

# **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: OS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS**

**INNOCÊNCIO**, Mariângela Tostes – UFJF

**GT:** Educação de Pessoas jovens e adultas/ n. 18

**Agência financiadora:** Sem Financiamento

## **Introdução**

O estudo que dá origem ao presente texto é uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo do trabalho foi investigar de que modo os gêneros que envolvem a argumentação podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA). Para isso, fez-se uma pesquisa qualitativa, de abordagem sócio-histórica, balizada nos estudos e trabalhos de Bakhtin e Vygostky e seus desdobramentos por meio das atuais pesquisas na área de educação e linguagem, representada, sobretudo, pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra<sup>1</sup>.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, constituem um avanço para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica. A partir de uma metodologia de enfoque enunciativo-discursiva, propõem uma ruptura com o ensino de língua materna que fora feito de maneira normativa e conceitual. A essa proposta subjaz uma concepção de linguagem – o sócio-interacionismo – postura epistemológica presente em diversas áreas do conhecimento, que defende a tese de que as condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 2003).

No campo da linguagem, essa corrente está presente, sobretudo, nos trabalhos desenvolvidos por Bakhtin (2004) e nos estudos de Vygotsky (2001), cujas pesquisas, no campo da psicologia, salientam o papel decisivo das intervenções sociais e do processo interativo na formação das capacidades cognitivas do homem.

---

<sup>1</sup> Grupo de Genebra – Dolz, Schneuwly, Pasquier e Bronckart – autores que inspiraram teoricamente as discussões empreendidas quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentando a elaboração da proposta.

Procedendo-se à análise dos PCNs e das Propostas Curriculares para a EJA, percebe-se claramente que tais documentos encaminham a prática pedagógica na direção de um trabalho com os gêneros do discurso, cuja teoria foi elaborada pelo Círculo de Bakhtin.

Os pesquisadores do grupo de Genebra, a partir dessa teoria, baseando-se no pressuposto de que se comunicar oralmente e por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente, apresentam a proposta de se agrupar os gêneros com finalidades educacionais, distribuindo-os em cinco domínios, quais sejam: (a) agrupamento da ordem do relatar; (b) do narrar; (c) do argumentar; (d) do expor; (e) do descrever ações. Dentre tais agrupamentos, elegeu-se o que trata especificamente dos gêneros ligados à argumentação.

É importante ressaltar que a escolha dos gêneros argumentativos não se fez de maneira aleatória.. Tal opção foi feita por se acreditar que tais gêneros, que fazem funcionar grande parte das relações sociais, apresentam-se como relevantes na EJA, já que se podem constituir como instrumentos que possibilitem a ampliação da cidadania dos sujeitos dessa modalidade de ensino.

## **1. Metodologia**

Para a realização do trabalho, foi feita uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica. A opção por tal perspectiva se justifica, uma vez que os pressupostos dessa natureza de investigação permitem uma compreensão a partir de uma perspectiva dos sujeitos, através de uma dialética constante com o contexto do qual são integrantes. O entrelaçamento das teorias e perspectivas bakhtiniana e vygotskyana é primordial para alicerçar uma metodologia cuja centralidade esteja na questão da linguagem, fazendo, assim, emergir o sujeito como ser dotado de historicidade e sociabilidade.

O trabalho teve como *locus* investigativo uma escola pública e uma escola particular de Juiz de Fora que oferece gratuitamente a modalidade da EJA.

Como estratégia metodológica foi utilizada a observação mediada. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras de Língua Portuguesa das turmas. Compreendendo que o investigador, além de participar da investigação, deve, também, tornar-se um sujeito ativo durante o processo investigativo, busco a produção de idéias novas que possam levar a

novas construções teóricas. Dessa maneira, a observação mediada se fez através de conversas com as professoras durante ou após cada observação.

Nessas ocasiões, foram elaboradas questões que propiciavam a reflexão dos sujeitos acerca de cada aula. De acordo com a perspectiva sócio-histórica, essas perguntas, feitas ao longo do processo de observação, já poderiam potencializar um processo de reflexão e transformação por parte dos sujeitos, incluindo-se, aí, a pesquisadora.

