteúdos veiculados fomentam fenômenos de pós-verdade e a liberdade de expressão se vê constantemente ameaçada. Acerca disso, as instituições de ensino assumem um papel de suma importância e relevância, pois, sendo um ambiente de interação entre indivíduos, promover o contato com o diferente e com a diversidade faz-se mais que necessário.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p. 69)

São considerados, assim, não somente os processos de letramentos, mas, também, os de multiletramentos. Isso, sobremaneira, contribui para que haja uma maior, mais efetiva e crítica participação em práticas sociais contemporâneas de uso da linguagem.

A partir desses pressupostos, assim como documentos anteriores, a BNCC considera os eixos de prática da linguagem para o ensino de Língua Portuguesa, que são: oralidade, leitura, produção/escuta (escrita/multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Vale ressaltar, a esse respeito, que o eixo de produção de texto centra-se nas atividades voltadas para as práticas de linguagem da escrita, que englobam a preparação, produção, avaliação e reescrita de textos, ao

passo que a oralidade se volta, de modo específico, para as atividades de produção e escuta de textos orais. Essas práticas de linguagem devem oportunizar situações de reflexão sobre o uso da língua, sobretudo sobre os fenômenos de mudança e variação linguística.

No eixo da oralidade, propõe-se que o trabalho com a língua falada parta da integralização das práticas de linguagem que ocorrem em situações orais com ou sem interação face a face. Além disso, o documento considera, também, a oralização de textos em contextos socialmente significativos, bem como interações e discussões que envolvam temas e dimensões linguísticas de trabalho com os distintos campos de atuação.

Nesse trato, o documento orienta que o tratamento da oralidade deve compreender:

- i. Reflexão sobre condições de produção de textos orais;
- ii. Compreensão de textos orais a partir da escuta ativa, considerando aspectos voltados ao contexto de produção, conteúdo, estratégias discursivas e recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, além de elementos paralinguísticos e cinésicos;
- iii. Produção de textos orais que pertençam a gêneros orais diversos;
- iv. Análise dos efeitos de sentido produzidos pelos textos orais;
- v. Estabelecimento entre fala e escrita, levando em consideração aspectos referentes a ambas as modalidades, como o modo que elas se configuram em diferentes gêneros, variedades linguísticas, além da oralização de textos escritos.

Ademais, além dos eixos, a BNCC considera outra categoria organizadora do currículo, que são os campos de atuação em que as práticas são realizadas. Esse modo de organização aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, tendo em vista que, como essas práticas derivam de situações reais da vida em sociedade e contemplam situações de uso da linguagem fora e dentro da escola, elas precisam ser bem situadas no âmbito educacional a partir de contextos significativos para os estudantes. Evidencia-se, assim, como a língua é concebida como forma de interação social. Para o Ensino Fundamental, define-se os seguintes campos de atuação social:

- Campo da vida cotidiana (apenas nos anos iniciais do ensino fundamental);
- Campo artístico-literário;
- Campo das práticas de estudo e pesquisa;
- Campo jornalístico-midiático;
- Campo de atuação na vida pública.

Cada campo de atuação orienta para o trabalho com gêneros, práticas, atividades e procedimentos, contemplando, via de regra, um movimento de progressão que parte de práticas mais cotidianas para práticas e gêneros mais institucionalizados.

Em mãos dos conceitos, noções e estudos que guiam nossa pesquisa, é indispensável abordar em que tipo de pesquisa ele é inserido, assim como o caminho percorrido para executar a análise de dados e, com isso, alcançar os objetivos propostos.

3. Procedimentos metodológicos

Com base nos objetivos propostos, a pesquisa será realizada sob o viés da abordagem qualitativa, bem como será classificada como explanatória (GIL, 2002), já que buscará deixar o problema proposto mais explícito a fim de aprimorar ideias voltadas à temática. Ela será classificada, ainda, com base no mesmo autor, quanto às modalidades, como uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Isso possibilitará reflexões a partir de um material já disposto pelos teóricos da área, constituído, sobretudo, por artigos acadêmicos e livros.

