

Mariângela Tostes Innocêncio

GÊNEROS DISCURSIVOS NA EJA: PELOS CAMINHOS DA ARGUMENTAÇÃO

Juiz de Fora – MG
2005

Mariângela Tostes Innocêncio

GÊNEROS DISCURSIVOS NA EJA: PELOS CAMINHOS DA ARGUMENTAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de mestre à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação do Profº Drº Paulo Roberto Curvelo Lopes.

Juiz de Fora – MG
2005

Me movo como educador, porque, primeiro,
me movo como gente.

FREIRE

Este trabalho é dedicado às pessoas que mais torceram (e sofreram) para que ele fosse feito: aos meus pais, Osmar e Leda, que nunca mediram esforços e sacrifícios para que eu pudesse ter acesso ao estudo que eles não tiveram; ao meu marido, Nélio, que sempre acreditou e apostou em mim muito mais do que eu mesma e à minha filha, Tássia, com certeza, a minha melhor produção, que precisou aprender a compreender e conviver com minhas ausências durante a realização desse trabalho, fazendo às vezes o papel de mãe nas horas difíceis em que eu achava que jamais daria conta de terminá-lo.

AGRADECIMENTOS

Pensei muito antes de escrever esta parte, escrevi e reescrevi, mas as regras impostas pelo gênero imprimiam ao texto um ar de formalismo acadêmico que parecia dar a impressão de que o estivesse fazendo apenas para cumprir mais uma das inúmeras normas técnicas.

Assim, para que estes agradecimentos pudessem expressar a realidade do que sinto, precisei subverter algumas regras e fazê-los à minha moda.

Para se realizar um trabalho como este, sem dúvida, é preciso que se mobilizem muitas pessoas, forças e sentimentos. Portanto, primeiro, devo agradecer a Deus e à espiritualidade. Durante todo o tempo em que estive envolvida neste trabalho, Sua presença ao meu lado foram sempre tão fortes e marcantes que seria impossível não senti-La.

Tive o privilégio de contar com dois professores extremamente competentes para orientar-me. Ao Paulo, meu orientador, tenho que agradecer não só pela firmeza, pela segurança com que soube me conduzir, mas também pela paciência e o bom-humor com que lidou com meu comportamento, nem sempre compatível com os formalismos da academia. À Maria Teresa, por sua generosidade em dividir com meu orientador a condução deste trabalho, por sua participação em minha banca e, sobretudo, pelo carinho, pela atenção, pelas palavras de confiança e estímulo que, vindas de uma pessoa como ela, adquiriram especial valor.

Agradeço ao Prof^o Dr^o Leôncio Soares que tão gentilmente se dispôs a participar de minha banca, com suas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Muito tenho a agradecer a todos os professores do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação que, com seus conhecimentos, forneceram-me a base necessária para o trabalho. Agradeço, especialmente, à Lola que, além de dividir seus conhecimentos, dispôs-se a dividir

experiências que me ajudaram a dar a verdadeira dimensão das atividades acadêmicas e à Assunção que, juntamente com meu orientador, tem me ajudado a vislumbrar outras possibilidades dentro de minha trajetória profissional.

Agradeço aos funcionários do PPGE, principalmente ao Getúlio, Paulinha e Cidinha, pela boa vontade e presteza no atendimento de todas as minhas solicitações.

Para que o trabalho de campo fosse realizado, contei com a participação de duas professoras a quem agradeço por, generosamente, abrirem-me suas turmas para que pudesse empreender a coleta de dados.

Agradeço a todos os colegas de minha turma e, especialmente, a alguns que as circunstâncias fizeram mais próximos: à Érica, a primeira a me socorrer nas angústias de meu reinício à vida acadêmica; ao Serginho, pela generosidade, pelo carinho, pelo companheirismo; à Rosana, minha amiga desde a primeira hora que, com seu bom-humor ajudou a fazer tudo mais fácil; à Denise, responsável e eficiente, cujas palavras cheias de sabedoria ajudaram-me a guiar-me; à Nathalye que, com sua espontaneidade e meiguice, acompanhou-me de perto neste trajeto, tornando-o menos árduo.

Não estaria agora realizando esta atividade se não tivesse contado com o apoio e incentivo de minha amiga, Regina Salomão. Quando ousei aventurar-me nessa empreitada, ela foi a primeira a me incentivar, a me orientar, fazendo-me acreditar em minhas potencialidades. À Regina, devo um agradecimento mais que especial.

Sem dúvida, tive que contar com o apoio, compreensão e contribuição de minha família para que pudesse dedicar-me ao trabalho. Agradeço a meus pais, pelo sacrifício, pela presença, pela dedicação; ao meu marido, o companheiro maior, com quem muito aprendo nesses 27 anos de convivência em que dividimos as experiências pessoais e profissionais. Não fosse seu

“excedente de visão” a meu respeito, talvez não tivesse tido a coragem de arriscar-me nessa tarefa. Aos meus cunhados, Almir e Vivi, que dividiram com meu marido a tarefa de acompanhar minha filha, nas ocasiões em que tive de me ausentar e à Tássia, minha filha, de quem sempre fui tão próxima, que precisou aprender a prescindir ainda mais de minha presença e que, nas horas difíceis, em que tive vontade de desistir, apresentava-se à minha frente, cobrando-me exemplos de persistência e coragem, com sua sabedoria muito superior à sua idade cronológica.

Finalmente, devo agradecer aos meus alunos que me ensinam, todos os dias, a ser professora e ao povo do Estado de Minas Gerais que, com seu trabalho e através do pagamento de seus impostos, propiciaram que o Governo do Estado me concedesse um ano de licença remunerada para que pudesse realizar parte deste trabalho.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1. UM POUCO DE HISTÓRIA..... | 19 |
| 1.1. A EJA dos anos de 1940 aos anos de 1960..... | 20 |
| 1.2. O período militar..... | 26 |
| 1.3. A EJA na redemocratização da sociedade brasileira..... | 32 |
| 1.4. A década de 1990: a EJA à margem das reformas educativas..... | 34 |
| 1.5. A EJA nos nossos dias..... | 40 |
| 2. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA..... | 45 |
| 2.1. As contribuições da teoria-histórico-cultural para a EJA..... | 45 |
| 2.2. A matriz bakhtiniana..... | 58 |
| 3. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS | |
| DISCURSIVOS..... | 66 |
| 3.1. Um diálogo com os pesquisadores de Genebra..... | 66 |
| 3.2. Os gêneros da ordem do argumentar..... | 77 |
| 4. OS CAMINHOS DA PESQUISA..... | 95 |
| 4.1. O trabalho de campo: à procura dos cenários e sujeitos..... | 100 |
| 5. REFLETINDO A PARTIR DAS AULAS..... | 105 |
| 5.1. Os cenários e os atores da investigação..... | 107 |
| 5.2. Professor: mediador?..... | 111 |
| 5.3. Texto: objeto de uso/objeto de ensino?..... | 122 |
| 5.4. A cultura oral na escola escrita..... | 137 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 149 |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 157

ANEXOS..... 165

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar de que maneira os gêneros que envolvem a argumentação podem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos. Para isso, fez-se uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, balizada nos estudos e trabalhos de Mikhail Bakhtin e Lev S. Vygotsky e seus desdobramentos por meio das atuais pesquisas na área da educação e da didática de língua, representada, sobretudo, pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra. Tal pesquisa teve como *locus* investigativo duas escolas da cidade de Juiz de Fora, uma pertencente à rede pública e outra, à rede particular de ensino. As professoras de Língua Portuguesa do ensino médio se constituíram como sujeitos dessa pesquisa, cujo instrumento metodológico foi a observação mediada, em que, além de se observar as aulas da referida disciplina, realizavam-se com as professoras pequenas entrevistas em que se levantava a possibilidade de questionamento das atividades trabalhadas. A partir do enfoque teórico adotado e da interlocução com outros autores, construíram-se três categorias de análise, buscando encontrar os elementos necessários à compreensão das questões norteadoras da pesquisa: a) o papel do professor na mediação dos gêneros argumentativos; b) a discussão do texto como objeto de uso/objeto de ensino; c) como se tem trabalhado a linguagem oral em uma escola predominantemente escrita. Como principais achados, verificou-se que, embora o discurso documental e discente preconizem o trabalho na Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos gêneros textuais, percebe-se que as atividades propostas e praticadas nas aulas ainda não conseguiam atingir plenamente os usos sociais, as finalidades e especificidades dos gêneros, constituindo-se tal trabalho como atividade ainda incipiente e precária, marcado pela intuição e ocasionalidade, sem a intencionalidade característica do processo pedagógico. Além disso, pôde-se depreender que o texto é tomado como objeto de uso na sala de aula, mas não como verdadeiro objeto de ensino, assim como a emergência de se adotar 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 em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. No que tange aos gêneros que envolvem a argumentação, compreendê-los, não somente como quaisquer outros gêneros ensináveis na escola, mas como um dos instrumentos que possibilite a ampliação da cidadania dos sujeitos da educação de jovens e adultos em cuja tarefa o professor assume papel fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais, educação de jovens e adultos, argumentação.

ABSTRACT

This work was aimed at investigating how argumentative genres can contribute to the development of the learning process among youth and adults. In order to do so, qualitative research was carried out under the socio-historical perspective of the works by Mikhail Bakhtin and Lev S. Vygotsky. The current research in the fields of education and language teaching, as exemplified by the works of the Geneva's Group, were also analysed. Such research had two schools in Juiz de Fora – a public one and a private one - as its *locus* of investigation. The High School Portuguese teachers were the subjects of this research, whose methodological instrument was mediated observation, which included class observation and short interviews with the teacher in order to discuss the activities carried out in class. From the theoretical viewpoint and the interaction with other authors, three categories of analysis were established in an attempt to find the elements to understand the issues that oriented the research, namely: a) the role of the teacher in mediating argumentative texts; b) text discussion as object of use/object of teaching; c) oral language activities in a predominantly written school. As for the main findings, we have verified that, although both the documental and teaching discourses point to Portuguese teaching from a text genre perspective, the activities proposed and put into practice in the classroom have not fully achieved its goal, namely the social uses, aims and specificities of text genres. Such work is found to be incipient and poor, intuitive and occasional, lacking in intention, which is a characteristic of the teaching process. Apart from that, the text is found to be the object of use in the classroom, but not a true object of teaching. In the same way, it is necessary to adopt a point of view in which oral genres are taught and legitimized in the teaching process in regard to institutionalized knowledge, social expectations and student's potentialities. As for the argumentative genres, it is necessary to understand them not only as any other genre taught in the school, but also as one of the instruments which promote citizenship among youth and adults.

KEY-WORDS: Text genres, Education of youth and adults, argumentatio

Introdução

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
(FERNANDO PESSOA)*

Ao iniciar este trabalho, penso que seja importante partilhar algumas reflexões, apresentando de que ponto percebo meu objeto de pesquisa e minha questão.

Ao ingressar no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, trouxe comigo uma experiência de 27 anos como professora de Língua Portuguesa na rede particular e, sobretudo, na pública. Desde o início de minha carreira profissional, comecei a trabalhar no curso noturno, com alunos jovens e adultos, ora no ensino regular, ora na suplência. Concomitantemente, exercia a atividade no ensino regular diurno.

O magistério nunca foi para mim apenas uma maneira de ganhar a vida. Optei por ser professora, optei por trabalhar na escola pública e sempre me envolvi, inteira, não só nas minhas aulas, mas na escola como um todo. Sempre busquei evitar que minha indignação com a situação a que os professores são submetidos pelos poderes públicos afetasse minha prática pedagógica, já que entendo, como Freire (2003b), que ensinar exige a “corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Durante os muitos anos em que atuei no curso noturno, várias vezes questioneei algumas práticas muito comuns na escola. Dentre tais práticas uma sempre me incomodou e me fez “comprar” inúmeras brigas: a escola tratar o curso noturno com um certo descrédito, como se esse turno prescindisse de ter o mesmo compromisso de qualidade devido aos demais turnos.

Isso se evidenciava em muitas ações, como, por exemplo, quando se usava o expediente de se deslocar o aluno dito “problema” para o curso regular noturno ou para a educação de jovens e adultos, usando-se tais remanejamentos como castigos que se imporiam àqueles cujo comportamento não correspondia ao que era esperado pela escola ou, ainda, quando não era facultada aos alunos do noturno a utilização dos mesmos espaços e material destinados aos alunos dos outros turnos. Além disso, sempre me preocupou a elevada evasão e grande incidência de reprovação desses cursos.

Outra prática recorrente com a qual convivi no espaço escolar é o fato de a escola, com a justificativa de que necessita garantir as mesmas oportunidades e instrumentos para encarar o mundo acadêmico e o mundo do trabalho aos alunos dos diversos turnos, aproveitar para impor, aos alunos do turno da noite, o que ela elencou como relevante e fundamental para os seus alunos do turno da manhã. É claro que, se essa justificativa fosse real e consolidada, ela seria louvável: não há, absolutamente, critérios que distingam alunos por causa de seus turnos de estudo; e é comprovadamente obrigatório que todos os que freqüentam a escola, quem quer que eles sejam e qualquer que seja o seu horário de freqüência, devem usufruir, nela, das mesmas ferramentas e das mesmas chances.

Entretanto, ao observar a prática pedagógica noturna, vemos que a instituição escolar ainda precisa rever sua postura em diversos aspectos, procurando novos caminhos e alternativas.

Assim, ao ingressar no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, fui buscar os subsídios teóricos para que pudesse compreender melhor essas questões. Elegi como meu objeto de estudo o ensino de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos, fazendo-se um recorte na questão dos gêneros textuais, mais especificamente nos gêneros que envolvem a argumentação, já que investigar o ensino de Língua Portuguesa poderia tornar-se

uma base demasiadamente ampla, o que, provavelmente, constituir-se-ia como um fator de dispersão da temática principal que se pretendia abordar.

A opção pela argumentação não foi aleatória nem, absolutamente, neutra. Mais uma vez, esse fato se liga diretamente à minha experiência profissional. Sendo assim, acho que devo contar a passagem que, provavelmente, muito contribuiu para essa opção. Andando pelo corredor de uma escola, deparei-me com uma aluna, conversando com o diretor. Este, um tanto quanto nervoso pelo fato de tal aluna estar reivindicando algo que presumia ser seu direito, respondeu-me, asperamente, dizendo que já imaginava com quem ela teria aprendido a reivindicar e argumentar daquela maneira. Essa aluna, ao ver-me, logo veio a meu encontro, dizendo-me que estavam a falar de mim. Sentindo-me, sinceramente, elogiada por esse diretor, comecei a refletir até que ponto o uso da argumentação como estratégia metodológica poderia contribuir na formação de meus alunos. Como até então desenvolvia tal atividade de forma um tanto quanto assistemática, resolvi debruçar-me sobre o tema e estudá-lo mais profundamente.

Assim, para que pudesse realizar meu trabalho, levando em consideração inclusive sua viabilidade, fiz esse recorte no ensino de Língua Portuguesa, estudando os gêneros textuais, detendo-me nos gêneros que envolvem a argumentação.

Como já mencionei, a opção por tais gêneros não se deu por acaso, mas por acreditar que a escola precisa estar comprometida com um projeto educacional que crie as condições para um letramento integral em que os gêneros argumentativos podem constituir-se como um dos instrumentos para o exercício da cidadania e para a participação plena no mundo letrado. Tal gênero, ligado ao domínio social da comunicação voltado à discussão de problemas sociais controversos, exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Pretendo buscar compreender de que maneira o ensino de língua tem trabalhado essa modalidade textual, no processo de construção da escrita, da leitura, da oralidade, contribuindo para transformar o sujeito

em alguém capaz de reconhecer os usos sociais da língua, usando-a adequadamente nas diversas situações comunicativas.

Todavia, para proceder a tal desafio, precisava de um método. Para isso busco as palavras de Gatti (2003), para quem o método é um ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo.

Aos poucos fui apropriando-me da noção de que o método não se constituía como um mero conjunto de normas que indicariam o caminho a ser seguido, já que sua escolha evidencia, inclusive, a visão de mundo do pesquisador.

Constatado isso, outra questão se me apresentava: qual o meu compromisso com a pesquisa que pretendia fazer? Isso para mim tem um significado muito grande, pois julgo ter um compromisso ético com o trabalho que estou desenvolvendo. Como funcionária do Estado de Minas Gerais, tendo sido liberada para empreender parte desses estudos, sinto-me comprometida em dar um retorno à sociedade não apenas nos termos burocráticos, exigidos pela lei e sim que minha pesquisa tenha relevância social e algum potencial transformador. Se, então, pretendia buscar com a pesquisa abrir espaço para uma possível mudança, deveria escolher uma metodologia que me propiciasse tal perspectiva. Além disso, penso também que tal pesquisa seja para mim uma oportunidade de ressignificar muita coisa, de me transformar como professora. Nesse viés, voltei meu olhar para a abordagem qualitativa com enfoque sócio-histórico. Essa perspectiva, segundo Freitas (2002a), permite uma compreensão que se realiza no encontro entre sujeitos. Tal encontro, na medida em que provoca tensões e faz emergir as contradições, leva a um comprometimento. Dessa forma, o ato de fazer pesquisa não se constitui como algo solitário e individual, sendo, antes de tudo, um ato responsável.