Para resguardar, tanto as escolas, como os sujeitos, foram-lhe atribuídos nomes fictícios: a escola pública, aqui denominada Júpiter, e a escola particular, Marte; a professora da escola pública chamada de Beatriz e a da escola particular, de Isabel.

## **2. Alguns achados**

A partir do conceito de gênero discursivo de Bakhtin e considerando-se que a pesquisa se deu no espaço da aula, tomada como espaço produtor de conhecimento, como Goulart (2004), considerou-se esse evento como um gênero do discurso. Segundo a autora, ao se conceber a aula como um gênero do discurso, parte-se do pressuposto que se pode encontrar nesse espaço uma certa organização discursiva, estabilizada, condicionada e determinada pelo tempo e pelo espaço, com intenções e objetivos definidos, e, ao mesmo tempo, um espaço para o acontecimento, um lugar de instabilidades, já que, assim como os sujeitos que interagem nesse espaço, a língua é material plástico e vivo.

Buscando compreender as interações discursivas realizadas entre as professoras e seus alunos, devo ressaltar, entretanto, que o estudo não foi realizado com o objetivo de avaliação da prática pedagógica, mas sim o de conhecer os procedimentos utilizados e empreender uma reflexão crítica acerca das realidades observadas, procurando alternativas para um trabalho com os gêneros que envolvem a argumentação na EJA. Para tal, foram elencadas três categorias, a respeito das quais falo a seguir.

### **2.1 Professor: mediador?**

Ao se tratar o tema da EJA, conforme Oliveira (2002), há de se considerar não apenas a questão de especificidade etária, mas, principalmente, a de especificidade

cultural. Os sujeitos dessa modalidade de educação freqüentemente apresentam uma trajetória de exclusão da escola, trajetória esta muitas vezes marcada por reprovações, evasões, ou seja, podem ser considerados como produtos do fracasso do sistema escolar em garantir escolaridade básica completa para toda a população.

Nesse contexto, não raramente os alunos colocar-se-iam como consumidores passivos de conhecimentos transmitidos pelos professores, considerados como os detentores do saber. Na aula, espaço em que, segundo Bakhtin (2004), instaurar-se-ia um “certo repertório de fórmulas correntes”, as relações com o conhecimento se dariam de forma predeterminada, os conteúdos já estariam definidos previamente, as atividades desenvolvidas seriam baseadas em regras específicas e com uma linguagem particular.

Dentro desse panorama, o papel do professor assume especial relevância. Além de buscar refletir sobre essas representações construídas pelos alunos, precisa exercer seu papel de mediador entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, colocando o aluno como sujeito e não objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas, em um processo interativo, partindo da realidade desses alunos.

A mediação configura-se como uma das categorias básicas levantadas por Vygotsky (2001), para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico. Como sujeito de conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, operado pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Essa mediação se processa via um outro, via linguagem.

A escola é um espaço onde a interferência pedagógica intencional desencadeia o processo de ensino-aprendizagem e nesse espaço o professor tem o papel explícito de intervir no processo, já que é sua função provocar avanços com tais interferências.

Essa questão surge no trabalho acerca da análise lingüística, em duas aulas geminadas, na escola Marte.

Na primeira dessas aulas, Beatriz entrega textos que ela havia corrigido e procede a comentários acerca dos desvios à língua culta mais freqüentes: ortografia, paragrafação, adequação de linguagem.

Após tais comentários, distribuí um exercício visando proceder à reescrita dos problemas mais frequentes. Trata-se de um exercício sobre mecanismos de coesão textual, em cujo comando orienta-se que os alunos substituam os termos repetidos por pronomes.

Ao iniciar as explicações, chama a atenção para o efeito de infantilização que a repetição acarreta ao texto. Em dois itens os termos repetidos devem ser substituídos pelos pronomes “o” e “lhe”. Os alunos têm dificuldade em realizar a substituição e questionam a professora como devem fazê-lo. Ela os orienta a procurar as respostas em seu “próprio referencial da língua”, já que, segundo ela, “é difícil e não vale a pena”.

No meu ponto de vista, essa questão, ligada ao domínio da sintaxe, mereceria uma reflexão mais específica, já que, segundo Dolz et al (2004):

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua (DOLZ et al, 2005, p. 116).