Os dados serão obtidos mediante a análise da BNCC, quanto ao que diz respeito ao trabalho com gêneros orais argumentativos, e do livro didático de língua portuguesa que é objeto de análise deste artigo, presente em uma coleção aprovada no último PNLD (2020), voltado para os anos finais do ensino fundamental (9º ano). Utilizou-se como critério para a escolha do material as avaliações dos livros didáticos no PNLD. Desse modo, haverá uma quantificação dos gêneros orais presentes nas propostas de produções textuais e, por meio disso, identificaremos quais deles são da ordem do argumentar. Após isso, a discussão dos resultados obtidos proporcionará a compreensão do panorama que se teve como *corpus* desta pesquisa.

4. Resultados e discussões (Análises)

Conforme o portal do Fundo de Desenvolvimento Nacional de Desenvolvimento da Educação, vinculado ao Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) “compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País”.

Diante disso, será utilizado como critério para a escolha da coleção da qual o livro didático faz parte o PNLD de 2020, o qual refere-se de forma mais direta ao nível de ensino a que se pretende realizar a análise: os anos finais do ensino fundamental.

Com vistas a garantir a qualidade dos materiais que são encaminhados às instituições de ensino, o PNLD tem o objetivo de contribuir com o desenvolvimento de competências e habilidades referentes ao processo de aprendizagem, as quais são bem definidas pela BNCC.

Quanto às coleções aprovadas, o Guia do PNLD indica que apresentam um trabalho pedagogicamente adequado quanto às práticas de linguagem da leitura e da produção de textos. Todavia, a oralidade e a análise linguística/semiótica, por vezes, apresentam fragilidades em relação ao que é proposto pela BNCC, ainda que tenham uma condução acertada em alguns momentos.

A esse respeito, mesmo considerando que as obras apresentam atividades diversas de oralidade, que envolvem a produção e a recepção de textos, relacionadas às demais práticas de linguagem, como leitura e escrita, em alguns casos, a articulação com a prática de análise linguística/semiótica ocorre de forma mais tímida e pouco evidente. Além disso, o guia do PNLD, embora julgue que o eixo da oralidade apresenta bons encaminhamentos didáticos, expressa que há coleções em que as propostas de oralidade são menos frequentes e pouco exploradas, evidenciando, com isso, que o eixo é preterido em relação ao privilégio dado à escrita. Por outro lado, em outros casos, há uma valorização de atos de fala voltados à interação em sala de aula, seja com professores ou estudantes, por meio de conversas e discussões, além da oralização de textos, ao passo que nem sempre há orientação voltadas aos aspectos inerentes à comunicação oral, como os elementos paraverbais e cinésicos.

Para alcançar os objetivos propostos, de investigar as propostas de gêneros orais argumentativos em um livro didático do 9º ano pertencente a uma coleção aprovada no último PNLD, é preciso escolher de qual coleção o material que será investigado faz parte. Para isso, fizemos uso dos seguintes critérios: i) Ter sido aprovado pela avaliação do último PNLD voltado para o segmento de ensino, neste caso, anos finais do ensino fundamental; ii) Apresentar resenhas críticas que expressem, no Guia do PNLD 2020, uma concepção sociointeracionista da língua; iii) Apresentar, conforme o Guia do PNLD 2020, um trabalho bem avaliado com o eixo da oralidade. Ao considerar isso, chegamos à conclusão que a coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa” atende aos pressupostos citados, a qual será apreciada nos tópicos seguintes. Antes, é preciso analisar como a BNCC propõe o trabalho com a oralidade e com a argumentação.

4.1 A BNCC e o trabalho com os gêneros orais argumentativos

Dentre as competências específicas do componente Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, selecionamos, abaixo, as que são voltadas ao eixo da oralidade e, mais restritamente, à tipologia argumentativa.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

[...]

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2018, p. 87)

Em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), o eixo da oralidade deve aprofundar os conhecimentos da língua oral, além das características discursivas e estratégias de ambas as modalidades da linguagem (fala e escrita), considerando a progressão na incorporação de estratégias voltadas à produção de textos nos mais variados gêneros textuais. Nos anos finais (6º ao 9º ano), por sua vez, deve ocorrer a continuidade de uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania, com o aprofundamento da imersão de práticas de linguagem que ocorram fora e dentro do ambiente escolar, garantindo, assim, maior protagonismo aos jovens.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2018, p. 136)

Quanto à ampliação dos campos de atuação e ao aprofundamento dos gêneros que circulam na esfera pública, destacam-se os campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro, o documento direciona para uma valorização de estratégias linguístico-discursivas e semióticas relacionadas à argumentação e à persuasão, as quais possam promover nos estudantes uma sensibilidade para lidar com os fatos que interferem diretamente na vida humana, o que prevê um trato ético de debate entre ideias. Isso justifica a escolha desse segmento para a análise de materiais didáticos, tendo em vista que se alinha à proposta desta pesquisa.