Para sedimentar essa investigação qualitativa na perspectiva sócio-histórica, busquei como arcabouço conceitual a Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e os estudos sobre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano de Lev S. Vygotsky. Como estratégia metodológica utilizei a observação mediada, em que, ao mesmo tempo em que procedia à observação de aulas de Língua Portuguesa no ensino médio da educação de jovens e adultos, realizava com as professoras que se constituíram sujeito dessa pesquisa pequenas entrevistas nas quais se tinha oportunidade de se questionar a prática e refletir a seu respeito. A partir desses pressupostos teóricos, estabeleci como questão central:

De que modo os gêneros que envolvem a argumentação podem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos?

Para compreender essa questão central, parti de algumas questões orientadoras:

- O ensino de língua portuguesa na escola está pautado nos gêneros, como recomendam os PCNs?
- Como (se) os gêneros argumentativos estão sendo desenvolvidos na escola?
- Qual o papel do professor na construção discursiva da argumentação na sala de aula?

Desse modo, o trabalho está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, para situar a modalidade de ensino que pretendo investigar, apresentarei os caminhos percorridos pela

educação de jovens e adultos no Brasil. Essa incursão na história é importante para compreender os rumos atuais da educação de jovens e adultos (EJA) no país.

No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos desta investigação, abordando as contribuições de Vygotsky e de Bakhtin para a compreensão da área da aprendizagem e da linguagem.

No terceiro capítulo, sobre o ensino de Língua Portuguesa e os gêneros que envolvem a argumentação, procuro dialogar com as novas pesquisas na área de linguagem que tratam a questão dos gêneros textuais, detendo-me, sobretudo, nos gêneros que envolvem a argumentação.

No quarto capítulo, exponho os caminhos da pesquisa, buscando a interlocução dos dois autores russos, Bakhtin e Vygotsky, cujas teorias se constituem como principais parâmetros teóricos da perspectiva sócio-histórica.

No quinto capítulo, dialogando com os principais autores na área do ensino de língua materna que tratam a questão dos gêneros textuais, procedo à análise dos dados, buscando compreender como os professores de Língua Portuguesa da educação de jovens e adultos encaminham sua prática pedagógica, focalizando três aspectos: o papel do professor como mediador entre os sujeitos e o conhecimento, o tratamento dado ao objeto texto na sala de aula e como se trabalha a questão da oralidade no espaço escolar.

No último capítulo, procedo, ainda que provisoriamente, a um acabamento necessário à pesquisa, expondo as considerações finais, nas quais apresento os principais achados, destacando algumas questões que podem suscitar futuros estudos.

1. UM POUCO DE HISTÓRIA

Para os navegantes com desejo de vento a memória é um ponto de partida. (EDUARDO GALEANO)

O presente capítulo se propõe a resgatar a trajetória geral da educação destinada a jovens e adultos no Brasil, observando algumas experiências ocorridas na história da educação do país, já que tais experiências podem fornecer dados para o entendimento das perspectivas atuais da área. Nessa incursão, destaca-se o ensino de Língua Portuguesa no contexto educacional brasileiro.

Para realizar um breve histórico das políticas relacionadas à EJA no Brasil, é necessário ressaltar que os sistemas educacionais e movimentos educativos, ainda que influenciem a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade.

Conforme Paiva (1983), a história da educação mostra que o aparecimento de crises atua como fator crucial na ação educativa, principalmente no que diz respeito à educação das massas. Nesse momento a educação assume um papel especial, fazendo com que os grupos comprometidos na luta política introduzam - se no campo educacional pretendendo, através dele, a busca do fortalecimento de suas posições. Percebe-se que a importância da educação como poderoso instrumento ideológico é valorizada, não só pelos que detêm o poder, mas pelos que pretendem disputá -lo.

Compreendendo-se a EJA em uma acepção ampla¹, vê - se que esta se estende por quase todos os domínios da vida social. Entretanto, no trabalho em questão, abordar-se-ão alguns

¹ A educação de jovens e adultos compreende um conjunto distinto de processos e práticas formais e informais que se desenvolvem na família, locais de trabalho, associações, espaços de convívio sócio-cultural e lazer, e, atualmente, através dos meios de informação e comunicação a distância.

aspectos dos processos sistemáticos e organizados da EJA no Brasil, procedendo-se um recorte na educação escolar, já que o universo de práticas educativas dessa modalidade de educação apresenta-se como complexo e extenso.

1.1 – A EJA dos anos de 1940 aos anos de 1960

A educação de jovens e adultos no Brasil inicia-se na colônia, com a ação educativa missionária dos religiosos com adultos. Também no período imperial foram empreendidas algumas ações educativas nesse campo. Porém, oficialmente, tais ações não eram devidamente consideradas, entre outras razões, devido à concepção de cidadania ora vigente, vista como direito das elites dominantes da sociedade brasileira.

A mudança nesse cenário ocorreu na primeira metade do século XX, nos anos de 1940, a partir do início do processo de industrialização e urbanização, quando serão dadas as condições para que essa modalidade educativa defina seu espaço como política de educação pública de âmbito nacional. Nessa época, com a industrialização, é que a valorização da educação popular, incluindo-se nela a EJA, como processo sistemático, passou a exigir o domínio da leitura e escrita para a realização das atividades profissionais.

O país havia acabado de sair de um período de ditadura, instaurado pelo Estado Novo. Dentro desse panorama, a alfabetização e a educação de adultos passaram a ser percebidas como um instrumento de redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial, polarizando as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos.

Paralelamente, fatos transcorridos no cenário internacional enfatizam a necessidade de ampliação dos movimentos a favor de uma educação de jovens e adultos. Com o fim da segunda

guerra, as propostas da Organização das Nações Unidas ressaltavam a urgência de integração dos povos, visando à paz e à democracia, o que contribuiu para fortalecer a educação de adultos, tornando-a distinta da educação elementar comum. A criação da UNESCO, em 1945, reforça as dimensões do papel que deveria desempenhar a educação, em especial a de adultos, na atenuação das profundas desigualdades entre os países.

Em dois de janeiro de 1946, através do Decreto-lei nº 8.529, institui-se a Lei Orgânica do Ensino Primário que reserva o capítulo III do Título II ao curso primário supletivo. Tal curso era voltado para adolescentes e adultos, tinha disciplinas obrigatórias e teria dois anos de duração, devendo seguir os mesmos princípios do ensino primário fundamental. No mesmo ano, através da Constituição, reconhece-se a educação como direito de todos, estabelecendo-se que o ensino primário oficial é gratuito para todos. Entretanto, a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir a polarização - público e privado - e a questão da laicidade iniciam um longo debate que faz com que não se determine uma legislação própria advinda da nova Constituição. Tal debate se prolonga até 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61.

Segundo Ribeiro (1997), a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, em 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes - CEAA - sob a coordenação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), órgão especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Tal campanha pretendia, em uma primeira etapa, através de uma ação extensiva, a alfabetização em três meses e, mais tarde, a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Após se seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção de Lourenço Filho, a campanha alcançou resultados positivos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os

a diversas regiões do país. Foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços de esferas distintas. O educador destacava os efeitos positivos da educação de adultos que, junto à educação das crianças, constituíam-se componentes indissociáveis de um mesmo projeto de evolução cultural dos cidadãos. Além disso, durante a Campanha, foi sendo modificada a atuação dos educadores de adultos, a qual reproduzia as mesmas ações e características da educação infantil. O adulto não escolarizado era considerado um ser imaturo e ignorante que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção que reforçava a idéia do preconceito contra o analfabeto. Essa visão do analfabeto como incapaz foi sofrendo modificações, tentando-se superar esse preconceito. Embora se tenha dado início a um campo de reflexão pedagógica acerca da educação de adultos, não se produziu nenhuma proposta metodológica específica para tal modalidade. Não se constatou nenhum avanço lingüístico no processo de alfabetização, considerando que a preocupação era ensinar a ler e escrever o nome, predominando uma concepção de alfabetização centrada na aquisição de um sistema de código alfabético. Uma mudança nessa concepção só viria a ocorrer, posteriormente, na década de 1960, com Paulo Freire.

Além da CEAA, duas outras campanhas foram organizadas pelo Ministério, a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958, no governo de Juscelino Kubitschek (JK). Esse governo, segundo Paiva (1983), contrapõe-se às campanhas tradicionais devido à sua falta de adequação às novas condições criadas pela política do “desenvolvimentismo”² e de sua pouca eficiência na formação de mão-de-obra para as indústrias. Ambas as campanhas tiveram vida curta e pouco realizaram.

² *Desenvolvimentismo* é um termo que se refere ao período de consolidação/superação das transformações políticas e econômicas que tiveram início na década de 30 no Brasil, com a implantação de um núcleo de indústria de base, assim como a definição de um novo papel do estado em matéria econômica, voltado agora para a afirmação do pólo urbano-industrial enquanto eixo dinâmico da economia, superando a tradição agrário-exportadora. Foi sob a égide do

Em 1958, realiza-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos em que, ainda no contexto da CEAA, buscava-se redefinir as características específicas dessa modalidade de ensino, criando-se-lhe um espaço próprio. Nesse congresso repercutia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos. Diversos grupos políticos buscavam, junto às camadas populares, formas de sustentação política através da educação. As propostas ideológicas dos renovadores cristãos e as do Partido Comunista propõem uma nova forma de encarar a educação de adultos, apontando para uma prática educativa de se refletir sobre o social, que fosse além das preocupações com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem no sentido estrito.

Nessa época, o modelo desenvolvimentista acelera o desenvolvimento do país. As massas do campo dirigem-se para as cidades, evidenciando a exclusão e as desigualdades sociais. A educação passa a ser um instrumento importante para diminuir essas desigualdades. Há a busca da participação política por parte dos setores populares da sociedade. Paulo Freire capta essas tendências e as transforma em proposta pedagógica, constituindo um novo paradigma teórico e pedagógico.

Nessa perspectiva, o domínio da leitura e da escrita, diferentemente do que se concebia até então, passaria a ser um instrumento cultural propiciador de intervenções na realidade. No sentido freireano, alfabetizar-se seria tornar-se capaz de usar a leitura e escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. A educação de adultos passa a ser encarada como meio de conscientização e mobilização de diversos grupos sociais que, excluídos pela sociedade, utilizam-na como instrumento de afirmação e desenvolvimento da cultura popular.

Conforme Di Pierro (2001):

Plano de Metas (JK) lançado na segunda metade dos anos 50, que o país ingressou em sua fase de economia industrial avançada, concretizando-se uma estrutura monopolista específica que articulou, de modo peculiar, a multinacional, a empresa privada nacional e a empresa pública.

No início dos anos 60, (...) o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos (...) Embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professava a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconiza com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (DI PIERRO, 2001, p. 60)

O trabalho de educação popular de Paulo Freire, que concebia o ato pedagógico como uma práxis social e política, vai influenciar educadores de jovens e adultos não só no Brasil, mas de diversas partes do mundo até os nossos dias. Porém, o ensino de língua portuguesa, tanto na educação dita regular, quanto da educação de jovens e adultos, estava centrado em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, cuja preocupação seria a de que o sujeito utilizasse eficientemente a linguagem nas diferentes situações comunicativas, expressando-se adequadamente.

Em 1961, institui-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que reconhece a educação como direito de todos e no título VI, do capítulo II, ao tratar do ensino primário, no artigo 27, diz ser este obrigatório a partir dos sete anos, facultando-se, para os que o iniciassem após essa idade, a possibilidade de formação de classes especiais³ ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. No seu artigo 99 a lei permitia aos maiores de 16 anos a obtenção de certificados do curso ginásial mediante a prestação de exames de madureza e, aos maiores de 19 anos, do curso colegial sem que se definisse, porém, a quem caberia a responsabilidade de tais exames. Assim, as escolas privadas, autorizadas pelos Conselhos e Secretarias, passam, ao lado dos estabelecimentos oficiais, a realizá-los.

³ Naquele momento tal expressão se aproxima do que atualmente se denominam classes de aceleração.

Segundo Fazenda (1985), as discussões havidas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente a polarização entre escola pública e privada, possibilitaram que vários grupos dessem sua contribuição à educação. Surgem vários programas e movimentos, como o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cujo trabalho educativo deveria visar à conscientização, à mudança de atitudes e à instrumentação das comunidades. Houve a utilização do rádio nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste para que os programas educativos se desenvolvessem. Para o MEB a educação de base deveria transcender a mera escola radiofônica e atuar mais profundamente sobre as comunidades rurais. A Prefeitura de Natal lança a “Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler”. Em Recife originam-se os Movimentos de Educação Popular que se disseminam pelo país. Tais movimentos desenvolviam atividades mais amplas e sistemáticas que tinham a alfabetização e a educação de base como um de seus pilares. Esses movimentos passam a orientar-se pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire e seu método de alfabetização e, em decorrência, surge o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que, dirigido e coordenado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), utiliza esse método na alfabetização.

Organiza-se toda uma infra-estrutura para a implementação do projeto nas regiões sul e nordeste. Com o golpe militar de 1964, porém, o PNA foi interrompido e desorganizado, instaurando-se cerrada repressão contra seus programas e seus promotores. Além do plano, também os movimentos de educação e cultura populares são reprimidos, só sobrevivendo o MEB, com algumas restrições, em função de sua ligação com a CNBB.

1.2 – O período militar

Com a repressão aos movimentos de educação e cultura populares, o golpe militar de 1964 provoca uma ruptura no encaminhamento que se estava fazendo no âmbito da educação de adultos. Como já se disse, o PNA foi interrompido e desorganizado, seus dirigentes foram presos e seus materiais, apreendidos. A Secretaria Municipal de Educação de Natal foi ocupada, interrompendo-se os trabalhos da “Campanha de Pé no Chão”, cujos líderes foram presos. Isso representava uma tentativa de acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares.

A sobrevivência do MEB foi mantida à custa da revisão de sua metodologia, de seu material didático e organização de seu programa, sendo sua atuação tolhida, não só pelos órgãos de repressão, mas também pela própria Igreja Católica, transformando-se, na década de 1970, em instrumento de evangelização. Cassaram-se os direitos políticos das lideranças estudantis e dos professores que estavam envolvidos nas diversas práticas, sendo-lhes proibido o exercício de suas funções.

O governo militar incentiva movimentos de caráter conservador como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), nascida no Recife, sob a direção de evangélicos norte-americanos. A Cruzada deveria agir no sentido de promover um esforço para anular os efeitos ideológicos dos movimentos anteriores e de reorientar, através da educação, as massas populares do Nordeste. A partir de 1968, com a diminuição dos recursos recebidos dos Estados Unidos, além de uma variedade de críticas em relação à sua atuação, a Cruzada começou a extinguir-se progressivamente nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971.

De maneira clandestina, sob a denominação de “educação popular”, diversas práticas educativas com propostas mais críticas continuavam a desenvolver-se no âmbito da sociedade

civil. Tais práticas ligavam-se a movimentos populares de posições opostas à ditadura, comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. O Estado, para dar uma resposta a essa massa popular, necessitava envolver-se com essa modalidade educacional, já que precisava atender a um direito do cidadão. Além disso, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a proposta de construção de um grande país a que os militares se propunham.

Dentro desse panorama, a Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos e estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Tal extensão parece incluir a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada propiciando, assim, a emergência de uma outra faixa etária, a partir dos 15 anos, sob o conceito de jovem. Esse conceito constituirá uma referência para o ensino supletivo. Essa Constituição retira o vínculo constitucional de recursos para a educação, obriga as empresas a manter ensino primário para os empregados e seus filhos (CURY, 2000).

Para suprir o vácuo criado pela repressão em relação à educação de jovens e adultos, a Lei nº 5.379/67 cria uma fundação, denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF –, cujo objetivo era erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Segundo Paiva (1983), o movimento fora criado porque se avaliava que as atividades conscientizadoras desenvolvidas pelos movimentos anteriores a 64 tinham distorcido os propósitos de conscientização, levando à politização prematura e mal orientada dos alunos, o que colocava em risco a formação cristã e democrática do povo. Politicamente o programa de massa poderia contribuir para modificar o equilíbrio eleitoral do interior e orientar os novos eleitores no que concerne à reorganização da vida política do país, através de novos partidos. Além de promover a imagem do governo, o programa ainda poderia ser usado como instrumento de segurança interna, já que poderia constituir-se como um meio de se obter informações.

A presidência do MOBRAL foi entregue a um economista, Mário Henrique Simonsen, criando-se vários mecanismos para “vender” a idéia do movimento junto à sociedade civil. Instalaram-se comissões municipais para se constituírem como responsáveis pela execução das atividades, porém a orientação, supervisão pedagógica e produção de material didático eram centralizadas. Os materiais pedagógicos apresentavam caráter nacional, apesar da reconhecida diversidade lingüística, ambiental e sócio-cultural das regiões brasileiras. Estes tentavam reproduzir alguns procedimentos consagrados pelas experiências anteriores realizadas nos anos de 1960, extinguindo-lhes, porém, seu sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave retiradas da “vida simples do povo”, mas eram-lhe associadas mensagens que incentivavam o esforço individual para vencer na vida, o estímulo e a adaptação a padrões de vida modernos, encorajando-se o consumo. Ao lado da elevação das aspirações, buscava-se difundir a idéia de responsabilidade pessoal pelo sucesso ou fracasso na consecução dos objetivos, diminuindo assim os riscos de uma contestação das estruturas sócio-econômicas e políticas por parte daqueles que não conseguiam realizar suas aspirações.