Ao encaminhar a atividade de tal maneira, penso que a professora, em um processo de simplificação, solicitando aos alunos que buscassem seus próprios referenciais, ao invés de explicitar claramente o uso daqueles pronomes, considerou o seu auditório (os alunos) como “desqualificados” para aquele tipo de atividade. Ela própria diz que “é difícil e não vale a pena”. Se o exercício proposto requeria o conhecimento de utilização dos pronomes, a meu ver, instaurava-se a necessidade de se trabalhar, não apenas no desenvolvimento real dos alunos, mas de fazê-los avançar na zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Para Vygotsky (2002), o nível de desenvolvimento real refere-se às funções já amadurecidas e completadas que o sujeito é capaz de realizar por si mesmo, sem auxílio de um outro. Já o nível de desenvolvimento potencial refere-se às funções ainda na amadurecidas e as tarefas realizadas com a ajuda de um outro, ou seja, o que está em processo de formação pode avançar pela ajuda de sujeitos mais capazes. Em tal situação, impunha-se a necessidade de a professora, como sujeito mais experiente, intervir e mediar a relação dos alunos com o conhecimento, evidenciando o papel do professor como agente indispensável do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que de forma precária, Beatriz busca desenvolver o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais. A meu ver, porém, ainda não houve de sua parte uma total apropriação das questões teóricas prévias que dão sustentação a uma concepção de linguagem, o interacionismo sócio-discursivo, à noção de gênero de texto e, no que tange à didática da língua, a construção de uma prática pedagógica diferenciada que proporcione as condições de que sejam elaboradas *seqüências didáticas*<sup>2</sup> para que a professora possa colocar-se como autora de uma prática menos marcada pela intuição e mais pela consciência.

Tais seqüências didáticas apresentam quatro componentes distintos. O trabalho tem início com a *apresentação da situação* pelo professor. Essa etapa visa expor aos alunos a tarefa de expressão oral ou escrita que se deverá realizar.

Após tal apresentação, os alunos elaboram um texto inicial oral ou escrito, o que seria sua *primeira produção*. Esse primeiro texto produzido permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais dos alunos de maneira que se defina o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem a percorrer.

Para Dolz et al (2004), tal produção inicial constituir-se-ia como o “*primeiro lugar de aprendizagem*” da seqüência, já que o fato de se realizar uma atividade delimitada de maneira precisa constitui um momento de conscientização, principalmente se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos, confrontando-os com seus próprios limites. Para tais autores, esse efeito se amplia se o desempenho dos alunos for objeto de uma análise que pode ser desenvolvida de diversas formas, como, por exemplo, discussões em classe, troca de textos, reescuta de gravação de textos orais produzidos pelos alunos.

A partir daí, preparam-se os *módulos* que se constituem pelas várias atividades ou exercícios que darão os instrumentos necessários para esse domínio, uma vez que os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada.

---

<sup>2</sup> Termo utilizado por Dolz e Schneuwly para definir um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito. Cada seqüência se organiza a partir de um projeto de apropriação de dimensões lingüístico-discursivas, constitutivas de um gênero textual, que são ferramentas que possibilitam agir nas diferentes situações de comunicação.

Realizado esse percurso metodológico, os alunos poderão ter condições de elaborar a *produção final*, em que terão oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos e avaliar os progressos alcançados.

Considerando-se a maneira como Beatriz conduziu as atividades de reescrita, pode-se perceber que tais atividades circunscreveram-se a questões ligadas à análise lingüística. Porém, não se procedeu a uma explicitação de todas as questões da maneira como deveria ter sido feito para que os alunos realmente tivessem condições de apropriar-se dos conceitos trabalhados. Nessa perspectiva, as atividades sugeridas não assinalam a realização de atividades intencionais, características da prática pedagógica, sem contar o fato de que não se explorou a questão da argumentação, que constituía o objeto a ser ensinado.

Outra noção importante em relação ao trabalho da escrita sob essa perspectiva é o fato de o aluno poder perceber seu texto como um objeto a ser retrabalhado, refeito antes de se dirigir a seu destinatário. Enquanto estiver sob o trabalho da reescrita, o texto permanece provisório.