No campo de atuação na vida pública, busca-se efetivar a promoção da consciência de direitos e uma valorização dos direitos humanos, direcionando a educação para uma formação que valoriza uma ética de responsabilidade. A partir disso, entendemos que há uma interligação entre os campos destacados, tendo em vista que o desenvolvimento da criticidade do estudante, que pode ser feita por meio da argumentação, servirá de base para a tomada de consciência dos direitos que lhes são garantidos. Com isso, a proposta da BNCC é que haja, também, uma

valorização dos momentos de discussão e debate de ideias e propostas, as quais devem ser analisadas e confrontadas, de modo a propiciar a autonomia de pensamento.

Sob esse viés, o documento versa, ainda, que os pressupostos levantados devem estar articulados aos eixos da linguagem, os quais organizam os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento da Língua Portuguesa. “Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.” (BRASIL, 2018, p. 139).

Em relação às habilidades específicas de oralidade voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental, direcionadas aos 8º e 9º anos, que interessam para fundamentar a investigação da argumentação oral no livro didático, destacamos:

- **EF89LP12:** Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido [...], tendo em vista [...] argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador [...].
- **EF89LP15:** Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideias e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
- **EF89LP22:** Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
- **EF89LP23:** Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados. (BRASIL, 2018, p. 181-185)

Levando isso em consideração, cabe, pois, analisar o livro didático *corpus* desta investigação, como proposto no objetivo deste trabalho.

4.2 Reflexões sobre o trabalho com gêneros orais argumentativos no livro “GERAÇÃO ALPHA LÍNGUA PORTUGUESA”

O livro “Geração Alpha Língua Portuguesa”, de autoria de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti e Mirella Cleto, foi avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2020 para ser utilizado na educação básica no triênio 2021, 2022 e 2023. Na apresentação ao aluno, os autores expressam valorizar as múltiplas formas de linguagem, incluindo a imensa gama de informações e ferramentas tecnológicas. Esse panorama contribui, segundo os autores, para que se alcance o objetivo de se formar um

estudante autônomo e com espírito crítico, de modo que as atividades propostas buscarão promover a reflexão acerca dos objetos de estudo, além de garantir que os estudantes expressem suas ideias e desenvolvam suas habilidades de comunicação para as diversas situações de interação na sociedade.

A oralidade, na coleção da qual o livro didático faz parte, é tratada como um eixo transversal, ou seja, que perpassa os demais eixos de ensino da Língua Portuguesa. Além disso, conforme a BNCC, as produções textuais englobam os campos de atuação já citados anteriormente, assim como consideram os aspectos fundamentais da oralidade, a dizer, a escuta, a gestualidade, a pronúncia, a prosódia, a entonação e a adequação linguística.

O material do 9º ano do ensino fundamental está organizado em 8 unidades, subdivididas em 2 capítulos, os quais apresentam as seções: Texto; Texto em estudo; Agora é com você!; Língua em estudo; e A língua na real. Há, ainda, uma unidade de revisão. A produção textual, a partir de gêneros escritos ou orais, é contemplada pela seção “Agora é com você!”, nas quais, importa destacar, o material didático indica, além do gênero, o público a que a produção se destinará, bem como a finalidade e o produto. Há, no total, 16 propostas, as quais estão dispostas no quadro abaixo:

Quadro 3: Distribuição das propostas de gêneros textuais no livro didático

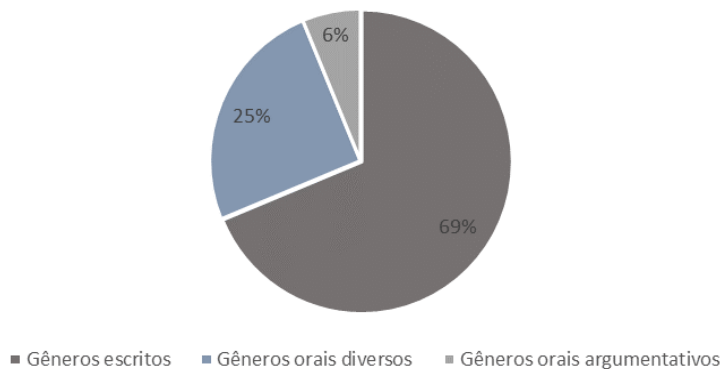
	Capítulo 1	Capítulo 2
Unidade 1	Conto psicológico	Conto social
Unidade 2	Crônica	Crônica audiovisual
Unidade 3	Crônica esportiva	Reportagem
Unidade 4	Texto de divulgação científica	Infográfico
Unidade 5	Texto dramático	Dramatização
Unidade 6	Artigo de opinião	Júri simulado
Unidade 7	Resenha crítica	Resenha em vídeo
Unidade 8	Anúncio publicitário	Anúncio de propaganda

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir da análise do livro didático (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018).

Pode-se observar, a partir da relação dos gêneros nas unidades e nos capítulos do livro didático, que é proposta a produção de 16 gêneros textuais, dentre os quais 5 partem do texto

falado. Desses, apenas 1 se volta à ordem do argumentar, que é o júri simulado. Logo, temos a seguinte proporção: 69% são de gêneros escritos, enquanto 25% são de gêneros orais diversos e 6% corresponde ao gênero oral argumentativo, como se pode ver no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Distribuição das propostas de gêneros textuais no livro didático



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir da análise do livro didático (NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018).

A seção “Agora é com você!”, na qual os estudantes são levados a produzirem os textos, segue a proposta da unidade de trabalhar a argumentação. No primeiro capítulo, da unidade 6, contempla-se um gênero escrito, o artigo de opinião, ao passo que o segundo capítulo abrange um gênero oral, o júri simulado, o que contempla a habilidade EF89LP12, que propõe a realização do referido gênero. A partir disso, há uma contextualização que situa os discentes no que eles deverão produzir por meio de uma explicação de como deverá ser procedida a situação hipotética, já que partirão de uma encenação de um caso, além das características do gênero em questão.

A esse respeito, percebe-se que o material didático segue a noção de ficcionalização de gêneros complexos que são trabalhados em sala de aula (SCHNEUWLY, 2004). Ao encarar os gêneros como instrumentos culturalmente forjados, o autor defende que se deve levar o aluno de formas de produção oral autorreguladas, cotidianas e imediatas para outras que sejam mais definidas pelo exterior, mais formais e mais mediadas. Isso, por sua vez, exige maior controle consciente do comportamento, o que contribui para o domínio das formas visadas, como salienta o autor:

Toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social. É necessário que se faça uma representação abstrata, que se ficcionalize a situação. A modelização dessa representação isola quatro parâmetros da produção: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo, lugar social. A construção dessa representação é uma atividade produtiva, um tipo de “polioperação” no sentido piagetiano (diz Bernié),

cujos efeitos refletem-se na produção, manifestados pelo tratamento inerente à língua. A ficcionalização revela-se, então, como uma operação geradora da “forma do conteúdo” do texto: ela é o motor da construção da base de orientação, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo. (SCHNEUWLY, 2004, p. 122)

Nota-se, desse modo, como essa noção, que apresenta quatro parâmetros, está subjacente à proposta do material didático. Isso porque tem-se, como citado anteriormente, explícito, além do gênero a ser trabalhado, o público a que se destina, a finalidade e o produto. Assim, contemplam-se os 4 elementos supramencionados. Pode-se observar essa indicação na seguinte imagem:

Figura 1: Conteúdo de proposta de produção do gênero júri simulado

AGORA É COM VOCÊ!

JÚRI SIMULADO

PROPOSTA

Você e os colegas vão participar de um júri simulado que vai julgar o seguinte caso hipotético: uma empresa compartilhou em sua rede social um conteúdo sobre uma figura pública. Essa pessoa considerou o conteúdo divulgado ofensivo e decidiu processar a empresa. No júri simulado, vocês vão responder à pergunta: Essa empresa deve ser responsabilizada por esse ato ou ela pode ser considerada inocente?