Haddad e Di Pierro (2000) apontam três características básicas para o movimento, quais sejam: (1) paralelismo em relação aos demais programas de educação dispondo de recursos financeiros independentes de verbas orçamentárias; (2) organização operacional descentralizada, através de Comissões Municipais disseminadas pelo país às quais cabia a execução da campanha nas comunidades, recrutando analfabetos, providenciando recursos materiais e humanos⁴; (3) centralização da direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo e também do treinamento do pessoal de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Executiva.

⁴ Essas comissões constituíam-se pelos chamados “representantes” das comunidades, por associações voluntárias de serviços, empresários, elementos do clero, isto é, pelos setores sociais da municipalidade mais identificados com a estrutura do governo autoritário.

Para assegurar que as orientações gerais do movimento se implantassem, instituíam-se Coordenadores Regionais cuja função era harmonizar os programas estaduais na mesma região, obedecendo às orientações do MOBRAL Central. Encontros e treinamentos desses supervisores eram firmados para que seguissem uma mesma linha de ação. Todas essas medidas colaboravam para que se firmasse a estrutura necessária ao objetivo político de uma campanha com controle doutrinário.

A atuação do movimento dividiu-se, primeiramente, em dois programas: o Programa de Alfabetização, implantado em 1970 e o Programa de Educação Integrada – o PEI – que correspondia a uma compactação do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário. Mais tarde uma série de outros programas foi implementada no MOBRAL.

Em 1970, auge da ditadura militar, dotado de amplos recursos, o MOBRAL prometia acabar em dez anos com o analfabetismo, considerado “vergonha nacional”.

A partir de 1974 o movimento já estava autorizado para emitir certificados referendados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação. Dois anos após, com a possibilidade de firmar convênios com escolas particulares, já lhe era facultada a expedição de tais certificados sem referendo, indicando sua progressiva autonomia em relação aos organismos públicos estaduais e municipais.

Tal movimento, porém, não ficou imune às críticas, que se centravam principalmente no fato de se destinar pouco tempo à alfabetização e pelos critérios usados na verificação de aprendizagem. Além disso, levanta-se também a questão do paralelismo da gestão e do financiamento do MOBRAL em relação ao Departamento de Ensino Supletivo, pondo-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores por ele produzidos.

O processo de alfabetização de jovens e adultos registra um momento de regressão, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua, uma vez que as práticas desenvolvidas

reportavam-se aos anos de 1940, tendo como objetivo a escrita do nome para a aquisição do título eleitoral. Soares (1998) aponta a ineficiência dessas práticas, já que as pessoas alfabetizadas por esse movimento, após um ano, estavam desalfabetizadas, pois tinham aprendido a ler e escrever sem fazer uso da escrita e, face à escassez de material impresso, haviam perdido a habilidade de ler e escrever. Eram alfabetizadas⁵, mas não letradas⁶, visto que não faziam uso da leitura e escrita como práticas sociais.

No final de década de 1970, o MOBREAL sofreria algumas mudanças no que concerne aos seus objetivos iniciais, posto que eram cada vez mais evidentes os sinais de seu fracasso em resolver a questão do analfabetismo no país.

Em 11 de agosto de 1971, o regime militar conseguiria consolidar juridicamente uma parcela significativa de seu projeto educacional através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71. O Ensino Supletivo foi regulamentado no seu capítulo IV, mas seus fundamentos e características foram desenvolvidos e explicitados em dois outros documentos: o Parecer de Conselho Federal de Educação nº 699 de 28 de julho de 1972 cuja autoria remete a Valnir Chagas e o documento “Política para o Ensino Supletivo”, elaborado por um grupo de trabalho e disponibilizado ao Ministro da Educação, em 20 de setembro de 1972, que tinha como relator o próprio Valnir Chagas.

De acordo com a Lei nº 5.692/71, o ensino supletivo se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes a adultos que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Tal ensino poderia abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam ser ministrados por vários meios como a

⁵ Alfabetizada = “pessoa que apenas aprendeu a ler e escrever, mas não adquiriu o estado ou condição de quem se apropriou da leitura e escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. (SOARES, 2002, P. 19).

⁶ Letrada= palavra empregada no sentido que tem *literace* em inglês. Pessoa que vive na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, fazendo uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

distância, por correspondência. Os cursos e os exames seriam organizados dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação. No artigo 26, determinaria que os exames seriam entregues aos estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, cuja validade de indicação seria anual. Garantir-se-ia a flexibilidade curricular no artigo 25, segundo o qual o número de horas deveria ser ajustado de acordo com as especificidades do aluno ao qual o ensino se destinaria.

O Parecer nº 699 destacava quatro funções do ensino supletivo, quais sejam: (1) suplência, cujo objetivo era “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei nº 5.692/71, art.22,a); (2) suprimento, com finalidade de “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (Lei nº 5.692/71, art. 24,b); (3) aprendizagem, que correspondia à formação metódica no trabalho que, basicamente, ficaria a cargo do SENAI e do SENAC; (4) qualificação, cuja finalidade era a profissionalização, a formação de recursos humanos para o trabalho sem, no entanto, ocupar-se com a educação geral.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam três princípios ou “idéias-força” que teriam sido estabelecidos por esses documentos: (1) definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, mas a ele intimamente relacionado, compondo o Sistema de Educação e Cultura; (2) voltar o Ensino Supletivo para o esforço do desenvolvimento nacional, como alfabetizador da mão-de-obra marginalizada e formador da força de trabalho; (3) estabelecimento de doutrina e metodologia apropriadas aos grandes números de escolarização. Para os autores esses princípios iriam de encontro aos princípios dos movimentos de cultura popular que haviam centrado suas características e metodologia sobre o grupo social definido por sua condição de classe.

Assim, caberia ao Ensino Supletivo recuperar o atraso, reciclar o presente, formando mão-de-obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional, sendo apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização do país. Para isso, propunha-se uma escola que não se distinguisse por sua clientela e não voltada para os interesses de uma determinada classe, como era feito pelos movimentos de cultura popular. Na consecução desses objetivos priorizaria soluções técnicas, afastando-se do enfrentamento político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade, o que acabaria por negar à classe trabalhadora uma educação de qualidade. Quando, ainda hoje, a escola desconsidera as especificidades da educação de jovens e adultos, adotando propostas curriculares que são meras transposições didáticas das propostas utilizadas com os alunos do chamado “ensino regular”, negando os conhecimentos construídos por esses sujeitos ao longo da vida, ela prossegue com esse mecanismo de desqualificação.

1.3 - A EJA na redemocratização da sociedade brasileira

O fim da ditadura militar viabilizou a retomada da disputa democrática em torno de propostas para a educação. Movimentos sociais, que tinham atuado por meio de esquemas alternativos, ganham institucionalidade e passam a ocupar novamente a cena pública. Nesse período, a ação da sociedade civil organizada direciona as demandas por políticas sociais para o processo de elaboração de uma nova constituição, por meio da qual se busca, também, garantir normas jurídico-legais para o funcionamento de uma democracia participativa. Esse processo resulta na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios.

Segundo Beisiegel(2000), essa Constituição estendeu a garantia de ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Para criar condições para que essa decisão fosse implementada, o legislador determinou, no artigo 60 das Disposições Transitórias, que, pelo menos cinquenta por cento dos recursos vinculados ao ensino (artigo 212) fossem aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. A Carta afirma também que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo” e que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Tais dispositivos fixariam as bases para responsabilizar as autoridades pelo não cumprimento de suas obrigações constitucionais. Porém, a história da educação de jovens e adultos do período subsequente à promulgação da Carta de 1988 é marcada pela contradição entre a garantia do direito no plano jurídico e sua negação pelas políticas públicas concretas. Dessa forma, percebe-se que a Constituição de 1988 apresentou direitos que foram solapados pelos rumos empreendidos pela sociedade brasileira.

Beisiegel (1997), analisando a questão, diz que se estendeu a obrigatoriedade da educação básica para cima e para baixo dos parâmetros até então vigentes, embora uma parcela da população ainda não estivesse atendida no ensino de 1º grau. Assim, chegou-se à garantia constitucional de educação básica obrigatória gratuita para todos, quando sequer as conquistas incorporadas à Constituição de 1946 já tivessem sido efetivadas. Essa prática já ocorrera anteriormente. Na reforma de ensino de 1º e 2º graus, em 1971, avançara-se no campo dos direitos educacionais para a garantia de um ensino fundamental de oito anos, muito antes da efetiva universalização de quatro anos de escolaridade para todos. Tal Constituição expressava uma correlação de forças, já que não existia à época um projeto hegemônico no país. A Carta

atenderia, ao mesmo tempo, aos interesses de setores mais combativos da sociedade civil e aos interesses de diversos grupos dominantes.

Esse descompasso entre o proclamado legalmente e o realizado pelas políticas públicas também se evidencia pelo fato de que o texto não deixa claro qual é a responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais na oferta da educação de jovens e adultos.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, houve, na década de 1980, uma abertura de um espaço importante para o processo de alfabetização. Sob a influência da Psicogênese, começou-se a discutir a importância do contato do analfabeto com uma variedade de textos. Moura (1998) aponta para a necessidade de reflexão acerca das práticas alfabetizadoras com os sujeitos jovens e adultos, para redefinição do conceito de alfabetização e para mudanças nos objetivos a serem alcançados, surgindo a necessidade do referencial da Linguística nas práticas pedagógicas, que passam a perceber a alfabetização como um processo.

1.4 – A década de 1990: a EJA à margem das reformas educativas

A Organização das Nações Unidas declara 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e convoca a Conferência “Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, que estabelecia como estratégia para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todos a exigência de conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem apropriados a cada um.

No Brasil, o governo de Fernando Collor de Melo extingue a Fundação Educar⁷, medida tomada no bojo de um conjunto de iniciativas que objetivavam o enxugamento da máquina

⁷ A Fundação Educar foi criada em 1985 para substituir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

administrativa e a retirada de subsídios estatais. O governo federal recua, significativamente, no papel de indutor de políticas de educação de adultos.

Extinta a fundação, a União transfere a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos para os municípios. Desde então, a participação relativa dos municípios na matrícula de ensino básico de jovens e adultos tem apresentado um crescimento contínuo com concentração nas séries iniciais do ensino fundamental, enquanto os Estados concentram as matrículas no segundo segmento do ensino fundamental (HADDAD, 2000).

Para o governo Collor, eram injustificáveis os investimentos de recursos materiais e humanos nessa modalidade de ensino. O próprio ministro da educação, professor José Godemberg, assume publicamente essa posição. Em entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* diz:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (*Jornal do Brasil*, 23/08/91)

Criticando posições contrárias à prática da educação de adultos analfabetos, como a do ministro, Beisiegel (1997) observa:

Talvez se encontre por trás de algumas dessas manifestações uma orientação pragmática, fundada em considerações do tipo ‘custo-benefício’ ou em preocupações com o retorno de investimentos (...) No entanto, a referência para a avaliação da validade da educação do adulto analfabeto não pode ser remetida para o mercado, o trabalho ou a economia. Essa referência deve estar situada, necessariamente, nas exigências da cidadania na sociedade contemporânea. Obviamente, a participação plena do adulto na vida social de sua comunidade abrange questões relativas ao trabalho, ao mercado e à economia. Mas, enquanto dimensões nas quais se expressam expectativas e necessidades de participação na vida coletiva. E mesmo sem considerar a questão crucial dos direitos educacionais da

cidadania, que certamente incluem os direitos à educação até dos cidadãos que já se adaptaram ao seu analfabetismo, não tem sentido esquecer que a população adulta analfabeta contém considerável contingente de indivíduos ainda muito jovens, perfeitamente aptos à realização de uma vida escolar profícua (BEISIEGEL, 1997 – p.30-1).

Como não se dispunha a investir na educação de adultos, cria-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) com propostas ambiciosas de mobilização nacional através de comissões, envolvendo órgãos governamentais e não-governamentais. Tal programa é abandonado no governo subsequente de Itamar Franco.

Na década de 1990, a EJA sofre influência do referencial teórico vygotskyano que torna a linguagem escrita como conteúdo básico da alfabetização. Para Vygotsky (2002), a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade. Para esse autor, o início do processo de desenvolvimento baseia-se principalmente na compreensão da linguagem escrita que é efetuada através da linguagem falada. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização, considerado como domínio progressivo do sistema da língua escrita, inicia-se muito antes de o sujeito se escolarizar. Além disso, os estudos acerca da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento anteriores a Vygotsky traçavam um panorama pouco animador para os adultos, já que se encarava tal fase como algo estabilizado, na qual não haveria mais o processo de desenvolvimento. A partir da teoria do desenvolvimento cognitivo vygotskyana, apontou-se que o processo evolutivo tem continuidade na idade adulta e na velhice, constituindo-se essas fases etapas substantivas do desenvolvimento psicológico. Ao longo desse trabalho, teremos oportunidade de explicitar melhor a importância das contribuições dessa teoria para a educação de jovens e adultos.

Em 1995, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em um contexto de restrição de gastos públicos, visando à estabilização econômica e ao cumprimento de acordos com agências de financiamento internacionais, inicia-se uma reforma educacional. As diretrizes

dessa reforma mantêm a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização de financiamento e da organização dos serviços.

Conforme Haddad (2000), no âmbito legislativo, os fatos demonstram de maneira incisiva a marginalização da educação de jovens e adultos nesse período. A Emenda Constitucional nº 14, de 1996, suprime, das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, o artigo que comprometia a sociedade e os governos de erradicarem o analfabetismo e a universalizarem o ensino fundamental até 1998. A Emenda também desobriga o Governo Federal de aplicar, com essa finalidade, a metade dos recursos vinculados à educação, como versava no texto original. Estabelece-se um novo mecanismo de distribuição de recursos para as esferas do governo: o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). De acordo com esse mecanismo, os recursos para a educação são inicialmente reunidos em um fundo para só depois serem distribuídos entre as esferas dos governos estadual e municipal, proporcionalmente ao número de alunos matriculados em suas redes de ensino fundamental regular, a partir de um referencial para cálculo do custo/aluno.

Um veto presidencial na lei que regulamenta o FUNDEF excluiu o ensino presencial de jovens e adultos no cômputo de matrículas para efeito dos cálculos dos fundos. Essa medida acentua a resistência de estados e municípios em expandirem o ensino fundamental de jovens e adultos, dificultando os que já vinham atuando nessa área de ensino, fazendo com que muitos cursos de educação de jovens e adultos, para se beneficiarem das verbas do fundo, transformem-se em programas de aceleração de estudos ou cursos regulares noturnos, caracterizados, geralmente, pela transposição mecânica dos métodos adotados com crianças e adolescentes e pelo aligeiramento do processo.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96), algumas novidades são incluídas em relação à EJA. Uma delas é o rebaixamento da idade mínima para prestar exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Outro fator importante é a abolição do subsistema de ensino supletivo, uma vez que a educação de jovens e adultos é tratada como parte integrante do ensino básico comum. A aceleração de estudos passa a ser reconhecida como mecanismo legítimo de correção de fluxo, também no ensino regular, o que, somado à tendência de rebaixar a idade mínima de ingresso, contribui para uma certa indeterminação do seu público alvo.

Nos anos de 1996 e 1997, a EJA foi objeto de discussão no país. Para a preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, houve uma série de eventos com a participação de vários segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos: governos estaduais e municipais, organizações não governamentais, universidades, setores empresariais, delegacias do MEC, etc. Essa agenda de preparação promoveu encontros estaduais de EJA, seguidos de encontros regionais. Após esses encontros, realizou-se em Natal um encontro nacional e depois um encontro latino-americano em Brasília. Embora o MEC não tenha assumido o documento final elaborado nesse encontro, foi possível, além de um diagnóstico da EJA no país, uma maior aproximação e articulação dos segmentos envolvidos com essa modalidade educativa, que se concretizou com a criação de fóruns estaduais de EJA em vários estados brasileiros e com a realização de encontros anuais.

O Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos foi criado em 1998, com o objetivo de reunir atores sociais que tinham em sua trajetória um trabalho com a educação de jovens e adultos. Atualmente há no estado os fóruns regionais de Ouro Preto (Fórum dos Inconfidentes), Viçosa (Sudeste), Divinópolis (Centro-Oeste), Ipatinga (Leste), São João Del Rei (Vertentes),

Norte e Varginha. Na Zona da Mata, em Juiz de Fora, têm sido realizadas reuniões com o objetivo de consolidar outro fórum regional.

A partir de tais encontros, consubstancia-se uma expectativa de não somente ampliar o conceito de alfabetização, mas também de clarear a perspectiva de alfabetismo e letramento, a partir de duas dimensões, quais sejam: (a) individual, que compreende os aspectos que se relacionam ao processo de apropriação da base alfabética da língua escrita; (b) sócio-cultural, que se refere às possibilidades de uso da leitura e escrita.

A Câmara de Educação Básica (CEB), em 1998, aprova o parecer CEB 4 (em 29/01/98) – sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – e o Parecer CEB 15 (em 01/06/98) – acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Como pela LDB nº 9494/96 a EJA tinha sido considerada como modalidade da Educação Básica, as diretrizes estabelecidas por tais pareceres aplicar-se-iam também a ela.

Entretanto, tal determinação levantou várias dúvidas, fazendo com que a CEB percebesse a necessidade de um estudo mais apurado da questão. Por sua vez, o MEC, em 1999, através da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), após reunião com os responsáveis pela EJA nos diversos sistemas, reivindicou uma audiência pública com a CEB para maior esclarecimento das questões. O Conselho Nacional de Educação (CNE) recomenda um estudo mais aprofundado a ser realizado de forma interativa entre os interessados na EJA e o relator indicado pelo CNE, prof. Jamil Cury.