Pasquier e Dolz (1996) consideram que, sendo a revisão parte integrante da escrita, deve ser ensinada. Tais autores sugerem que se proporcione um tempo entre a escrita da primeira versão de um texto e seu momento de revisão-reescrita, a fim de que se instaure o distanciamento necessário para que o aluno reflita sobre sua produção e tenha condições de revisá-la e reescrevê-la. Nesse percurso, destaca-se a relevância do papel do professor que assumirá a função de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

## 2.2.- Texto: objeto de uso/objeto de ensino?

Já é mais do que consenso de que o texto é a base do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Rojo e Cordeiro (2004), procedendo a uma análise de como, a partir da década de 1980, o texto tem sido trabalhado no ensino de língua materna no Brasil, apontam procedimentos diversos, tais como o uso de texto como material propiciador dos atos de leitura, de produção, de análise lingüística; como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação; texto como pretexto para ensino, não só da gramática normativa, mas também da gramática textual até a virada

discursiva ou enunciativa no que tange ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula, enfocando-os em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, consubstanciada com mais força a partir da incorporação dessa perspectiva nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Todo o trabalho de ambas as professoras deu-se com o texto. A partir daqui, buscaremos compreender como/se o trabalho tem sido realizado a partir da concepção de gêneros e se o texto foi tomado como objeto de uso/objeto de ensino.

É mister destacar que todos os textos trabalhados não constavam no seu suporte material real, foram xerocados na forma de textos reais ou cópias de livros didáticos. Como as professoras também não fizeram menção aos suportes materiais reais dos textos, penso que tal forma de exploração contribuiu para um empobrecimento das situações de leitura/escrita realizadas.

A seguir, apresenta – se um fragmento de duas aulas geminadas na escola Marte:

*Profa.: Vamos pra uma aula de produção de textos, vamos fazer uma relação dialógica entre os quatro textos, os dois primeiros são duas canções e os dois segundos são duas charges. A partir desses quatro textos, vamos fazer uma análise textual. O texto um é o Cérebro eletrônico e tá aí Gilberto Gil porque ele é o compositor, mas a versão que eu tenho aqui é com a Marisa Monte. Bom, primeiro é o Cérebro eletrônico e depois Parabolicamará que é do Gilberto Gil, tá ok? A Marisa Monte, também acho que até eu se tivesse uma voz como a dela eu faria mil coisas, eu abusaria da voz, tem uns trechos aqui que num dá pra entender muito bem, mas tudo bem que vocês têm a letra pra acompanhar. Alguém aí conhece Cérebro eletrônico?*

*Alunos : alguns falam juntos (.....)ininteligível*

*A Professora coloca as duas músicas e procede à leitura das duas charges.*

A professora prosseguiu lendo as questões concernentes aos textos, abrindo espaço para discussão. Ao propiciar esse espaço argumentativo, percebe-se que os alunos participam, levantam questões. Após a leitura, ela recomenda que os alunos respondam individualmente às questões.

Observo que Isabel, ao iniciar a aula, mencionara que se faria uma relação dialógica entre os textos, o que buscou fazer a partir das questões propostas, porém, em nenhum momento, tratou-se a questão dos gêneros. Ela comenta que são duas canções e duas charges, mas não sinaliza para nenhuma referência em relação à noção de gênero nem em relação às marcas próprias dos gêneros trabalhados, como a estrutura composicional e o estilo que demarcam aquelas formas discursivas. Foi ignorada, sobretudo, a forma como o

conteúdo temático era veiculado nos diferentes gêneros. O tratamento didático e oral dado à compreensão dos textos foi indistinto. Embora a professora tenha sinalizado para a emoção estética vivenciada pelos sujeitos ao ouvir músicas, esse tratamento indistinto dado aos gêneros trabalhados, impossibilitou a reflexão acerca de seus diversos usos sociais, levando a uma certa forma de banalização dos gêneros transpostos na aula.

As diversas linhas de pesquisas lingüísticas de orientação bakhtiniana têm demonstrado que a atuação dos professores de Língua Portuguesa, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não somente amplia, diversifica e enriquece a capacidade do aluno de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/escuta, compreensão e interpretação de textos. Além disso, o ensino nessa perspectiva contribui para um reposicionamento do papel do professor, não mais considerado como um especialista em textos literários ou científicos, mas como especialista nas diversas modalidades textuais orais e escritas de uso social.