Para participar de forma consistente desta atividade, vocês terão de se organizar em: juiz, jurados, advogados de defesa da empresa, promotores e testemunhas; e colocar em prática o que aprenderam sobre argumentação e o que compreenderam do Marco Civil da Internet.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Júri simulado	Colegas, professores, comunidade escolar em geral	Argumentar em defesa ou acusação de uma empresa envolvida em um caso polêmico	Escola, sala de aula

Fonte: NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018.

Em relação à oralidade, a proposta considera que os estudantes devem se atentar à postura corporal e à formalidade da situação, assim como proposto por Dolz e Schneuwly (2004) e Monteiro et. al (2013). Quanto à argumentação, recomenda-se a preocupação com as estratégias de refutação de ideias e de formulação de perguntas aos adversários, que deve considerar a fragilidade do grupo opositor, o que se alinha aos pressupostos de Koch (2018), quando diz que as estratégias argumentativas devem contemplar planejamento, formulação de perguntas e respostas, propor soluções, apontar argumentos contrários e favoráveis, além de tecer comparações, exemplificações e sintetizar o ponto de vista para, então, solucionar determinado problema, além de aspectos voltados à interação e à negociação. Além disso, destacamos a indicação de os estudantes assistirem a um vídeo de um júri simulado para terem contato com o gênero, propondo como atividade, além da produção, a escuta de textos orais. As imagens abaixo ilustram o que foi citado.

Figura 2: Conteúdo de orientação sobre estratégias argumentativas no livro didático

- 4 Em seguida, os grupos de acusação e de defesa devem organizar suas estratégias argumentativas.
 - Coletem dados, exemplos e informações relacionados à “regulamentação da internet” e às “responsabilidades no meio digital”. Utilize-os para formular, pelo menos, dois argumentos que sustentem sua posição.
 - Imaginem os argumentos que podem ser utilizados pelo grupo adversário e pensem em uma estratégia para refutá-los. Para isso, é fundamental conhecer os dados, as informações e os possíveis exemplos que o lado oposto poderá utilizar no júri.
 - Planejem perguntas para o outro grupo, considerando as principais fragilidades do adversário. Liste ainda quais são os pontos fortes da linha argumentativa do seu grupo para comentá-los na hora do júri, se necessário.

Fonte: NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018.

Figura 3: Conteúdo de orientação sobre estratégias argumentativas e uso da linguagem no livro didático

- 3 Com a argumentação planejada, as testemunhas devem combinar seus depoimentos com os advogados e os promotores. Então, todos os grupos podem treinar a exposição de seus argumentos e depoimentos.
- 4 Durante o treino, certifiquem-se de que as falas estejam adequadas às regras da norma-padrão e à formalidade esperada para essa situação de comunicação. Além disso, para marcar sua defesa ou acusação e dialogar com a tese do outro de modo claro e educado, utilizem palavras ou expressões como: *concordo, discordo, considero parcialmente a questão levantada, na perspectiva da defesa/acusação*, entre outras.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS

1. Assistam a um júri filmado (pode ser um vídeo na internet) e prestem atenção à entonação de voz dos advogados e dos promotores. De que maneira essas alterações se relacionam com o que está sendo dito?
2. Observem ainda a postura e os gestos corporais dos membros do júri. O que essa linguagem gestual revela?

Durante o júri, fiquem atentos à postura corporal e utilizem gestos de modo estratégico, procurando chamar a atenção dos jurados. Lembrem-se de que pausas significativas, ritmo e mudanças no tom de voz contribuem para a recepção dos discursos.

Fonte: NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018.

É válido frisar que o livro indica a autoavaliação por parte dos estudantes, para que avaliem, junto ao professor, como se deu a realização do júri simulado. Para isso, são elencados alguns elementos que devem ser considerados, incluindo se a argumentação de acusação e de defesa foram bem fundamentadas. Ademais, pede-se a opinião, com justificativa referente à decisão dos jurados do júri, se foi acertada ou não. Nesse caso, mesmo que o momento não seja mais, propriamente dito, de produção textual, percebemos que os estudantes ainda devem lançar mão das estratégias voltadas ao jogo argumentativo, tornando-se, assim, importante associar as instâncias de ensino e de avaliação sem perder de vista o gênero e a tipologia empregados. Em relação a esse aspecto, entendemos que a habilidade EF89LP15 é contemplada, posto que os estudantes são levados a expressarem suas opiniões por meio de operadores argumentativos. Isso tudo pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 4: Conteúdo sobre avaliação de produção textual no livro didático

AVALIAÇÃO

- 1 Avaliem o júri simulado com base nas questões propostas a seguir.