1.5 – A EJA nos nossos dias

A partir de três audiências públicas com a presença da relatoria da CEB e os representantes dos diversos segmentos envolvidos com a EJA no Brasil, foi elaborado o Parecer nº 11/2000, composto por dez itens que sintetizam a EJA atualmente. Tal documento refere-se diretamente aos processos de escolarização.

Como já se falou, a EJA, na LDB nº 9394/96, é definida como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, devendo, entretanto, usufruir de uma especificidade própria com tratamento diferenciado.

Nesse contexto, desaparece a denominação SUPLETIVO, marcadora de uma posição dualista em relação a essa modalidade de educação, sendo substituída por EJA. Assim, tal modalidade não mais seria considerada um apêndice dentro de um sistema dual.

Nota-se, porém, que na lei não há explicitações das condições em que tal fato se daria, denunciando sua contraditoriedade. A lei nº 9424/96 exclui a EJA das verbas do FUNDEF. Se esta é modalidade da Educação Básica, tal exclusão não teria razão de ser.

De acordo com o Parecer nº 11/2000, a EJA possui três funções:

- *Função reparadora* – é importante destacar a distinção entre o conceito de *reparação* do de *suplência* presente na legislação anterior. Nessa perspectiva, considera-se que há uma dívida social que precisa ser reparada com os que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e escrita como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na construção das riquezas e na elevação de obras públicas. A educação de jovens e adultos era encarada como se fosse um “favor” que a sociedade estaria prestando a quem não usufruiu da escola na época em que a própria sociedade designou como “adequada”. Sob

esse ponto de vista, seria como se a sociedade, por desprendimento e altruísmo, estivesse disposta a oferecer uma “segunda chance” para os que não aproveitaram a primeira oportunidade oferecida. Aqui, inverte-se o ponto de partida: a sociedade é que se apresenta como “devedora” desse aluno, já que foi ela mesma que o impediu e/ou dificultou o acesso à educação na época determinada como a “adequada”. Trata-se então dessa dívida social que precisa ser resgatada com o cidadão.

- *Função equalizadora* – cabe à EJA estabelecer igualdade de oportunidades.

Os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber, proporcionalmente, maiores oportunidades que os outros. O sistema educacional precisa garantir a reentrada desses desfavorecidos, oferecendo-lhes oportunidades de restabelecer sua trajetória escolar com igualdade. Nessa perspectiva, impede-se o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais.

- *Função qualificadora* - a EJA representando um compromisso com a atualização permanente de conhecimentos para todos, por toda a vida, fornecendo instrumentos para o cidadão enfrentar as condições que estão postas no mundo. Nesse aspecto, trabalha-se muito mais com os jovens e adultos o acervo que a humanidade já produziu do que com as crianças, cabendo aos professores qualificar as pessoas para os diversos debates que estão postos na sociedade nos diferentes campos de conhecimento.

Nesse parecer, seu relator, Jamil Cury, tenta relativizar um pouco a idéia muito forte na Lei nº 5692/71 da concepção pragmática do trabalho. Naquela época tal idéia respondia à necessidade de integração de jovens e adultos na sociedade que, em processo de crescimento,

demandava mão-de-obra especializada. Com a mudança da realidade, essa tônica também se modifica. A sociedade não requer mais um indivíduo que irá simplesmente integrar-se ao mundo do trabalho, requerendo, sim, um indivíduo que se mostre capaz de questionar o trabalho, que seja uma pessoa capaz de entender a sua realidade e nela atuar de forma diferenciada.

Freire (2003a), ao ressaltar a importância de uma prática educativa problematizadora, aponta:

Na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2003a, p. 71).

A partir do que foi exposto, observa-se que as políticas de EJA, no âmbito dos poderes públicos, deixam muitas lacunas que precisam ser preenchidas se realmente se quer oferecer uma educação de qualidade. Pensamos que não será muito insistir na questão dos recursos a ela destinados. Na discussão ora em curso da transformação do FUNDEF em FUNDEB não há como excluí-la.

A educação de jovens e adultos pode ser um campo estratégico para fazer frente à exclusão e à desigualdade social, servindo como uma via para a construção de uma sociedade justa e democrática, assegurando a garantia de uma participação cidadã nessa sociedade.

Arroyo (2005) procede a uma análise do campo da educação de jovens e adultos, focando-o como um campo de direitos e de responsabilidade pública. Em seu trabalho, é mister ressaltar a importância de se encarar os alunos dessa modalidade de ensino como sujeitos de direitos, rompendo com a concepção puramente compensatória atribuída a essa modalidade de ensino. Em suas palavras:

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superadas diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. (...) A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2005, p. 21).

O autor apresenta a emergência de uma reconfiguração da EJA, mostrando a necessidade de se ter um novo olhar em relação aos sujeitos dessa modalidade de ensino, reconhecendo-os como sujeitos dos direitos humanos, em cuja pluralidade poderá destacar-se o direito à educação. Para Arroyo, é preciso reconhecer e entender o protagonismo desses jovens e adultos não partindo apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas sim das diversas lacunas a que são condenados pela sociedade. A visibilidade com que esses sujeitos emergiram vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, que vivenciam o desemprego, a violência, a opressão e exclusão social. As carências escolares fazem parte das carências sociais, já que esses sujeitos carregam trajetórias perversas de exclusão social, em que vivenciam a negação dos direitos básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Por outro lado, o autor coloca que o protagonismo da juventude não advém somente dessas carências, chamando a atenção para o fato de que se podem buscar experiências que denotam um protagonismo mais totalizante e mais positivo, lembrando a participação desses sujeitos nos movimentos sociais do campo e das cidades e em áreas como a cultura, a pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos.

Nessa perspectiva, para que a EJA seja configurada no campo dos direitos, não basta que sejam oferecidos espaços para a continuidade de estudos dos jovens e adultos das classes populares. Para que estes sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, na totalidade dos direitos humanos, há de se proceder a uma mudança nas estruturas que os excluem do trabalho, da vida,

da moradia, da cultura, configurando-se a EJA como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais que, historicamente, foram negados aos alunos dessa modalidade de ensino.

Frente ao exposto, é mister que se busque compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos dessa modalidade de ensino, assim como do papel da escolarização no desenvolvimento humano.

Em relação a tal questão, é importante remeter à discussão acerca da forma como geralmente se tem dado a educação de jovens e adultos em nossas escolas. Não raramente a escola aparentemente desconhece as especificidades desses alunos, (des)tratando-os igualmente, utilizando o mesmo currículo, programas e métodos para sujeitos distintos, contribuindo-se, assim, para o aumento dos índices de repetência e evasão que têm caracterizado essa modalidade de ensino. É importante ressaltar que não se está ignorando os fatores de ordem sócio-econômica que, sem dúvida, freqüentemente impedem esses sujeitos de se dedicarem plenamente a seus projetos pessoais de investimento nos programas de educação de jovens e adultos.

Dessa maneira, apesar dos preceitos legais, do discurso documental proporem novas metodologias e novas formas de incentivar o interesse dos alunos, o que se nota na escola é um aprofundamento da crise, do desinteresse dos alunos, dos professores, o que parece reforçar a idéia de que a educação de jovens e adultos é “uma educação de segunda classe para alunos de segunda classe”.

É com esse entendimento que estamos discutindo o processo ensino-aprendizagem, fazendo um recorte no ensino da língua portuguesa.

2. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

A palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o 'um' em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertença. O Eu se constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído. (BAKHTIN)

O enfoque teórico deste trabalho foi centrado nos estudos de Lev Semynovich Vygotsky acerca da linguagem e do processo de aprendizagem e na teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin. A seção a seguir apresenta as contribuições da teoria histórico-cultural para a educação de jovens e adultos. A partir da teoria do desenvolvimento cognitivo elaborada por Vygotsky, em um diálogo com outros pesquisadores, busca refletir acerca da importância de uma psicologia do adulto e do papel da escolarização no desenvolvimento humano.

2.1 – As contribuições da teoria histórico-cultural para a EJA

Para iniciarmos, parece importante situar o autor que nos oferece o arcabouço teórico deste trabalho. Vygotsky nasceu na União Soviética e lá trabalhou em um momento histórico em que se implementava uma nova forma de organização social (anos 20 e 30 do século passado). No seu curto período de vida, produziu inúmeras obras com as quais revolucionou a psicologia sobre o comportamento humano. Funda uma matriz psicológica teórica, balizada no materialismo histórico-dialético, cuja influência se faz sentir nas mais diversas pesquisas atuais.

A principal premissa de sua obra é que a atividade cognitiva é, em sua origem, sócio-histórica: só se pode compreender o comportamento humano combinando-o aos determinantes históricos e sociais em que foi concebido. Para compreender a origem e a evolução do psiquismo, apoiando-se em pressupostos do materialismo dialético, Vygotsky elabora uma teoria que

concebe a natureza do comportamento humano como parte do desenvolvimento histórico. Na concepção vygotskyana existem duas grandes linhas para o desenvolvimento: uma natural e outra cultural. Daí o fato de o homem não se desenvolver sozinho, o desenvolvimento só se faz através da relação com o outro, relação esta mediada pela linguagem. Para o teórico, o processo de hominização demonstra que o homem não nasce com todas as características humanas, nem é moldado por pressões externas, ele é formado na interação de suas características biológicas com o meio social.

A mediação é uma importante categoria na teoria vygotskyana. Para ele há dois elementos básicos que são responsáveis por ela: o instrumento e o signo. Enquanto aquele serve como condutor da ação humana sobre o objeto e permite a ampliação da ação humana sobre a natureza e, indiretamente sobre si mesmo, este atua na direção contrária. Nas palavras do autor:

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (VYGOTSKY, 2002, p.68).

Enquanto o instrumento tem a capacidade de regular as ações sobre os objetos, o signo regula as ações sobre o psiquismo dos indivíduos. São considerados signos qualquer tipo de símbolo convencional criado pelo homem que lhe possibilite transformar e conhecer o mundo, comunicar sua experiência, desenvolver novas funções psicológicas, além de influenciar na cognição do próprio homem. Para Vygotsky eles são os instrumentos psicológicos que ampliam as ações psicológicas do indivíduo, quando potencializam as capacidades de memória, atenção, controle voluntário sobre a própria atividade. Dessa forma, a mediação através dos signos é fundamental para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Na perspectiva vygotskyana, formas superiores e tipicamente humanas de funcionamento psicológico se realizam e desenvolvem através da mediação de signos, sobretudo da linguagem. Partindo desse pressuposto, o trabalho com a argumentação poderia exercer um papel mediador nos processos que possibilitam a construção do conhecimento dos alunos jovens e adultos.

Outro importante conceito da obra desse teórico é que o funcionamento mental superior do indivíduo provém de processos sociais, também chamados por ele de processos externos:

Quando dizemos que um processo é “externo” queremos dizer que é social. Toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social entre duas pessoas (VYGOTSKY, 1983 – p. 150).⁸

Para o autor, só se pode estudar o comportamento humano nos processos de interação entre indivíduos. Tais processos são responsáveis por modificações significativas no comportamento, pois viabilizam a aquisição de recursos e instrumentos desenvolvidos pela sociedade ao longo de sua história. Quando esses instrumentos são transmitidos socialmente, transmitem-se com eles signos e processos mentais que acompanharam a sua criação e uso. É na interação entre os indivíduos e na ação física e mental sobre o instrumento carregado de signos que se realiza o processo de internalização, que permite o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A linguagem verbal é tratada por Vygotsky como instrumento simbólico. A partir das duas linhas que ele apresenta para o desenvolvimento, a linguagem assume centralidade e é através dela que se faz o desenvolvimento cognitivo, o psiquismo e daí a própria aprendizagem.

A palavra leva à formação dos conceitos:

⁸ Tradução livre do espanhol.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VYGOTSKY, 2001- p. 170).

A linguagem escrita é considerada ferramenta simbólica, cuja aquisição tem importantes implicações para o desenvolvimento cognitivo. Seu domínio exige a compreensão de um sistema particular de símbolos e signos, representando um ponto crítico no desenvolvimento cognitivo.

Dentro desse panorama, Schneuwly (2004) defende a tese do gênero discursivo como um instrumento psicológico no sentido vygotksyano, já que, como *me gainstrumentos*, se utilizados para o ensino de leitura e produção de textos, provavelmente contribuam para desenvolver, nos alunos, novas funções psicológicas superiores. Para explicar de que maneira o instrumento pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais, o autor coloca:

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. A intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

A partir da definição de gênero determinada por Bakhtin, Schneuwly (2004) justifica de que maneira sua tese do gênero como instrumento enquadra-se bem na concepção bakhtiniana “A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada” (2004, p. 27).

Os estudos acerca da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento anteriores a Vygotsky traçavam um panorama pouco animador para os adultos. Era muito difundida a análise

piagetiana que descrevia estágios universais idênticos para todas as crianças em função da idade, acreditando-se que os processos de desenvolvimento cognitivo davam-se apenas até a adolescência, que as crianças e os adolescentes cresciam e se desenvolviam, enquanto os adultos se estabilizavam e os velhos se deterioravam.

A partir da teoria do desenvolvimento cognitivo vygotskyana, apontou-se que o processo evolutivo continua na idade adulta e na velhice, constituindo-se essas fases etapas substantivas do desenvolvimento psicológico, já que compõem um processo que dura a vida toda.

Palácios (apud Oliveira [1999] p. 17-8) afirma a respeito do funcionamento intelectual do adulto:

As pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (PALACIOS apud OLIVEIRA [1999], p. 17-8).

A idade adulta é profícua em transformações e dá continuidade ao desenvolvimento psicológico do indivíduo. O desenvolvimento cognitivo do adulto relaciona aprendizagem, interação com o meio sócio-cultural e os processos de mediação. O adulto, geralmente, está inserido no mundo do trabalho e realiza relações interpessoais de caráter diverso das da criança e do adolescente. Traz consigo uma bagagem de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões acerca do mundo externo, acerca de si mesmo e das outras pessoas. Não raramente, o adulto mostra maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Não se pode negar, porém, uma limitação na psicologia no que diz respeito às teorias do desenvolvimento que, na maioria das vezes, enfocam somente as crianças e adolescentes. Oliveira (1999) aponta tal questão:

As teorias sobre o desenvolvimento referem-se, historicamente, predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimentos e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e aos adolescentes (1999, p. 17).

Essa limitação parece ter ligação com o fato de as pesquisas em psicologia colocarem ênfase nos processos de origem biológica, buscando-se uma universalidade no que tange àquelas etapas em que tem sido dividida a vida humana: a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice. Dessa forma, para uma psicologia que busca explicações universais para o desenvolvimento humano, quanto mais jovens os indivíduos, mais similares se apresentam, visto que, de certa forma, é mais fácil construir teoria para as etapas da vida em que os sujeitos humanos se encontram em uma fase mais próxima de sua origem animal, de sua determinação orgânica, sem tanto peso da cultura em sua constituição (OLIVEIRA, 2002 – p. 26).

Ao elegermos a educação de jovens e adultos como objeto de estudo, destacamos que esta compreende um conjunto diverso de processos e práticas formais e informais que se desenvolvem não apenas no ambiente escolar. Porém, como optamos por um recorte na educação escolar, parece ser importante partir da discussão do papel da escola no desenvolvimento do ser humano. Analisando a relação entre escolarização e desenvolvimento psicológico, é mister ressaltar que a escola é uma criação histórica, enraizada em um tipo específico de formação cultural.

De acordo com o modelo histórico-cultural, as características de cada ser humano ligam-se diretamente ao aprendizado, à apropriação do legado de seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de cada indivíduo depende de suas experiências, de sua história

educativa, que, por sua vez, sempre estabelecerá relação com as características do grupo cultural e da época em que ele se insere.

Nessa perspectiva, a aprendizagem tem um papel central porque é ela que possibilita, movimenta e impulsiona o desenvolvimento. A escola, ao oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, tem um papel singular e insubstituível na apropriação, pelo sujeito, da experiência culturalmente acumulada, promovendo um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento por conceitos. Porém, o próprio Vygotsky afirma que não é qualquer ensino que possibilita e desenvolvimento intelectual. Assim, não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que poderá proporcionar aos indivíduos a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas. A importância da escolarização tem a ver com a qualidade do trabalho realizado. Para Vygotsky, o ensino só é efetivo e eficaz quando se adianta ao desenvolvimento. Tal posição se fundamenta no conceito de zona de desenvolvimento proximal⁹, que salienta a importância da atuação de elementos mais experientes para que determinadas atividades possam ser executadas pelos alunos. Para ele, “o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento”(VYGOTSKY, 2002, p.117). De acordo com esse conceito, o bom ensino seria aquele que é direcionado para as funções psicológicas emergentes (FREITAS, 2003, p. 104).