Schneuwly (2004) compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um instrumento na perspectiva vygotskyana com o qual é possível exercer uma ação lingüística sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois diferentes efeitos de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. No plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais não somente amplia sobremaneira a competência lingüística dos alunos, mas também aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem.

Quando termina a aula, busco compreender melhor essa questão, insistindo na concepção de gêneros, porém a fala da professora aponta que ela não pauta o trabalho a partir da noção de gêneros. Embora eu tenha lhe perguntado acerca dos gêneros escolhidos para explorar a argumentação, por sua resposta, nota-se que ela não se refere aos gêneros argumentativos, referindo-se, parece-me, à dimensão argumentativa da língua. Ela coloca que não tem como prioridade “dar redação de 50 linhas”, que apenas um parágrafo pode ser suficiente para demonstrar determinada competência pretendida por ela. A meu ver, essa postura pedagógica vai de encontro aos pressupostos de que não se aprende a escrever de modo geral, que o ensino de produção de textos não pode ser enfocado como um

procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais.

Frente ao exposto, fica perceptível que o texto tem sido trabalhado como objeto de uso, mas não como objeto de ensino. Para que tal fato efetivamente ocorra, é preciso que não se perca a concepção de que o processo ensino-aprendizagem implica intencionalidade. Assim, ao se trabalhar um texto, é mister que se tenha estabelecido claramente o objetivo da atividade e as estratégias a serem adotadas para o cumprimento desse objetivo. A programação das seqüências didáticas podem propiciar a concretização desse processo, já que permitem ao aluno saber, desde o começo, por quê e para quê está trabalhando.

### 2.3. A cultura oral na escola escrita

No que tange aos gêneros orais, penso poder afirmar que a escola ainda não tomou totalmente a si a responsabilidade no seu ensino. A tradição escolar é pouco desenvolvida nesse domínio e os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral na escola são ainda limitados.

Dessa forma, cabe à escola priorizar as situações públicas de comunicação oral – seminários, debates, palestras, por exemplo - , e não as situações cotidianas, posto que estas são aprendidas independentemente da escola. Para isso, há de se superar a idéia comum de linguagem oral como sendo o lugar da espontaneidade. Daí a necessidade de organizar a fala em gêneros discursivos, que possuem características próprias, os quais, quando desconhecidos, precisam ser aprendidos e podem ser ensinados, caracterizando-se a linguagem oral como prática social discursiva que se realiza em diferentes circunstâncias orientadas por variados parâmetros.

Dolz e Schneuwly (2004) apontam que, embora a linguagem oral se constitua como presença constante nas salas de aula, em sua rotina cotidiana, como nas instruções, nas correções de exercícios, tal linguagem não é ensinada, a não ser incidentalmente, em atividades diversas e pouco controladas. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros, a formação dos professores apresenta lacunas no que tange a essa questão.

Segundo aqueles autores, para se proceder ao ensino formal da língua oral na escola, é preciso construí-lo como objeto de ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos.

Nas observações feitas, constatara a absoluta predominância das atividades de escrita nas aulas. Na perspectiva sócio-histórica, não poderia limitar-me ao ato contemplativo, deveria interferir, já que, como pesquisadora, assumira um compromisso com a transformação da realidade, sem intenção alguma de ser um observador neutro. Mas como interferir sem determinar? Essa possibilidade surgiu em uma das conversas com Beatriz em que ela solicitara uma sugestão de um tema a ser trabalhado em um projeto para o curso de mestrado. Nessa ocasião, refleti com a professora sobre o espaço que a escola dedica à escrita e à oralidade, procurando enfatizar a relevância do trabalho com a linguagem oral na EJA, já que o domínio dessa prática pode, inclusive, ampliar as possibilidades de acesso ao trabalho

A seguir apresento uma dessas atividades que, provavelmente, possa ter sido pensada a partir de tais reflexões. Antes do início da aula, Beatriz comenta que notara um certo cansaço e dispersão dos alunos no trabalho com os textos. Segundo ela, eles pareciam “enjoados” com a dinâmica adotada: texto, discussão, produção escrita.