ELEMENTOS DO JÚRI SIMULADO
O juiz mediu o júri de forma adequada?
Promotores e advogados souberam argumentar e contra-argumentar com propriedade e de modo consistente e coerente?
As testemunhas apresentaram depoimentos que colaboraram com o júri?
Em sua opinião, os jurados tomaram uma decisão acertada? Justifique.

- 2 Ao final da avaliação, promovam uma roda de conversa sobre a participação no júri simulado. Lembrem-se de expor os pontos positivos e os pontos negativos, a fim de aperfeiçoar a atividade em uma próxima vez.

Fonte: NOGUEIRA; MARCHETTI; CLETO, 2018.

Nota-se, pois, que, ainda depois do momento de ficcionalização do gênero, os discentes são levados a colocarem em prática as habilidades argumentativas que foram construídas ao longo da unidade, contribuindo para a consolidação do conhecimento.

Tudo isso se dá conforme as habilidades EF89LP22 e EF89LP23, tendo em vista que no júri simulado é preciso manter a escuta atenta aos argumentos expostos pelos adversários, de forma que se apreciem as considerações para que réplicas sejam tecidas, o que culmina na execução de movimentos argumentativos necessários para a defesa das ideias. É claro que esses pontos consideram, também, a força dos argumentos, de cada grupo e dos opositores, pois é esse processo, de considerar a força, que constrói as camadas fundamentais para o jogo de defesa, refutação, acusação e aprofundamento da argumentação.

5. Considerações finais

Ante o que foi discutido no decorrer desta investigação e após cumprir o objetivo de refletir sobre as propostas de gêneros orais argumentativos no livro didático “Geração Alpha Língua Portuguesa”, do 9º ano, constatamos que a hipótese levantada, referente à pouca presença de propostas de gêneros orais argumentativos no livro didático, foi confirmada. Os resultados obtidos expõem um panorama consoante às pesquisas realizadas no campo da oralidade e, ainda, revelam que a argumentação oral não tem um espaço reconhecido no material didático.

Esse panorama reforça a perspectiva enunciada pelo Guia do PNLD de 2020 no momento em que evidencia que a oralidade, quando trabalhada, apresenta bons encaminhamentos didáticos e com um trato pedagogicamente adequado, porém com fragilidades em relação ao que a BNCC propõe, o que pode ser identificado pela presença de

apenas 1 gênero oral argumentativo. Isso é confirmado quando destacamos que a proposta dessa produção no livro didático analisado tem elementos que se harmonizam com a literatura consultada, contudo, apresenta um quantitativo insatisfatório para desenvolver as habilidades e competências argumentativas que permitam os estudantes transitarem pelos diversos contextos de esferas sociais, assim como o aprofundamento de práticas de letramentos que oportunizem uma emancipação crítica e uma formação cidadã.

Por delinear este cenário, fica evidente que o percurso metodológico percorrido foi suficiente para chegar às considerações aqui apresentadas. Todavia, é preciso externar um entrave no desenvolvimento da pesquisa referente à complexidade de ter sob mãos um segundo livro didático para compor os objetos de análise. Isso merece destaque pois, a princípio, tínhamos como objetivo contrastar dois materiais didáticos, sob o mesmo objetivo, mas com o propósito de, ao final, qualificar as coleções aprovadas pelo PNLD a partir de mais dados.

De todo modo, julgamos que os resultados que poderiam ser alcançados não ficariam distantes dos que foram expostos no item 4.3, o que significa dizer que perdura uma visão grafocêntrica no ensino da língua portuguesa, havendo, portanto, uma desproporcionalidade constante entre gêneros escritos e orais, bem como entre as tipologias presentes no agrupamento que abarca a oralidade.

Fica o ensejo, então, que mais pesquisas sejam realizadas acerca das propostas de gêneros textuais orais argumentativos para que, assim, se tornem perenes as discussões sobre a temática, a fim de alcançar professores da educação básica, os quais devem ter clara, em suas práticas pedagógicas, a noção de oralidade e de gêneros orais, além de reconhecerem a importância de trabalhar com a argumentação oral. Talvez, desse modo, consigamos minimizar o quadro de disparidade nas relações entre a fala e a escrita no ensino de português.