A operacionalização desse conceito de zona de desenvolvimento proximal se observa no planejamento das seqüências didáticas a serem trabalhadas, em que se levará em conta o espaço potencial de desenvolvimento dos alunos. Tais seqüências têm, como finalidade, colaborar para que o aluno domine melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma forma mais adequada em uma dada situação de comunicação. Dessa maneira, de acordo com o

⁹ É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de outrem.

conceito de zona de desenvolvimento proximal, o trabalho escolar deve ser realizado com gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, bem como com aqueles gêneros dificilmente acessíveis, com os quais os alunos não teriam contato espontaneamente. Assim, as seqüências didáticas serviriam como um meio de dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Para Schneuwly (apud Souza, 2003), a zona de desenvolvimento proximal seria o ponto de cruzamento entre duas dimensões: as interações do sujeito com o ambiente histórico-cultural e do desenvolvimento do sujeito. Assim, o desenvolvimento depende do ambiente sócio-cultural, do ensino, da educação, da aprendizagem e da imitação, mas essa dependência não é mecânica, porque o desenvolvimento tem seu auto-movimento. Dessa forma, para o autor, os dois movimentos são necessários: de um lado, o ensino ultrapassa o desenvolvimento, proporcionando aos alunos conhecimentos e conteúdos que eles não teriam condições de resolver sozinhos; de outro, o ensino direciona o desenvolvimento, que não é total, em razão do auto-desenvolvimento, que não tem ritmo próprio e formas específicas de apropriação dos elementos externos.

Para Vygotsky, forma e conteúdo estão intimamente ligados e, por isso, embora se enfatize o desenvolvimento psíquico, não se propõe a criação de situações artificiais para que as estruturas intelectuais se desenvolvam. Crê-se que a própria aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo especial a aprendizagem dos conceitos científicos, concorra para o desenvolvimento psíquico.

Ao lado dessa constatação, é importante situar o jovem e o adulto de que estamos tratando. Nessa perspectiva não se pode deixar de se considerar a condição de exclusão desses sujeitos. É importante ressaltar que o que está em questão é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos cuja cidadania se acha comprometida. Nesse panorama, o trabalho com os gêneros argumentativos pode constituir-se como uma alternativa

concreta de se desenvolver uma prática pedagógica centrada no protagonismo dos sujeitos. Levando-se em conta a diferença de recursos entre os poderosos meios de comunicação, nas mãos das elites dominantes, e os poucos recursos de que dispõem os educadores, principalmente os que atuam na educação de jovens e adultos, o trabalho com os gêneros que envolvem a argumentação pode ser um meio de, considerando-se os sujeitos como historicamente datados e situados, contribuir para a constituição de uma nova prática que fortaleça essa posição de protagonismo dos sujeitos.

Ao retornar à escola, esse aluno busca reconstruir uma trajetória escolar em que encontre conhecimentos significativos na etapa de vida em que se encontra, em condições diferentes das existentes no momento em que interrompeu seus estudos.

Assim, a escola não pode deixar de considerar a ligação entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem e a relação com o ambiente sócio-cultural, propondo atividades que favoreçam essa aprendizagem significativa, ou seja, que se busquem estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, de forma que se atenda às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem desses alunos.

Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros que envolvem a argumentação pode contribuir para melhor conhecer os fatores que interferem na aprendizagem. Ao serem considerados, podem provocar mudanças significativas, uma vez que os alunos podem atribuir sentido ao que fazem e aprendem.

Vygotsky, quando enfatiza o valor da cultura na formação dos sujeitos, não considera, porém, que os fenômenos culturais sejam uma produção simbólica totalmente alheia aos conflitos econômicos e políticos que se instauram nas relações sociais. Assim, a educação de jovens e adultos, na forma como tem sido desenvolvida em nossas escolas, não tem garantido a apropriação cultural necessária à vida em sociedade, já que muitas vezes dificulta o

desenvolvimento de formas mais complexas de compreensão. Ao se observar a história da educação de jovens e adultos no Brasil, apresentada anteriormente, percebe-se que esta sempre ocupou uma posição secundária, seja por escassez de recursos a ela destinados, seja pelo freqüente despreparo dos profissionais que nela atuam que, muitas vezes, ignoram totalmente suas especificidades.

Segundo Di Pierro (2000), os desafios da formação de educadores populares, das escolhas curriculares e do desenvolvimento de metodologias específicas para a alfabetização e educação básica de jovens e adultos levaram membros da equipe pedagógica da Ação Educativa¹⁰ a empreender estudos acerca da relação entre letramento e desenvolvimento cognitivo, particularmente sobre o impacto de processos de alfabetização e educação básica sobre âmbitos atitudinais, características psicológicas e procedimentos cognitivos dos indivíduos jovens e adultos, ressaltando os trabalhos de Ribeiro, 1998; Vóvio, 1999 e Moura, 2000.

Outra questão a ser discutida é o fato de a escola funcionar baseada em regras específicas e utilizar uma linguagem particular, envolvendo capacidades cognitivas específicas. Moura (1999) aborda essa questão: *A escola é uma instância cultural que abrange uma cultura específica, a qual podemos denominar cultura escolar. Esta cultura envolve capacidades cognitivas também específicas, características do meio escolar (MOURA, 1999 – p.111).*

Embora estejamos focando nossa discussão nos aspectos referentes ao conhecimento e à aprendizagem, é importante destacar ainda aspectos de natureza afetiva que, no entanto, podem influir no processo de aprendizagem. Uma característica marcante dos alunos adultos refere-se à preocupação que demonstram acerca de suas possibilidades e limites. Muitas vezes sentem-se envergonhados, humilhados, manifestam insegurança e medo de se expor ao ridículo, dizendo-se

¹⁰ Instituição civil, sem fins lucrativos, que desenvolve projetos de intervenção, pesquisa, documentação, assessoria e formação de educadores nos campos da educação e cultura com jovens e adultos.

incapazes de aprender. O trabalho desenvolvido na escola, sem dúvida, deixa marcas nos sujeitos. Nessa perspectiva, a qualidade desse trabalho faz a diferença. A clareza na postura de que, ao se trabalhar com alunos jovens e adultos, não se trata apenas de uma perspectiva de diferença etária, mas de situação de exclusão, assume significação ampliada nesse contexto. Sabemos que a maioria dos alunos dessa modalidade de ensino sofre impedimentos a uma plena participação na vida social como efetivos cidadãos. Embora esses alunos vivam em uma sociedade com extensa produção cultural e alto grau de desenvolvimento tecnológico, o que demanda elevado desenvolvimento do conhecimento científico, muitos praticamente não dominam e não interferem na produção dos elementos da cultura em que vivem. A educação escolar tem um papel significativo na apropriação da cultura.

Assim, o acesso à escola não se constitui apenas como direito do cidadão, ou como simples elemento para formação do trabalhador. É, sim, condição para aquisição de instrumentos cognitivos que facilitem a inserção consciente do indivíduo na sociedade em que está inserido, é o meio de se adquirir proficiência na utilização dos signos, códigos e instrumentos desenvolvidos socialmente.

Dessa forma, discute-se o papel da escolarização no desenvolvimento do ser humano. Oliveira (1996) observa que o contraste entre escolarizados e não escolarizados não conduz sempre à constatação de diferenças relevantes. Para a autora, há muitos caminhos possíveis para o desenvolvimento psicológico, todos tendo possibilidade de conduzir à construção de seres humanos plenos, complexos e sempre únicos em sua configuração psicológica particular. Os efeitos da escolarização não são estáticos, estando intimamente relacionados ao tipo de atividade e às demandas sociais a que esses seres humanos estão submetidos em seu contexto cultural. Essa autora, em uma pesquisa realizada em 1999 com estudantes de curso superior e adultos de

baixo nível de instrução para compreender a influência da escolarização e da organização conceitual no modo de funcionamento cognitivo das pessoas, coloca:

Os dados obtidos contrariaram claramente a idéia de “um divisor de águas entre grupos ou indivíduos mais, ou menos, instruídos, mostrando haver relações muito mais complexas entre desempenho cognitivo e práticas culturais relacionadas à alfabetização e à escolaridade (OLIVEIRA, 1999, p.96).

Nessa pesquisa houve diferença na abordagem do pesquisador. Os estudantes universitários receberam um questionário formal para ser respondido individualmente, enquanto que com os adultos pouco escolarizados foi feita uma entrevista semi-estruturada que propiciava um espaço de reflexão a partir da intervenção do entrevistador. Assim, Oliveira (1999) concluiu que a modalidade de interação intelectual a que foram submetidos os sujeitos revelou-se mais relevante do que o nível instrucional, apontando que a organização conceitual não tem apenas um caminho, ela é afetada pelas situações interpessoais.

A base teórica para essa idéia da multiplicidade de caminhos para o desenvolvimento pode ser encontrada nas abordagens cujo centro é a gênese do psiquismo como resultado da inserção do indivíduo na história de seu grupo cultural e da construção social do conhecimento a partir das interações sociais. Entretanto, a autora reconhece a dificuldade dos estudos que buscam empreender o funcionamento cognitivo do adulto escolarizado sem que haja uma teoria adequada sobre a aprendizagem do adulto.

Dessa maneira, para analisar os efeitos da escolarização, há de se referir à especificidade da escola na sociedade letrada. Seja qual for a definição dessa escola, os currículos que adota, os programas, métodos, conteúdos escolhidos, parece indiscutível que a leitura, a escrita e as disciplinas científicas constituem conteúdos escolares fundamentais. A função básica da escola é promover múltiplos letramentos, proporcionando ao indivíduo capacidade de interagir com o

conhecimento acumulado pelas diversas disciplinas científicas e com o modo de construção de conhecimento da própria ciência. O fato de um indivíduo ter seu acesso à escola dificultado pode representar um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos. As práticas desenvolvidas na escola podem potencializar os possíveis efeitos da escrita e da ciência no desenvolvimento psicológico. O trabalho com esses sistemas pode facultar aos sujeitos um instrumental diverso do que é obtido nas dimensões cotidianas da vida social e pelas categorias de organização do pensamento que são próprias do senso comum.

Por outro lado, em se tratando de alunos jovens e adultos que trazem consigo uma série de vivências, experiências e conhecimentos adquiridos fora da escola, há de se ressaltar que essa “cultura não-escolar” abriga certas modalidades de funcionamento intelectual que vão interagir com os modos de funcionamento característicos da escola.. Dessa forma, cabe ao professor que trabalha com a educação de jovens e adultos reconhecer essa dimensão para que possa desenvolver seu trabalho. Moura (1999) destaca:

Desse modo, é tarefa do professor reconhecer as dificuldades do aluno em início de escolarização frente a procedimentos básicos utilizados em sala de aula, mas que não fazem parte da realidade, da cultura do indivíduo pouco e não-escolarizado. Frequentemente, o aluno pode não conseguir executar a atividade proposta, uma vez que a atividade em si mesma é desconhecida por ele e demanda um tipo de elaboração cognitiva essencialmente escolar (MOURA, 1999, p – 111).

Isso, porém, não quer dizer que a intervenção educacional deva se dar baseando-se apenas nos processos psicológicos já desenvolvidos. Para Vygotsky, tal intervenção deve sempre focalizar as capacidades e funções emergentes, como o fez Paulo Freire nas campanhas de alfabetização desenvolvidas em vários países periféricos. Freire adaptou seus métodos educacionais ao contexto histórico e cultural de seus alunos, possibilitando a combinação de seus

conceitos “espontâneos” – baseados na prática social – com os conceitos introduzidos pelos professores.

Além de trabalhar os conteúdos, simultaneamente, o professor precisa trabalhar os procedimentos, as habilidades tipicamente escolares. Ao lidar com os conteúdos, há necessidade de que se reconheça que os alunos possuem conceitos, operam categorias de conteúdos, com organizações distintas das apresentadas pela escola. Tal reconhecimento parece importante ao se elencar os gêneros argumentativos a serem trabalhados na educação de jovens e adultos. Partindo daquela concepção de que estes devam ser ensinados, é preciso que o professor não perca de vista a especificidade não apenas etária, mas cultural dos alunos com os quais trabalha.

Assim, sem aceitar a premissa de que a escolarização possa promover a superioridade dos indivíduos, é inegável que a escola, como agência socializadora instituída pela sociedade letrada, desempenha um relevante papel no desenvolvimento psicológico desses indivíduos.

Frente ao exposto, fica perceptível que as contribuições da teoria histórico-cultural são várias, sobretudo por terem favorecido uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e de como se efetiva a aprendizagem, promovendo um redimensionamento desse conceito no que diz respeito à capacidade de aprender do adulto. São concepções que, associadas à teoria bakhtiniana, constituem-se como recursos importantes para a compreensão da natureza enunciativa e social da linguagem, bem como sua transposição para questões didáticas.

2.2 – A matriz bakhtiniana

Como este trabalho pretende estudar os gêneros ligados à ordem do argumentar e sua importância no processo ensino-aprendizagem, é relevante ressaltar que Bakhtin não fala em argumentação em seus estudos de maneira explícita, porém esse autor estuda as formas

composicionais dos enunciados e chama a atenção para a importância de se empreenderem estudos que busquem compreender a organização sintática dos enunciados dentro das situações discursivas.

O princípio dialógico da linguagem proposto por Bakhtin (2004) é o princípio constitutivo de todo discurso, constituindo-se o dialogismo como condição do sentido do discurso, como a ligação entre a linguagem e a vida. Nessa perspectiva, adota-se uma postura que busca superar a concepção estrita que identifica diálogo com interação verbal face a face, focalizando-se os mecanismos dialógicos que operam na linguagem, seja esta produzida em situações de interação face a face ou em situações monológicas. Assim, a linguagem e a ação humanas só podem ser investigadas e compreendidas tendo como pano de fundo o ambiente sócio-histórico em que emergem.

Machado (2001) destaca:

Dialogismo entendido, sobretudo, como visão de mundo construída com a linguagem através dos sistemas de signos. Conseqüentemente, dialogismo constituído como ciência das relações, fundamental para se compreender a representação estética como construção de sentido (MACHADO, 2001, p. 229).

Adotando o dialogismo como categoria básica de seu pensamento, Bakhtin estudou o discurso interior, o monólogo, a comunicação diária, os vários gêneros de discurso, a literatura e outras manifestações culturais. Para o autor,

o fenômeno dialógico ultrapassa em muito as relações entre as réplicas de um diálogo formalmente produzido; ele é quase universal e perpassa todo o discurso humano, todas as relações e todas as manifestações da vida humana, de uma maneira geral, tudo que tem um sentido e um valor (BAKHTIN, 1970 - p.77).

Para analisar a questão proposta por esta pesquisa, é, ainda, fundamental ressaltar a importância dessa percepção bakhtiniana do ser humano como social e histórico, inserido na cultura. Freitas (2000) destaca:

Bakhtin considerou que o homem, fora das condições sócio-econômicas objetivas, fora de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Só como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. O nascimento físico não é suficiente para esse ingresso na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem, portanto, precisa de um segundo nascimento; o nascimento social. (FREITAS, 2000, p. 126-7)

Antes de colocar sua concepção de linguagem, Bakhtin apresenta sua crítica às duas linhas teóricas do pensamento filosófico e lingüístico de sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Para Bakhtin (2004), o subjetivismo idealista, que tinha como principal representante Humboldt, considerava a língua como um instrumento pronto para ser utilizado, sendo o fenômeno lingüístico um ato significativo de criação interna, regido por uma psicologia individual. Essa perspectiva não considerava fatores externos, tais como fatores físicos, políticos, econômicos, só atribuindo valor ao sentido artístico – estilístico, individual - de um dado fato da língua. Dessa forma, a lingüística constituía-se como ciência da expressão.

Quanto ao objetivismo abstrato, cujo principal representante era Saussure, Bakhtin (2004) considerava que essa corrente reduzia a língua a um sistema abstrato de normas e regras de combinação externa ao sujeito. Esta seria objeto da lingüística. A fala, considerada ato individual, não poderia sê-lo. Essa dicotomização entre língua e fala, feita por Saussure, separava o aspecto social (língua) do aspecto individual (fala). Para Bakhtin constituía grave erro o fato de o objetivismo abstrato supor a objetividade da língua. Para o russo tal objetividade só poderia existir em relação à consciência. Além disso, Bakhtin destacava o fato de o objetivismo abstrato

ter por base a filologia, não considerando a enunciação e o contexto, desvinculando a língua de sua esfera real.

Para Bakhtin (2004), tanto o subjetivismo idealista, em que o interesse incidia no aspecto interior e subjetivo da fala, quanto o objetivismo abstrato, em que se valorizava a linguagem como sistema abstrato de formas, através dos estudos gramaticais e lexicais, impediam uma apreensão totalizante da linguagem. Para superar tais posições dicotômicas, propõe a interação verbal. Em suas palavras:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).

Para ele, a enunciação, sendo de natureza social, só poderia ser compreendida em uma interação. Da mesma forma como historicizava o homem, não o vendo como um ser biológico abstrato e sim como ser histórico e social, Bakhtin historicizava a linguagem, encarando-a em uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. A partir dessa concepção enunciativa, discursiva de língua, na qual as condições de interlocução são consideradas determinantes para seu estudo, rompe-se com o ensino tradicional de língua, normalmente feito de forma normativa e conceitual, que, ao considerar a língua como um código fechado e estático, faz com que seu ensino seja balizado na aprendizagem de regras que governam o sistema lingüístico, privilegiando-se a forma, com especial atenção à ortografia, à pontuação e à sintaxe.

Considerando-se então esse processo de interação verbal, formas diversas de comunicação têm origem, materializando-se em diferentes gêneros discursivos. Tais gêneros são formas comunicativas adquiridas nos processos interativos, daí a importância do contexto comunicativo para sua assimilação.