Dessa feita, a professora relata que escolhera um texto que daria margem a maior debate. Além disso, comenta que, após esse texto, trabalharia com os recursos de coesão sequencial nas construções das relações de causa, condição, concessão, etc. Como o domínio de tais recursos lingüísticos consubstancia-se como um dos pontos essenciais dos gêneros da ordem do argumentar, reafirmo com ela meu interesse de acompanhar esse trabalho e incentivo sua iniciativa.

No texto em questão se instaura uma polêmica acerca da censura do sexo na publicidade. Há duas opiniões contrárias, a do cantor, Nelson Gonçalves - a favor da censura - e a do publicitário, Agnelo Pacheco contra tal ato. A professora introduz o texto retomando algumas questões acerca da argumentação estudadas, tais como tipos de argumentos e faz menção à oralidade:

Profa.: Hoje nós temos dois textos, são dois textos argumentativos e com algumas perguntas em cima do esquema argumentativo que o argumentador usou pra ver

se vocês se apropriaram desse modelo. Então, por exemplo, num texto nós trabalhamos que uma maneira de argumentar é você utilizar dados numéricos, aquele do psiquiatra, lembram, como ele era recheado de dados numéricos? No da publicidade, 'Tenha uma idéia fantástica agora' pra o argumento dele ter uma autoridade, pra ele ser convincente, ele cita um exemplo do Jorge Amado, Luís Fernando Veríssimo me parece, ele dá exemplo, ele faz citações. Então o que eu espero? Agora a gente vai começar a escrever, não só a gente vai começar a argumentar na escrita, mas também vamos argumentar na fala. Temos hoje uma questão que é uma questão polêmica pra gente tratar em sala de aula, pra gente trabalhar a oralidade e trabalhar depois a escrita. (Lê o título do texto) O sexo deve ser censurado na publicidade. Então eu trouxe a opinião do Nelson Gonçalves, ele é a favor e do Agnelo Pacheco, que é um publicitário e é contra a censura do sexo na publicidade. Então pro Nelson Gonçalves o sexo deve ser censurado sim, não deve aparecer cenas de sexo na publicidade, já para o Agnelo Pacheco, o publicitário, o Nelson Gonçalves é cantor, e para o publicitário ele acha que sim, que deve...

Aluna 1: Não é o contrário, não? O publicitário fala não, não?

Aluno 2: Não para a censura.

Profa.: Um fala não e o outro fala sim pra censura, tá?

(Começa a ler o texto, interrompendo e fazendo comentários).

Profa.: (Lendo o texto): 'Existe um abuso. Eu mesmo já vi muito outdoor de mulher com os peitos de fora para vender sabonete'. Pára a leitura e comenta: Ele critica e eu quero que vocês sejam também críticos ao ler, ao fazer essa reflexão. O que tem a ver um sabonete com o peito de fora?

Aluna 1: Pra tomar banho a gente tem que tá pelado!

Alunos riem.

Profa.: É, agora, é apelativo esse peito de fora, não é apelativo, é bonito, a forma feminina é uma forma bonita e aí não tem problema nenhum? Quero que vocês vão elaborando pra gente ir discutindo. Vocês podem também dizer, falar alguma coisa no meio da discussão, igual o que você fez (dirigindo-se à aluna 1).

Aluno 3: A mulher, ela ficou assim, uma coisa muito chamativa, parece que tudo hoje é... Parece que tá acostumado à sensualidade, não vê, naquela propaganda do ... (alunos falam juntos).

Profa.: Na propaganda você tem sempre que pensar em quem que ela vai atingir, os homens. Não só os homens, mulheres também, mas acho que o cliente em potencial são os homens e uma outra coisa também, a mulher, ela não fica admirando, não é culturalmente é, comum, pela nossa cultura, mulher ficar admirando corpo de homem.

Alunos falam juntos.

Profa.: Essa questão cultural também, a questão da ideologia ela é importante, ela tá dentro dessa discussão e até uma questão cultural também. (Continua a leitura, fazendo comentários acerca da posição do cantor). Em determinado momento do texto, quando tal cantor critica as meninas que vão trabalhar como modelos, a professora pergunta: O que vocês acham disso, vocês que são mais novos, vêem assim um preconceito na fala dele? Principalmente as meninas que mais tarde forem trabalhar como modelos e vão acabar caindo no strip tease.