6. Referências

ANTUNES, M. I. C. M. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. In: ANTUNES, M. I. C. M. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. 1. e. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. v. 1, p. 217-227.

AQUINO, Z. G. O. **Gêneros orais, argumentação e ensino de língua portuguesa**. Filologia e Linguística portuguesa, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2015.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.

BUNZEN, C. S.. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 11, p. 885-911, 2011.

BUNZEN, C. S. Análise de Livros Didáticos de Portuguesa no Campo da Linguística Aplicada: Possibilidades e Desafios. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S. (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas**. 1. e. Campinas: Pontes, 2014, p. 269-292.

CRESCITELLI, M. F. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: Vanda Maria da Silva Elias. (Org.). **Ensino de língua portuguesa - oralidade, escrita e leitura**. 1. e. São Paulo: Contexto, 2011, p. 29-39.

DE MELO, B. O. R.; ROCHA, C. L. da C. **As propostas de produções orais de gêneros argumentativos no livro “Vontade de saber português” do 8º ano**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 29-42, 2019. Disponível em: <https://revistastestes.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1877>. Acesso em: 7 mar. 2023.

FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: Vanda Maria da Silva Elias. (Org.). **Ensino de língua portuguesa - oralidade, escrita e leitura**. 1. e. São Paulo: Contexto, 2011, p. 13-28.

GERALDI, J.W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. e. São Paulo: Atlas, 2002.

HILGERT, J. G. **Elementos para a discussão do conceito de gênero oral**. Letras, [S. l.], p. 15-34, 2020. DOI: 10.5902/2176148538794. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38794>. Acesso em: 19 jul. 2022.

KOCH, I.V. e ELIAS, M.V. Leitura, texto e sentido. In: _____ **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo, Editora Contexto, 2008. p. 9-37.

KOCH, I.V. e ELIAS, M.V. **Escrever e argumentar**. São Paulo, Editora Contexto, 2016.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. e. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, H. K. C. de. **Uso de livros didáticos de Português: um olhar sobre discursos e práticas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009.

MAGALHÃES, T. G. **Por uma pedagogia do oral**. Signum: Estudos da linguagem. Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

MAGALHÃES, T. G. **Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos**

livros didáticos. 30ª Reunião Nacional da ANPED–no período de, v. 7, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de português**. In: 6º Congresso de Língua Portuguesa–PUC-SP. 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. e. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MONTEIRO, C. (et al). **Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório**. Revista portuguesa de Educação, v. 26, n. 2, 2013, p. 111-138.

NOGUEIRA, E.; MARCHETTI G.; CLETO, M. L. **Geração Alpha Língua Portuguesa: anos finais, 9º ano**. 2. e. São Paulo: Edições SM, 2018.

RODRIGUES, S. G. C. ; LUNA, E. Á. dos A. O ensino da oralidade no contexto do Ensino Fundamental. In: Siane Gois Cavalcanti Rodrigues; Ewerton Ávila dos Anjos Luna; Débora Amorim Gomes da Costa-Maciél. (Org.). **Oralidade e leitura: olhares plurais sobre linguagem e ensino**. 1. e. Recife: Editora UFPE, 2016, p. 49-74.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. e. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOATMAN, K. J. G. **A oralidade e os livros didáticos de língua portuguesa: um olhar acerca da concepção de gênero oral subjacente às atividades propostas**. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

TRAVAGLIA, L. C. (et al). **Gêneros orais: conceituação e caracterização**. Olhares & trilhas. Gêneros orais: caracterização e ensino. Organização de Travaglia, L. C. Vol. 19, no. 2, jul/dez 2017, p. 12-24.

VIDON, L. N. **A prática escolar de ensino de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo: pedagogia da *dessubjetivação***. Revista Estudos Linguísticos, São Paulo: GEL, n. 42, 2013.

VIDON, L. N.; DA SILVA, M. G. **Gêneros do discurso argumentativo em um livro didático de português: contexto de produção e diálogo entre os gêneros**. PERcursos Linguísticos, v. 8, n. 19, p. 28-42, 2018.