A questão dos gêneros do discurso perpassa toda a obra de Bakhtin. Embora esse conceito tenha como referência o estudo intitulado “A questão dos gêneros discursivos”, texto que data de 1952-1953 e aparece na obra *Estética da criação verbal*, ele já está antecipado em obras anteriores, como em *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929, quando Bakhtin/Voloshinov¹¹, assim diz: *cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (BAKHTIN, 2004, p. 43).*

Para Machado (2005), as formulações de Bakhtin acerca dos gêneros discursivos foram apresentadas inicialmente como uma contestação à *Poética* de Aristóteles, ligando-se diretamente ao surgimento da prosa comunicativa. Em sua *Poética*, Aristóteles classifica os gêneros usando como critério o modo de representação mimética. Assim, poesia de primeira voz é representação da lírica; poesia de segunda voz, da épica e a poesia de terceira voz, do drama. Na literatura o rigor da classificação aristotélica se consagrou ao ponto de a teoria dos gêneros ter se constituído a base dos estudos literários desenvolvidos no interior da cultura letrada. Machado (2005) coloca assim a questão:

O estatuto dos gêneros literários se consolidou e nada teria abalado seus domínios se o imperativo típico da época de Aristóteles tivesse se perpetuado, quer dizer, se não houvesse surgido a prosa comunicativa. De modo geral, a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise das formas interativas que se realizam pelo discurso (...) A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade (MACHADO, 2005, p. 152).

¹¹ A questão da autoria dos textos de Bakhtin tem sido objeto de muitas discussões e não está totalmente esclarecida. As obras *Marxismo e filosofia da linguagem*, *Discurso na vida e discurso na arte*, *O freudismo* são assinados por Volochinov; e *O método formal em estudos literários* é assinado por Medviediev. A partir desse ponto referir-me-ei apenas a Bakhtin, ao tratar desses textos cuja autoria é disputada.

É importante ressaltar que essa noção de gêneros permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico (presentes na própria definição da noção); leva em consideração a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, com que objetivo, etc.); abrange o conteúdo temático (o que pode ser dito em um dado gênero), a construção composicional (a forma de dizer, que não é construída a cada enunciado elaborado, mas que está disponível em circulação social) e seu estilo verbal (seleção de recursos disponibilizados pela língua, a partir da posição enunciativa do produtor do texto). Daí o fato de o trabalho a partir dos gêneros exigir uma nova concepção de língua e de aprendizagem, língua considerada como viva, sendo constituída e construída no discurso dos interlocutores e condicionada às transformações históricas e sociais; aprendizagem ativa e significativa do conhecimento, ligada às esferas de inserção social e interpessoal do aluno.

Na medida que são construídos historicamente para atender às necessidades de interação nas diversas esferas de ação e convivência social, os gêneros estarão sempre se renovando, já que as possibilidades da atividade humana, além de inesgotáveis, não comportam fronteiras entre si. Dessa forma, os gêneros são permeáveis e também permeados por outros gêneros. Ao mesmo tempo, conservam marcas estáveis que os identificam ao longo da história. Através das diversas interações e do contato dos sujeitos com os enunciados concretos veiculados nas diversas esferas sociais, os gêneros do discurso são apropriados pelos falantes, em processo análogo à aquisição da língua materna.

Essa definição de gêneros discursivos, relacionados sempre à especificidade de uma esfera de comunicação, não supõe um determinismo, como se não houvesse possibilidade de o falante modificar, alterar um gênero. Tal possibilidade é sempre possível, uma vez que há o estilo

individual que imprime diferenças determinadas pelos diferentes interlocutores, pelo tempo e espaço de cada um nas situações de produção concretas.

Em vista de tal diversidade, Bakhtin (2003) reconhece a heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Sem estabelecer uma tipologia, aponta para a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Para o autor, tal diferenciação não é de ordem funcional, mas sim assentada em um princípio sócio-histórico, ou seja, enfocam-se as circunstâncias, os graus de formalidade, os propósitos do texto, etc.

Para o autor, os gêneros do discurso primários seriam os gêneros de origem, baseados no diálogo face a face, já que, conforme já dito, parte da construção da linguagem na interação verbal. Tais gêneros possuem uma relação imediata com o contexto existente e com a realidade dos enunciados alheios. São mais diretamente relacionados à oralidade, embora incluam muitos gêneros da escrita informal, de circulação privada, como bilhetes e cartas.

Por outro lado, os gêneros secundários são construídos a partir dos primários como resultado do processo de complexificação da sociedade. A própria introdução da sociedade na escrita já produz um gênero secundário. Estes tendem a ser mais monologizados, repousam sobre as instituições sociais e tendem a explorar e a recuperar os discursos primários, que perdem sua relação direta com o real para se tornarem mais complexos.

Há de se ressaltar que não se trata apenas de diferença entre linguagem oral e escrita. É a complexidade, ligada não só à forma de falar, mas à maneira pela qual se procede à elaboração de tal enunciado, chamando a atenção para a diferença no conteúdo. Assim, um gênero secundário pode ser primário em relação a outro. Gêneros como a carta e o romance, por exemplo, podem ser considerados primários em relação ao romance epistolar. Dessa maneira, percebe-se que, em Bakhtin, a distinção primário/secundário não se faz no sentido de superioridade, mas de

ordenação. Parte do gênero primário por ser privado. Antes que existisse a escrita, só existia o gênero primário, daí a escrita ser considerada por ele gênero secundário ao primário (oral).

Nessa perspectiva, os gêneros se constituem como o *locus* privilegiado para se estudar a história da sociedade e da língua, posto que derivam dessa sociedade. Cada época produz o seu repertório de gêneros, mantendo sempre a ligação do social com o individual, uma vez que, para Bakhtin (2004), a linguagem reflete e refrata o social.

Ao se apropriarem dessa questão em Bakhtin, os pesquisadores do grupo de Genebra constroem uma tipologia com finalidades didáticas. Nessa tipologia apresentam os gêneros da ordem do argumentar, acerca dos quais falaremos no capítulo subsequente.

3. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
certo, toda palavra bioará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e o oco, palha eco (...)
(JOÃO CABRAL DE MELO NETO)*

Este trabalho busca investigar de que modo os gêneros argumentativos podem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos. Para tal, fez-se uma pesquisa de abordagem sócio-histórica, embasada nos estudos e trabalhos de Bakhtin e Vygotsky, bem como em seus desdobramentos, por meio das atuais pesquisas na área da educação e da linguagem, discutindo a contribuição desses autores em um diálogo com as perspectivas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos e pelo Grupo de Genebra¹², principalmente com os estudos de Dolz e Schneuwly. Nesta seção pretendemos discutir as contribuições desses autores para a construção do arcabouço conceitual desta investigação.

3.1 - Um diálogo com os pesquisadores de Genebra

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, 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-discursivo, propõem uma

¹² Grupo de Genebra – Dolz, Schneuwly, Pasquier e Bronckart - autores que inspiraram teoricamente discussões empreendidas quando da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fundamentando a elaboração da proposta.

ruptura com o ensino tradicional 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.

Em levantamento feito pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos - (COEJA, 2000) - da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação junto a secretarias de educação, professores e alunos, para melhor caracterização dos alunos dessa modalidade educacional, os professores mostram-se sensíveis à importância de se trabalhar a diversidade de gêneros textuais, embora admitam que o conteúdo gramatical norteie o ensino de Língua Portuguesa, convergindo o trabalho para o caráter prescritivo e normativo da gramática.

Procedendo-se à análise dos PCNs e das Propostas Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, 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. Ainda que Bakhtin não seja abertamente mencionado, as Propostas Curriculares para a educação de jovens e adultos (2002) retomam importantes categorias bakhtinianas acerca dos gêneros textuais:

Reconhecimento das características principais dos gêneros de texto oral e escrito, quanto ao **conteúdo temático, estrutura e estilo**¹³:

reconhecimento do universo discursivo sócio-cultural dentro do qual cada gênero de texto se insere, considerando as intenções do enunciador, a relação entre os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam;

reconhecimento da intertextualidade, do diálogo entre textos, das várias “vozes” (citações, referências e estilos) presentes nos textos, com a finalidade de ampliar o repertório no exercício da interpretação (2002, p.29).

Os pesquisadores do grupo de Genebra, a partir dessa teoria, constroem uma tipologia de gêneros textuais a ser utilizada na escola, para que o aluno possa apropriar-se de tais gêneros. Ao se optar por se recorrer aos estudos empreendidos por esses pesquisadores, não se pode deixar de se registrar que a didatização dos gêneros que eles propõem, de certo modo, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento, aproximando-se, de certa forma, do formalismo das tipologias textuais criticadas por Bakhtin. Porém, a utilização desses autores ao lado do referencial teórico adotado neste trabalho pode ser justificada com a própria perspectiva bakhtiniana que considera a diversidade, a heterogeneidade, que busca o diálogo com as diferentes vozes, considerando as tensões e contradições existentes entre elas.

Atualmente, parece que na área de ensino de língua materna, há um consenso de que é necessário trabalhar com uma diversidade textual, na medida que não há um tipo de texto que possa servir como protótipo para “ensinar” a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes.

A eleição dos gêneros discursivos como objetos de ensino, pelo fato de esse conceito incluir aspectos da ordem da enunciação e do discurso, pode contemplar, de maneira mais satisfatória, o complexo processo de produção e compreensão de textos.

¹³ Grifo meu

Gomes-Santos (2003), estudando o pensamento bakhtiniano no debate brasileiro acerca do conceito de gênero discursivo, analisa os textos produzidos sobre o assunto no período 1998-2002. Conclui que uma das principais tendências da pesquisa acadêmica a respeito de gênero é a retomada do pensamento bakhtiniano, associado a outros aportes teóricos, predominando a associação de Bakhtin ao grupo de Genebra e outros autores (30,9%). Esse grupo, formado por autores que atuam na área da Psicologia da Linguagem e da Didática de Línguas, trabalha a questão dos gêneros buscando uma fundamentação teórica para a realização da transposição didática. Para esses autores, as transposições didáticas seriam uma forma de os gêneros discursivos cumprirem sua função, quebrando a fronteira entre a escola e a sociedade. Como na perspectiva bakhtiniana o diálogo vai muito além da interlocução face a face, o trabalho com os gêneros discursivos na escola seria uma forma de ampliá-lo. Para Freitas (2001):

A vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar (...) Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas (FREITAS, 2001 – p.173).

Atualmente não se pode negar a grande importância de Dolz e Schneuwly trazendo a questão dos gêneros para a pesquisa acadêmica. Além disso, o fato de os PCNs proporem a prática pedagógica na direção de um trabalho consistente e coerente com os gêneros do discurso parece ter contribuído para um interesse maior acerca dessa questão, como se pode constatar nos anais do *Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference*, evento realizado em 2003, em Curitiba, em que há seis trabalhos que enfocam diretamente essa questão. Dentre esses trabalhos há alguns que, inclusive, partem dessa concepção nos próprios documentos oficiais. Tal fato pode ter contribuído também para uma maior divulgação da teoria bakhtiniana além dos limites das discussões acadêmicas sobre esse autor.

Partindo da constatação de que os diversos campos da atividade humana estão diretamente relacionados ao uso da linguagem, Bakhtin (2003) mostra a variedade de textos/discursos advinda da diversidade de caráter e modos de emprego da língua:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p.261)

Esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional - compõem o todo dos enunciados “estáveis” presentes nas diversas esferas da comunicação oral e escrita. Dessa forma, todos os discursos (orais e escritos) veiculados na vida social dispõem de formas sistemáticas de usos da língua e da linguagem, denominados por Bakhtin (2003) de *gêneros do discurso*.

Dolz e Schneuwly (1996), a partir do pressuposto de que se comunicar oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente, apresentam a proposta de se agrupar os gêneros com finalidades educacionais, que corresponderia às capacidades de linguagem relativamente homogêneas e dominantes para os gêneros agrupados. Nessa proposta os gêneros seriam as unidades organizadoras do ensino e da aprendizagem da língua. Os autores propõem uma tipologia não-fechada, aberta a modificações, distribuída em cinco domínios:

- 1) *agrupamento da ordem do relatar* - voltado à documentação e à memorização das ações humanas, sendo exigidas representações discursivas de experiências vividas e situadas no tempo e no espaço (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico, relatórios);

2) *agrupamento da ordem do narrar* - ligado ao domínio social da cultura literária ficcional, caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação de intriga no domínio do verossímil (contos de fadas, lendas, fábulas, ficção científica, narrativa de enigma, romance, conto, piada);

3) *agrupamento da ordem do argumentar* - ligado ao domínio social da comunicação voltado à discussão de problemas sociais controversos, exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, editorial, ensaio argumentativo, carta de reclamação, resenhas críticas);

4) *agrupamento da ordem do expor* - voltado à transmissão e construção de saberes, exige a apresentação textual para a organização das idéias e dos conceitos (artigos, seminários, conferências, texto expositivo);

5) *agrupamento da ordem de descrever ações (instruir, prescrever)* - voltado às instruções e prescrições, exige a regulação mútua de comportamentos (receitas, instruções de uso, instruções de montagem, regras de jogo, regulamentos).

Segundo Schneuwly (1994), os gêneros são *megainstrumentos* criados para agir em situações de linguagem constitutivas do contexto de produção, já que apresentam três dimensões essenciais: os conteúdos que se tornam dizíveis através deles; a estrutura particular dos textos pertencentes a eles e as configurações específicas das unidades de linguagem. A respeito do assunto, Barbosa (2002) diz:

vale tomar a consideração de Schneuwly (1994) que, metaforicamente, atribui ao gênero qualidade de *megainstrumento*, uma espécie de ferramenta complexa, que contém em seu interior outros instrumentos, necessários para a produção de textos e, acrescentamos nós, para a compreensão. Os gêneros seriam, assim, um instrumento que media, dá forma, viabiliza a materialização de uma atividade de linguagem. (BARBOSA, 2002, p. 157)

Para Dolz e Schneuwly (2004), quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais facilitada será sua apropriação como instrumento, o que possibilitará o desenvolvimento das capacidades de linguagem diversas que se associam a cada gênero.

Ao tratar da produção de textos a partir da noção de diferentes gêneros, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos chama a atenção para as especificidades desse grupo:

Convém considerar que, como muitos deles já estão engajados no mundo do trabalho, têm expectativas bem determinadas em relação à produção de textos, isto é, esperam encontrar, na escola, respostas a problemas práticos com que se deparam ao redigir diferentes gêneros de texto, profissionais ou não. E na própria escola precisam elaborar textos de outros gêneros – resumos, relatórios, comentários – a respeito de conteúdos das diferentes áreas (2002, p. 43-4).

Além disso, aponta para a prática tradicional de produção de textos na escola que, muitas vezes, continua a insistir, principalmente no que concerne às atividades escritas, no trabalho com os clássicos conceitos de narração, descrição e dissertação:

Parece que, em geral, a escola se preocupa mais em diversificar as experiências com os gêneros nas atividades de leitura do que no trabalho em torno da escrita, que permanece orientado pelas clássicas estruturas textuais: narração, descrição, dissertação. A produção de textos a partir das estruturas textuais costuma ser problemática, porque nem sempre os gêneros (contos, notícias, instruções de uso etc) se definem em uma ou outra dessas estruturas, podendo apresentar uma heterogeneidade de fragmentos, de trechos, de seqüências narrativas, descritivas, dissertativas que se encaixam umas nas outras, com diferentes finalidades, e produzindo efeitos distintos (2002, p. 44).

Em relação a essa questão, parece importante estabelecer uma distinção entre o que se convencionou chamar de *tipo textual* e *gênero textual*. Não vamos aqui nos aprofundar na diversidade terminológica acerca dessa distinção, uma vez que isso nos desviaria dos objetivos da abordagem. Aproveitamos, então, as palavras de Marcuschi (2002) sobre tal distinção:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, p.23).

Para Schneuwly (1998), os gêneros escolares dividem-se em dois grupos, quais sejam: (a) gêneros tipicamente escolares, caracterizados como meios, instrumentos construídos como forma de mediação entre professor, aluno e conteúdo. Tais gêneros não são caracterizados pela transposição didática dos gêneros sociais para a escola, uma vez que só se realizam no âmbito escolar. São os trabalhos escolares, as provas, as redações, as cópias, os resumos dos conteúdos escolares, etc que têm por finalidade facilitar a apropriação e avaliação dos conteúdos e situações produzidas na sala de aula; (b) gêneros ensinados na escola, transpostos da cultura social para o currículo com objetivos didáticos, como objetos de ensino-aprendizagem. Esses gêneros ligam-se a outras esferas sociais, são os textos que circulam fora da escola, produzidos em contextos sociais reais e que penetram na escola através de uma transposição curricular, transformando-se em objetos didáticos de ensino.

Schneuwly e Dolz (2004) apresentam três formas de abordagem dos gêneros discursivos e textuais na escola como objeto de ensino-aprendizagem. A primeira caracteriza-se pelo esvaziamento da comunicação. Ocorre uma objetivação dos gêneros, não se estabelecendo nenhuma relação entre eles com a situação de comunicação autêntica. Assim, as atividades e

práticas realizadas na escola visam especificamente aos objetivos e conteúdos formais propostos nos planejamentos escolares. Tal tendência consubstancia-se na forma canônica de seqüenciação dos gêneros discursivos, baseada na tipologia textual: descrição, narração e dissertação, fortemente criticada pelos PCNs e Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

Na segunda forma, a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos. Há o aparecimento de gêneros discursivos novos, que só têm função no ambiente escolar, o gênero nasce da situação pedagógica. Como exemplos de tais gêneros, os autores apontam o texto livre, o seminário, o jornal de classe, a correspondência escolar, que não estabelecem interações com os gêneros sociais.