Aluno 4: Às vezes, esse tipo de coisa muito explícita, principalmente explícita pras crianças, acho que adianta um pouco as coisas, ela não vive vida de criança, Antigamente menina tinha cara de menina, hoje ... E se vê isso como normal, porque quando era errado, eles tinham que fazer escondido. Hoje isso é normal e o pai tem que ter argumento pra falar com eles, porque tipo assim, um pai mais liberal... (alunos discutem a questão e falam juntos).

A aula termina e na aula seguinte a professora retoma rapidamente a discussão da aula anterior e introduz a questão da generalização feita pelo cantor.

Observe-se que Beatriz manifestara a disposição de instituir uma participação mais ativa dos alunos, tanto no que se refere à produção escrita, quanto aos aspectos da oralidade. Entretanto, pela maneira como a atividade foi conduzida, pelo menos no que tange à oralidade, percebe-se que tal objetivo não foi plenamente contemplado, já que há uma predominância da participação da professora, ao lado de uma participação limitada e/ou desorganizada dos alunos.

Segundo De Chiaro e Leitão (2005), a argumentação, vista como uma atividade social e discursiva realizada pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias, caracteriza-se como uma discussão crítica, durante a qual pontos de vista são construídos, negociados e transformados. A ênfase sobre negociação e mudança é que confere a esse tipo de discurso uma dimensão epistêmica que o institui como recurso privilegiado de mediação em processos de construção de conhecimento. Tal dimensão epistêmica refere-se à possibilidade que a argumentação pode criar de construção e transformação de crenças e conceitos e de implementação e desenvolvimento de raciocínios típicos do domínio de que tais crenças e conceitos se referem.

Beatriz continua a leitura interrompendo-a várias vezes, fazendo comentários acerca das questões apresentadas, relacionando-as a vários exemplos, a maioria, de sua experiência pessoal. Em sua exposição, os alunos fazem poucas intervenções. A pretensa abertura para a instauração de um espaço argumentativo acaba por não se concretizar, já que a assimetria nos papéis dos interlocutores fazia com que a voz da professora, de certa forma, se impusesse sobre as demais. Falando acerca dessa assimetria de papéis, De Chiaro e Leitão (2005) assim se manifestam:

O professor, socialmente instituído como depositário e porta-voz de um conhecimento legitimado, não se coloca na posição de um interlocutor a ser convencido. A finalidade específica das discussões em que se engaja com os alunos é levá-los à aquisição de conceitos, formas de raciocínio e princípios considerados canônicos num certo domínio do conhecimento, não estando suas próprias perspectivas sobre os temas discutidos sujeitas a mudança em função da discussão com os alunos (DE CHIARO e LEITÃO, 2005, p. 6-7).

Em se tratando de uma turma de jovens e adultos, penso que a atividade poderia ter possibilitado um considerável espaço de discussão, já que os sujeitos certamente teriam muito para contribuir com suas experiências e vivências. Assim como a professora se

utilizou em suas colocações de vários exemplos tirados de suas experiências pessoais, acredito que os alunos também poderiam tê-lo feito. Porém, para que se instaure a argumentação, é preciso que haja divergência em torno do tema. Embora no próprio texto essa divergência se fizesse presente, nas discussões empreendidas, não houve possibilidade de emergirem posições diversas, impedindo uma interação dialógica. Se o espaço argumentativo tivesse sido efetivamente instaurado, haveria possibilidade de emergência dos movimentos próprios da argumentação, como a sustentação, contra-argumentação, refutação, o que implicaria uma verdadeira *atitude responsiva* (BAKHTIN, 2003) de um outro/opositor.

Uma possível forma de se instituir o debate seria uma pergunta feita pela professora aos alunos que ampliasse a possibilidade de manifestação de posições diversas. Dessa forma, o debate poderia ser utilizado como método para a resolução das diferenças, legitimando a possibilidade de discordância e abrindo espaço para o surgimento de pontos de vista alternativos ao já proposto pela professora na discussão.