No terceiro tipo, os gêneros que funcionam nas práticas sociais de linguagem entram na escola exatamente como funcionam nas práticas de linguagem de referência, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e interno à escola, negando seu papel como lugar particular de comunicação. Segundo essa abordagem, não há possibilidade de se pensar a progressão, uma vez que é a necessidade de dominar situações dadas que figura no centro dessa concepção. Assim, esvazia-se o espaço escolar como lugar particular de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, para se trabalhar com os gêneros como objeto de ensino para o desenvolvimento da linguagem, penso, como Schneuwly e Dolz (2004), que se trata de um trabalho longo, complexo que precisa levar em conta alguns aspectos, quais sejam: (a) a introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa a objetivos específicos de aprendizagem. Para sua consecução, há de se aprender a dominar o gênero para melhor produzi-lo dentro e fora da escola, além de se desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero, transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes; (b) como a escola é um espaço diferente daquele em que o gênero foi originado, tal gênero, forçosamente, vai sofrer uma

transformação ao adentrar no ambiente escolar. Embora permaneça gênero para comunicar, na escola trata-se também de gênero a aprender. Dessa feita, há a necessidade de se colocar os alunos em situações de comunicação que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, embora estejam conscientes de que os objetivos pretendidos são outros.

O ensino de língua portuguesa balizado no texto como objeto de ensino é uma questão já muito discutida. Porém, costuma-se, na prática, utilizar-se o texto como objeto de uso, mas não como objeto de ensino. Pasquier e Dolz (1996) sinalizam que o texto como objeto de aprendizagem não se constitui como um objeto único, indiferenciado. Há uma pluralidade de gêneros textuais que apresentam características lingüísticas bem definidas. Assim, o ensino da produção de textos não pode ser tomado como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais. Em suas palavras:

Não se aprende globalmente a escrever, aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas, etc. Cada texto apresenta problemas de escritura distintos que exigem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles (...) Assim, o aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever textos não “em geral”, mas em função das situações particulares de comunicação (segundo o objetivo que se pretenda atingir: convencer, divertir, explicar, segundo seu destinatário: autoridades, colegas de classe, professores, pais, alunos de outra escola; segundo o lugar social onde o texto sairá publicado: revista ou jornal da escola, fichamentos para uso em aula, etc. E para isso terá de inspirar-se em ou ter como referência outros textos sociais em uso (PASQUIER e DOLZ, 1996).

Nessa perspectiva, partindo-se daquele postulado de que se pode e se deve ensinar, de forma sistemática, a comunicar-se oralmente ou por escrito, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem que esse ensino seja feito por meio de uma estratégia denominada **seqüência didática**, ou seja, um conjunto de práticas pedagógicas específicas que se supõe ajudar os alunos na apropriação da

expressão oral e escrita em um determinado gênero. Cada seqüência se organiza a partir de um projeto de apropriação de dimensões lingüístico-discursivas constitutivas dos gêneros textuais.

Para Pasquier e Dolz (1996), as seqüências didáticas consideram que todos os alunos podem e devem aprender a escrever textos de diferentes tipos se houver um ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e lingüísticos.

Assim, a intenção dos PCNs de Língua Portuguesa é de que as propostas apresentadas possam oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e da escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, como a diminuição do insucesso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania. Nesses documentos, aponta-se para o trabalho com o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura. O grupo de pesquisadores de Genebra compartilha essa posição e fundamenta seu trabalho de pesquisa na concepção enunciativa de língua proposta por Bakhtin. Penso que as contribuições desses pesquisadores para o ensino de língua materna, sua preocupação em precisar as dimensões que podem ser ensinadas em cada gênero, que facilitam a organização de uma efetiva progressão curricular, representam um grande avanço e muito podem contribuir no ensino de Língua Portuguesa. Como Dolz e Schneuwly (1996), compreendo que os gêneros podem ser utilizados no contexto escolar como meio de articulação entre práticas sociais e objetos escolares no domínio do ensino da leitura e da produção de textos orais e escritos. Porém, para o professor, na escola, assumir uma proposta como essa requer conhecimento acerca de questões teóricas prévias que dão suporte a uma concepção de linguagem, à noção de gêneros e tipos textuais, bem como a adoção de uma metodologia que conduza a uma prática pedagógica diferenciada. Entretanto, na escola, o professor, normalmente sem tempo para estudar, para aprofundar as questões, poderia ser impelido a receber essa teoria e simplesmente tentar aplicá-la, sem essa reflexão, sem sustentação teórica, levando-o a uma prática reducionista de simples interpretação de textos.

Com uma postura como essa, corre-se o risco de engessar a teoria, afastando-se da matriz bakhtiniana, cuja dinamicidade dos conceitos, sem dúvida, não se prestam a aplicações mecânicas. Os próprios dados do levantamento do COEJA mencionados anteriormente justificam tal preocupação, já que os professores, mesmo percebendo a importância do trabalho com a diversidade textual, admitem que o ensino de Língua Portuguesa é, ainda, muitas vezes, norteado pelo conteúdo gramatical.

3.2 – Os gêneros da ordem do argumentar

Para iniciar esta seção sobre os gêneros da ordem do argumentar, penso ser interessante traçar um breve panorama acerca dos estudos empreendidos a respeito da argumentação. Para isso, parto da origem do termo “argumento”. Tal termo vem do latim *argumentum*, que tem como tema *argu*, cujo sentido primeiro é “fazer brilhar”, “iluminar”. Trata-se do mesmo tema que aparece em palavras como *argênteo*, *argúcia*, *arguto*. Pela sua etimologia, pode-se dizer que argumento é tudo aquilo que faz brilhar, cintilar uma idéia. Assim, chama-se argumento a todo procedimento lingüístico que visa a persuadir, obter a adesão do interlocutor. No sentido filosófico genérico, argumentos seriam “*os raciocínios destinados a provar ou refutar determinada proposição, um ponto de vista ou uma tese qualquer. Seu objetivo (da argumentação) é o de convencer ou persuadir, mostrando que todos os argumentos utilizados tendem para uma única conclusão*”. (JAPIASSU e MARCONDES, 1996, p. 15).

A atividade argumentativa pressupõe algumas condições mínimas, quais sejam: (a) situações sociais controversas, mas admissíveis; (b) existência de crenças contrárias ou posições mais ou menos fechadas; (c) um tema que seja aceitável, discutível e relacionado aos sistemas de valores dos interlocutores.

Assim, para auxiliar na justificativa pela opção de se trabalhar, na educação de jovens e adultos, com os gêneros que envolvem a argumentação, vamos permitir-nos voltar à declaração do então Ministro da Educação, professor José Goldemberg, já exposta em capítulo anterior sobre o investimento na educação de jovens e adultos. Para poupar trabalho ao leitor, repeti-la-e-mos aqui:

O grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e **pode até perturbar**¹⁴. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (*Jornal do Brasil*, 23/08/91).

Pensamos que uma declaração como essa, que exprime uma corrente de pensamento sobre a educação de jovens e adultos, por si só já mostraria a emergência do trabalho com a argumentação. Nesse sentido, oferecer ao aluno da EJA a prática do discurso argumentativo pode ser uma forma de, propositalmente, “confirmar” as palavras do Excelentíssimo Ministro, visto que a proficiência nas tarefas da argumentação pode representar riscos de contestação das estruturas sócio-econômicas e políticas que a classe dominante pretende preservar. A capacidade de argumentação pode ser vista como meio facilitador do engajamento social e político do jovem e adulto como cidadãos conscientes na sociedade. Contribuí, de certa forma, com a própria construção de uma sociedade mais democrática, já que poderia ser uma possibilidade de dar voz a esse jovem e adulto e, não apenas, ouvir a voz do ilustre Ministro.

Assim, indo de encontro às palavras de tal professor, partimos de algumas reflexões fundamentais, quais sejam:

¹⁴ Grifo meu.

- o cumprimento de um compromisso claro com a formação do cidadão que tenha condições de compreender criticamente as realidades sociais, de forma que, analisando-as sob pontos de vista diversos, possa compará-los de maneira reflexiva a fim de construir o seu próprio. Apropriando-se dessa visão das realidades, possa o jovem e adulto organizar a sua ação para nelas atuar, transformando-as ou não;
- a compreensão do aluno jovem e adulto como indivíduo que busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário na sociedade. A partir de um processo de reconstituição de sua identidade, possa ressignificar suas relações sociais;
- a compreensão de que cabe à escola, partindo e legitimando os conhecimentos prévios do aluno jovem e adulto, ampliá-los, mediando-lhes o acesso ao conjunto dos conhecimentos construídos pela sociedade. Assim, aproveitando as situações comunicativas que envolvem a argumentação cotidianamente vividas pelos alunos jovens e adultos nos diferentes círculos sociais dos quais participam – família, igreja, ambiente de trabalho, clubes, associações, sindicatos – ofereça aos alunos uma proficiência que suponha saber explicitar suas próprias opiniões a respeito de diferentes temas, de maneira consistente.

Nessa perspectiva, o trabalho em Língua Portuguesa com os gêneros que envolvem a argumentação, que fazem funcionar grande parte das relações sociais, apresenta-se como relevante na educação de jovens e adultos. O exercício da cidadania implica que os sujeitos tenham capacidade de compreender e atuar nas situações que envolvem valores e posicionamentos. Além disso, o trabalho desses gêneros como objeto de ensino-aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e

significação dos discursos, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos lingüístico-discursivos para a compreensão e produção desses gêneros.

Segundo Breton (2003), o estudo da argumentação, como parte da antiga “retórica”, foi feito durante muito tempo por filósofos e especialistas literários da linguagem. Aqueles sempre tiveram uma posição ambígua com respeito à argumentação, questionando-se se ela contém procedimentos que permitem chegar à verdade ou provar a falsidade. Estes, a quem cabia a responsabilidade de ensinar a argumentação nos ciclos secundários, limitavam-se a trabalhá-la em uma perspectiva literária, reduzindo-a ao estudo de algumas figuras de estilo, a uma apresentação estética que faz mais uso da sedução do belo do que do raciocínio rigoroso.

Os lingüistas, por sua vez, desenvolveram teorias sobre a dimensão argumentativa contida na língua, voltando-se, porém, mais para uma pesquisa sobre a língua em geral do que para as situações que são provocadas pelas divergências de opiniões.

Na década de sessenta do século passado, o interesse pela retórica começou a renascer. Nesse momento, época em que a publicidade começa a invadir a paisagem social e cultural de forma contundente, tem início a tomada de consciência em relação à sua importância e do poder das técnicas de influência e de persuasão ajustadas ao longo do século.

Breton (2003) destaca o papel da argumentação para a conquista da cidadania e da verdadeira democracia:

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural, que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas de exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática? (BRETON, 2003– p.19)

Para esse autor, o exercício de uma argumentação cidadã é, ao mesmo tempo, desviado pelas possibilidades de manipulação da palavra e das consciências, proporcionadas pelas técnicas de comunicação atuais, derivadas essencialmente da parte mais obscura dos antigos métodos de retórica. O poder da mídia, as sutis técnicas de desinformação, o recurso maciço à publicidade tornam cada vez mais emergente a necessidade de uma reflexão sobre as condições de uma palavra argumentativa oposta à retórica e à manipulação.

Freire (2003a) situa a manipulação como uma ação antidialógica:

Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas (FREIRE, 2003a, p.144).

A argumentação, tradicionalmente ensinada como uma variação da tipologia textual dissertativa, costumava ser trabalhada apenas nas séries mais adiantadas, já que se julgava que seu estudo implicasse a necessidade de um maior amadurecimento por parte dos alunos. Atualmente, há vários trabalhos como os de Azevedo (2003), Leal e Roazzi (2002), Barroso (2003) que sugerem o trabalho com a argumentação desde as séries iniciais, com crianças, assim como estudos que abordam a pertinência da argumentação em relação ao ensino de disciplinas que fazem parte das ciências exatas, como Matemática, Física, conforme os estudos de Costa (2003), Villani e Nascimento (2003), Vianna, Díaz, Jiménez (2003).

Um ponto comum em tais estudos é a emergência de se trabalhar a argumentação na prática educativa desde as séries iniciais, aproximando discurso e prática, prática esta ainda pouco usual na sala de aula, conforme observa Rosemblat (2002);

O que vemos ocorrer na prática de sala de aula, sobretudo nos ciclos iniciais, é uma ação propedêutica, que dicotomiza o adulto que vislumbramos formar da criança/aluno, pois a

partir de uma prática autoritária, fala-se sobre a formação de um ser democrático, crítico, ético, etc. Basta ver que não é comum a criação de espaços para se pôr em discussão as normas, as decisões, as opiniões que circulam, por exemplo, na própria sala de aula ou em outros contextos, mesmo escolares, dos quais os alunos são participantes (ROSEMBLAT, 2002, p. 271).

Na educação de jovens e adultos, tal questão encontra respaldo, assumindo proporções maiores, posto que trabalha com alunos que desempenham papéis sociais em que o uso dos gêneros argumentativos se constitui como necessidade cotidiana.

Nessa perspectiva, não se trata apenas de se dar preferência a determinados gêneros escolares tradicionais que envolvem a argumentação. A partir de situações cotidianas/escolares, em que se oferece a ocasião de tomar e defender posições, pode-se buscar o conhecimento do funcionamento da argumentação em outras situações de produção. Koch (2002) aborda assim a questão:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois **a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia - a da própria objetividade.

A aceitação desse postulado faz cair por terra a distinção entre o que tradicionalmente se costuma chamar de **dissertação** e de **argumentação**, visto que a primeira teria de limitar-se, apenas, à exposição de idéias alheias, sem nenhum posicionamento pessoal. Ocorre, porém, que a simples seleção das opiniões a serem reproduzidas já implica, por si mesma, uma opção. Também nos textos denominados **narrativos** e **descritivos**, a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau. (KOCH, 2002 – p. 17 – 8)

Para melhor compreender essa questão, é necessário o entendimento de que todo discurso contém em si, além da parte verbal, uma parte extraverbal. Como explica Bakhtin (1976), o discurso verbal não tem auto-suficiência, uma vez que sempre depende diretamente da situação extraverbal. Em suas palavras *esses julgamentos e avaliações [da situação extraverbal]*

referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel (1976, p. 5).

Dessa maneira, todo enunciado concreto (oral ou escrito) contém dois aspectos: “*a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida*” (BAKHTIN, 1976, p.6). Os presumidos são compreendidos como uma construção social e não como emoções individuais e subjetivas. Para compreender esse contexto extraverbal, o autor elenca três fatores: *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (espaço e tempo em que ocorre a enunciação); *o conhecimento e a compreensão comum da situação* por parte dos interlocutores (sua atitude diante da situação e do tema) e sua *avaliação comum* de tal situação (atitude e valoração dos falantes acerca do ocorrido).

A partir desses aspectos, busco em Goulart (2004) evidências teórico-metodológicas para conceber processos argumentativos na linguagem, com base na teoria da enunciação de Bakhtin. A autora parte do pressuposto que produzir linguagem, produzir enunciados, é argumentar em uma determinada direção, na direção do interlocutor, no horizonte social do interlocutor. Nas palavras de Bakhtin (2003):

(...) aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo caso, uma ativa compreensão responsiva). Mas nos casos de tal coincidência pessoal uma pessoa desempenha dois diferentes papéis, e essa diferença de papéis é justamente o que importa. Porque o enunciado daquele a quem eu respondo (com o qual concordo, ao qual faço objeção, o qual executo, levo em conta, etc.) já está presente, a sua resposta (ou compreensão responsiva) ainda está por vir. Ao construir meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa: por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta às objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário; até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2003, p. 302).

O que a leva a esse pressuposto é o fato de que a natureza dialógica da linguagem para Bakhtin faz com que o locutor seja, em certo grau, respondente, ao pressupor, a existência dos enunciados anteriores (dele mesmo ou de outros), aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação. Assim, cada enunciado é um elo na cadeia complexa de outros enunciados. Dessa forma, pode-se compreender a heterogeneidade discursiva e o quanto os discursos e os gêneros do discurso se afetam, face à plasticidade e dinamicidade da língua. Para Goulart:

A argumentação estaria enraizada na construção dos signos, dos gêneros do discurso, na medida que, quando nos apropriamos de palavras dos outros, apropriamo-nos também do tom apreciativo, isto é, das condições sociais em que são produzidas e têm valor. A argumentatividade seria inerente ao processo dialógico. (GOULART, 2004, p. 4).

Costa (2002), ao tratar dessa adaptação regulada pela organização enunciativa da situação, que é definida por alguns parâmetros sociais, exemplifica utilizando o gênero da ordem do argumentar - “artigo de opinião”:

Assim, por exemplo, em um gênero como “artigo de opinião”, em que vai usar a argumentação (a favor ou contra), tendo como conteúdo a “descriminação das drogas”, e.g., o aprendiz deve identificar e levar em conta o destinatário real ou virtual do texto, o veículo em que seria publicado (representação do contexto social: capacidade de ação) e aprender a hierarquizar a seqüência de argumentos construídos (estruturação discursiva do texto: capacidade discursiva), além de reconhecer e utilizar expressões de construção enunciativa de uma opinião a favor ou contra, ou ainda, distinguir os organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão (escolha de unidades lingüísticas: capacidade lingüístico-discursiva) (COSTA, 2002, p. 73).