Além disso, a atividade poderia ter sido aproveitada para trabalhar a própria dinâmica da atuação e participação em debates, agindo o professor como mediador, garantindo os turnos de fala de cada participante, pois há situações em que os alunos se colocam, emitem suas posições, mas como o fazem de forma não organizada, não há como se instaurar um verdadeiro espaço argumentativo em que as vozes pudessem ter o mesmo valor, já que, em grande parte das vezes, ou a professora falava sozinha ou os alunos falavam todos juntos.

### **Considerações finais**

A partir da análise dessas categorias, pude perceber que, a despeito dos avanços registrados no ensino da língua materna a partir de 1980, tal ensino, no que tange à perspectiva dos gêneros textuais, ainda é realizado de forma precária, caracterizado pela intuição e ocasionalidade.

Ainda que o discurso docente tenha declarado trabalhar os gêneros que envolvem a argumentação, na prática pedagógica, o trabalho, quando existe, ainda se mostra incipiente.

O professor nem sempre assumira sua postura de mediador, participando de uma construção compartilhada do conhecimento junto com os alunos, buscando criar zonas de desenvolvimento proximal. Apesar de terem sido elaboradas questões que propiciariam a atuação na ZPD, muitas vezes se deixou escapar as oportunidades de fazê-lo. Isso se fez notar de maneiras diversas, tais como a prática de não explicitar questões de análise lingüística indispensáveis à construção do gênero, pouco aproveitamento das experiências prévias e conhecimentos dos alunos, dificuldade na construção de um espaço argumentativo na sala de aula.

Os textos constituíram-se como objeto de uso, mas não como objeto de ensino. Na sua exploração, textos de gêneros diversos foram tratados igualmente, não se atentando para suas características e para a necessidade de adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a cada gênero textual.

Em relação à dimensão da linguagem oral, fica perceptível que, embora ela esteja presente na sala de aula, seu ensino é realizado de forma incidental, durante atividades diversas e pouco controladas, emergindo a necessidade de que se instaure um procedimento de ensino de forma mais sistemática dessa dimensão da linguagem.

Pode-se perceber que as atividades propostas e praticadas nas aulas ainda não conseguiam atingir plenamente os usos sociais, as finalidades e especificidades dos gêneros textuais. Para que isso efetivamente ocorra, é preciso que, entre outras ações, o professor, assumindo seu papel como mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, possa, a partir da concepção de linguagem que subjaz ao trabalho com os gêneros, construir sua prática pedagógica fazendo do texto objeto de ensino e não apenas objeto de uso. Dessa forma, o próprio ato de escrever é dessacralizado e democratizado: todos os alunos podem escrever vários gêneros de textos. Além disso, é importante que se assuma a postura de que o oral se ensina e que é preciso que se construa um objeto de ensino-aprendizagem que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos.

Nessa perspectiva, é importante que esse gênero aula constitua-se como um espaço em que, instaurando-se a valorização do diálogo como princípio educativo, propicie que as ações discursivas dos participantes, sobretudo do professor, criem condições que

possibilitem a emergência da argumentação dando espaço a diferentes vozes de mesmo valor.

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética de Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929), 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 2003.

DE CHIARO, S. e LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: reflexão e crítica**. Vol. 18, nº 3, 2005.

DOLZ, J & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Paris: Enjeux, 1996. (Tradução – Roxane Rodrigues Rojo [mimeo])

\_\_\_\_\_. **Gêneros escritos e orais na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In FREITAS, M.T.A.; JOBIM E SOUZA,S; KRAMER,S. **Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003 a

\_\_\_\_\_. Vygotsky e Bakhtin – **Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 2003b

GOULART, C. Argumentação a partir dos estudos de Bakhtin: em busca de evidências teóricas e balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula. Trabalho apresentado na Reunião da ANPEPP. Vitória, 2004.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e adultos- novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, v. 30, nº 2, 2004.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. In: Cultura y Educación. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996. Tradução provisória de Roxane Rojo.

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, 2002.

ROJO, R.H.R. A concepção do leitor e produtor de textos nos PCNs: “*Ler é melhor que estudar.*” In: FREITAS, M. T. A. COSTA, S. R. (org.) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

\_\_\_\_\_. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.