Dessa forma, toda palavra pressupõe a existência de falante e ouvinte, ainda que potenciais. As concepções pedagógicas que se baseiam exclusivamente na transmissão do conhecimento, relegando ao aluno o papel de depositário de um conhecimento legitimado por si

próprio, vão de encontro ao que o ato de argumentar representa. Esta é a crítica de Freire (2003a) que usa a metáfora “concepção bancária da educação”, quando se refere a esse tipo de concepção pedagógica:

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2003a , p. 58).

Embora Bakhtin, não tenha, como Freire, criado uma metodologia, a maneira como nos apresenta sua teoria, leva-nos a uma outra forma de olhar a educação que vai ao encontro da concepção pedagógica de Freire. Freitas (2001) observa:

O olhar de Bakhtin me faz pensar a relação professor-aluno como uma relação dialógica onde se enfrentam dois sujeitos. A construção do conhecimento passa a ser uma construção compartilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário (...) Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra-palavra (FREITAS, 2001 – p. 172-3).

É importante ressaltar, entretanto, que os estudantes adultos, que retornam à escola, trazem consigo as representações construídas acerca da instituição escolar, do papel do professor e do aluno. Tais representações foram, geralmente, construídas em sua passagem anterior pela escola ou pelo contato com a escola de seus filhos ou de pessoas próximas. Normalmente, essa escola esperada por esses alunos é um local onde os alunos serão consumidores passivos de conhecimentos transmitidos pelos professores, considerados como únicos detentores do saber. É preciso levar em consideração que tais alunos possam, eventualmente, resistir a uma nova proposta que vá de encontro a suas representações anteriores. Simões e Eiterer (2005) abordam assim a questão:

Configura-se (...) um verdadeiro embate em que o professor tem a árdua tarefa de, ao mesmo tempo, consolidar a valorização da cultura do aluno, de seus saberes vividos, da troca de experiências e escuta do colega e evitar que o distanciamento entre as concepções do aluno e a escola real que ele encontra o afaste novamente dela (SIMÕES; EITERER, 2005, p. 172).

Daí a relevância social do ensino dos gêneros que envolvem a argumentação, que adquirem uma dimensão pedagógica especial para as classes de jovens e adultos, geralmente classes excluídas na sociedade. Em relação a tal questão é importante ressaltar que os conceitos bakhtinianos preconizam um resgate dos critérios e da sensibilidade das camadas populares, através do questionamento da tradição constituída pelas normas impostas pelas classes dominantes. Essa proposta orienta-se na concepção de que cabe à instituição escolar o comprometimento com um projeto educacional que crie as condições para a efetivação de múltiplos letramentos. Rodrigues (2002) assim se expressa:

Em uma sociedade caracterizada pela divisão de classes, o domínio dos gêneros, uma das condições para a interação discursiva nas diferentes instâncias sociais – uma vez que ‘ nos expressamos unicamente mediante gêneros discursivos, quer dizer, todos os nossos enunciados possuem formas típicas para a estruturação da totalidade’ (Bakhtin, 1985, p. 267) – se marca como um instrumento ideológico das classes dominantes para a manutenção das relações sociais estabelecidas (RODRIGUES, 2002, p. 218).

Freire (2003a) acentua a pertinência do domínio do gênero da ordem do argumentar - editorial de imprensa - para as classes excluídas. Para estas, o conhecimento e análise desse gênero adquirem tal dimensão pedagógica especial, já que seu domínio pode constituir-se como um instrumento para uma efetiva participação dessas classes no processo social:

Parece-nos indispensável a análise do conteúdo dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento. Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero

paciente, como objeto dos ‘comunicados’ que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se (FREIRE, 2003a, p.118).

Nesse sentido, parece importante resgatar uma reflexão de Marilena Chauí acerca do “discurso competente”. Em seu texto, a autora mostra a supremacia do econômico e do técnico no discurso da sociedade, com forte influência sobre o imaginário popular. Esse “discurso competente” possui a capacidade de ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro, porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. O discurso legitimado seria, então, o que mantém os interesses das elites dominantes. Nas palavras da autora:

O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram previamente predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 1982, p.7).

Conforme dito anteriormente, a atividade argumentativa pressupõe a existência de multiplicidade de perspectivas em relação a um tema, elemento definidor de seu caráter dialógico. Por sua vez, a presença de oposição no cerne dessas perspectivas, confere à argumentação uma dimensão dialética. Daí, a argumentação implica certos movimentos discursivos que lhe são próprios, tais como a refutação, sustentação, negociação de tomadas de posição. Bakhtin (2003) chama a atenção para a não passividade do interlocutor:

A obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores... (BAKHTIN, 2003, p. 279)

Para o autor, essa *compreensão responsiva ativa*, que estaria subjacente aos movimentos discursivos próprios da argumentação, já conteria os germes da resposta do outro, seja ela de concordância, discordância ou complementação. Nas palavras de Bakhtin:

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo* deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (...) A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* (BAKHTIN, 2004, p. 131-2).

Dessa maneira, o enunciado, visto como unidade de comunicação verbal e elo de uma cadeia dialógica, constrói suas fronteiras a partir da alternância dos sujeitos falantes – o que implica o seu acabamento, ou seja, na idéia de conclusividade.

O fato de a escola, muitas vezes, repetir, na educação de jovens e adultos, a mesma metodologia, a mesma orientação destinada às crianças a adolescentes poderia ser apontado como um ato de desconsideração desse auditório social. A “infantilização” na educação de jovens e adultos, colocada por Pinto (1986), como “visão regressiva” desses alunos, retrata que não se está levando em conta a realidade desses educandos, a situação na qual estão inseridos.

Bakhtin (1993) trata tal orientação como *orientação social da enunciação*. Para ele, essa orientação aponta para que se considere a correlação sócio-hierárquica instaurada entre os interlocutores. Dessa forma, todas as produções discursivas pressupõem a existência de falante(s) e de *um auditório social*. Tais elementos vinculam-se, ainda, à *situação social* definida como “a

efetiva realização da vida real de uma das formas, de uma das variedades do intercâmbio comunicativo"¹⁵ (p. 247).

Freire (2003a) sinaliza para os problemas advindos do fato de não se levar em conta tal auditório:

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia *seu* programa, a não ser com puras incidências de sua ação (FREIRE, 2003a, p. 84).

Assim, a partir da perspectiva encaminhada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação de jovens e adultos de um tratamento dos gêneros em espiral, os gêneros da ordem do argumentar devem ser trabalhados em todas as séries do Ensino Fundamental e Médio e não apenas a partir das séries finais do Ensino Fundamental. Pode-se, por exemplo, trabalhar com discussões e debates orais ou com carta de solicitação nas séries iniciais e trabalhar com editorial ou com resenha crítica nas últimas séries.

A Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos, ao tratar da escuta e produção de textos orais, chama atenção para a importância de a escola abrir espaço para a discussão e o debate, gêneros da ordem do argumentar:

A escola (...) deve promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública. Falar sem se intimidar diante de qualquer interlocutor, expor com clareza e fluência temas para além da esfera cotidiana, avaliar o que o outro fala para não se deixar enganar ou para reformular posições, respeitar orientações ideológicas diferentes traduzem capacidades essenciais ao exercício da cidadania numa cultura tão fortemente oral como a brasileira (2002, p.13).

¹⁵ Tradução livre do espanhol.

Dolz e Schneuwly (2004) sugerem um encaminhamento de uma progressão didática desenvolvida com os gêneros da ordem do argumentar, apontando algumas etapas a serem percorridas, quais sejam: (a) definição de objetivos a atingir de complexidade variável, ou seja, problemas de linguagem de diferentes níveis de dificuldade em três níveis fundamentais: (1) representação do contexto social (capacidades de ação); (2) estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas); escolha de unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas); (b) os problemas de linguagem a serem abordados devem ser buscados nas seqüências didáticas, através de um trabalho sobre, pelo menos, um dos gêneros do agrupamento; (c) proceder a um enfoque espiral, ao menos em dois níveis: (1) objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade; (2) um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com crescentes graus de aprofundamento. Os autores elaboram um quadro para ilustrar, como um exemplo concreto, o esboço de uma progressão para o agrupamento de gêneros da ordem do “argumentar”, dividido em cinco ciclos diferentes. Os próprios autores assumem que a proposta tem caráter intuitivo e especulativo, uma vez que os conhecimentos do desenvolvimento das capacidades de argumentação ainda não avançaram suficientemente. Embora tal proposta seja para o ensino de francês, na escola dita regular, penso que esta possa orientar as discussões em torno de uma proposta para o ensino dos gêneros argumentativos na educação de jovens e adultos.

**ELEMENTOS PARA UMA PROGRESSÃO CURRICULAR NO DOMÍNIO
“ARGUMENTAR” GÊNEROS SUSCETÍVEIS DE SEREM TRABALHADOS EM FUNÇÃO
DOS CICLOS; OBJETIVOS PARA OS TRÊS NÍVEIS DE OPERAÇÕES DE LINGUAGEM**

| Ciclo | Exemplos de gêneros de textos que poderiam ser escolhidos | Representação do contexto social | Estruturação discursiva do texto | Escolha de unidades lingüísticas |
|--------------|---|---|--|--|
| 1 – 2 | <p>ORAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dar sua opinião e justificá-la - debate coletivo em classe | <ul style="list-style-type: none"> - dar sua opinião em situações próximas da vida cotidiana | <ul style="list-style-type: none"> - dar sua opinião com um mínimo de sustentação (um ou mais argumentos de apoio) - perceber as diferenças entre pontos de vista | <ul style="list-style-type: none"> - utilizar expressões de responsabilização enunciativa para dar opiniões - utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões - formular questões do porquê |
| 3 - 4 | <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - imprensa (revista infantil): carta de leitor <p>ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> -defender sua opinião diante da classe | <ul style="list-style-type: none"> - reconstruir a questão e o assunto que desencadearam o debate - identificar e levar em conta o destinatário do texto - precisar a intenção de um texto argumentativo | <ul style="list-style-type: none"> - hierarquizar uma seqüência de argumentos em função de uma situação - produzir uma conclusão coerente com os argumentos precedentes - ligar diferentes argumentos e articulá-los com a conclusão | <ul style="list-style-type: none"> - reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra -utilizar organizadores enumerativos -distinguir organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão - utilizar fórmulas de interpelação e fechamento de carta |
| 5 - 6 | <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> - imprensa (revista jovens): carta de leitor - correspondência: carta de reclamação (destinada à autoridade) <p>ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - debate público regrado | <ul style="list-style-type: none"> -representar globalmente uma situação polêmica (por jogo de papéis) e analisar seus parâmetros: o argumentador e seu papel social, destinatário e seu papel social, finalidade de convencer, lugar de publicação do texto - antecipar as respostas possíveis do(s) adversários | <ul style="list-style-type: none"> - adotar a forma de uma carta não-oficial e estar atento à diagramação; idem para carta oficial - apresentar o tema da controvérsia na introdução - desenvolver os argumentos, sustentando-os por um exemplo - formular objeções aos argumentos do adversário | <ul style="list-style-type: none"> - utilizar organizadores argumentativos marcando: o encadeamento dos argumentos e a conclusão - utilizar verbos de opinião - utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções - introduzir uma experiência pessoal, um exemplo - formular um título com um grupo nominal |

| | | | | |
|--------------|--|---|---|---|
| <p>7 - 8</p> | <p>ESCRITA - imprensa local: carta de leitor, carta aberta, artigo de opinião - correspondência: carta de solicitação ORAL - diálogo argumentativo - deliberação informal</p> | <p>- discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente - compreender as crenças alheias e atuar sobre elas - antecipar posições contrárias - citar a palavra alheia - distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos</p> | <p>- escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado - definir a tese a defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema - distinguir entre argumento/não argumento e entre argumento/contrargumento - prever diferentes tipos de argumento e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir - selecionar as palavras alheias que apóiam sua própria tese - organizar o texto em função da estratégia argumentativa</p> | <p>- utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição - utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos - utilizar fórmulas introduzindo citações - em função de orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, empregos dos tempos) - distinguir modalidades de enunciação: questões retóricas, fórmulas interrogativas, exclamativas.</p> |
| <p>8 -9</p> | <p>ESCRITA - imprensa: editorial - correspondência: carta de pedido de emprego - publicidade: encarte publicitário - ensaio, composição de idéias - réplica ou defesa de acusação (advocacia)</p> | <p>- levar em conta um destinatário múltiplo - tomar para si a palavra alheia - discernir restrições institucionais da situação da argumentação - classificar gêneros argumentativos em função das situações de argumentação - identificar a faceta argumentativa dos gêneros não</p> | <p>- delimitar o objeto da discussão - escolher o gênero e as estratégias argumentativas - definir as teses diferentes possíveis sobre a questão - explorar os argumentos e as conseqüências de cada um das teses - antecipar e refutar as posições adversárias</p> | <p>- identificar o papel argumentativo de certos conectivos: já que, se, além disso - implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente, você(s) - inserir diferentes formas de discurso reportado - utilizar termos apreciativos: pejorativos, ameliorativos - empregar vocabulário conotativo - utilizar anáforas conceituais</p> |

| | | |
|-------------------------------------|----------------|--|
| ORAL - debate público regrado | argumentativos | - elaborar - reconhecer e utilizar diversas marcas - adotar um modais ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado - discernir a dimensão dialógica da argumentação num texto - reconstituir os raciocínios implícitos |
|-------------------------------------|----------------|--|

Dolz e Schneuwly (2004) consideram a organização dessa progressão apresentada como uma proposta provisória de um currículo *aberto e negociado*¹⁶. Em suas palavras:

Aberto, pois não recobre a totalidade das atividades possíveis em expressão oral e escrita; aberto, pois não pode antecipar todos os problemas de aprendizagem e, assim, os professores devem adaptá-lo e completá-lo em função de situações concretas de ensino. (...) Negociado, pois diferentes atores participam nas diferentes fases de elaboração e, depois, de ajuste (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 67).

Pensamos que a questão dos gêneros argumentativos seja um campo no qual ainda muito haja que explorar. Como os próprios autores sugerem, há de se fazer uma adaptação da proposta em função de cada situação concreta de ensino. Em se tratando da educação de jovens e adultos, parece-nos que se podem buscar, em cada ciclo apresentado, gêneros que sejam relevantes para os sujeitos dessa modalidade de ensino, tais como: debate coletivo, defesa de opinião, debate público regrado, diálogo argumentativo (oral) e carta de leitor, carta de reclamação, carta aberta, carta de solicitação, artigo de opinião, carta de pedido de emprego, editorial, resenha crítica, encarte publicitário, etc. (escrita). Nessa perspectiva, provisoriamente, encerramos essa discussão, chamando a atenção para o fato de que o discurso argumentativo pressupõe uma escola

¹⁶ Grifo dos autores.

que preconize a interação e o diálogo como estratégias de aprendizagem. Apropriando-nos dos termos bakhtinianos, é preciso uma escola de caráter *polifônico*, que estimule o uso da *contrapalavra* como forma de exercício da cidadania.

4. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Para a realização do trabalho em questão, 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. Acresça-se a isto o fato de o referencial teórico acerca dos gêneros do discurso e do processo ensino-aprendizagem terem sido balizados em Bakhtin e Vygotsky, teóricos da perspectiva sócio-histórica. 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.

Freitas (2003a), estudiosa dessa perspectiva, partindo das características levantadas por Bogdan e Biklen (1991) para a pesquisa qualitativa, adapta-as para a pesquisa sócio-histórica:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase da compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.
- A ênfase da atividade do pesquisador situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que se estabelece com os sujeitos com quem pesquisa.

- O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado. Disso resulta que pesquisador e pesquisado têm oportunidade para refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa (FREITAS, 2003 a, p.27-8).

Como na abordagem sócio-histórica procura-se com a pesquisa a compreensão dos sentidos que são construídos e compartilhados por indivíduos socialmente relacionados, buscou-se o arcabouço teórico na teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin e a perspectiva do desenvolvimento humano de Lev. S. Vygotsky. As duas teorias se entrelaçam, Bakhtin e Vygotsky são dois autores que se inter-relacionam, há diversos conceitos que são idênticos em um e outro. Embora cada um estude sob um ponto de vista, Vygotsky, no campo da psicologia, e Bakhtin, no campo do fenômeno lingüístico, eles são complementares. Ambos pertencem à escola soviética que apresenta uma perspectiva monista e não dualista da linguagem e do pensamento. Nessa perspectiva, a linguagem não é simples expressão do pensamento, a linguagem é formadora desse pensamento. Bakhtin e Vygotsky são unidos pela mesma fundamentação filosófica: o materialismo histórico dialético.

Vygotsky, no campo da psicologia, dá um salto em relação a outras teorias psicológicas. Para essas teorias, a visão do desenvolvimento humano é apresentada como biológica: nascimento, desenvolvimento, morte como fases pré-estabelecidas e com características próprias. Nessa perspectiva a educação ficaria à mercê do desenvolvimento. Olha-se a pessoa, seja em que estágio estiver, a partir do que as teorias falam sobre ela. Isso na educação de jovens e adultos tem importância crucial, uma vez que se trabalha com sujeitos cuja faixa etária é diferente da normalmente atendida pela escola regular. Vygotsky apresenta duas linhas para o desenvolvimento, quais sejam (a) orgânica, natural; (b) cultural, sócio-histórica. Esta, diferentemente daquela, é mediada, sendo por isso mais importante. O homem só se torna um ser histórico social no convívio com outras pessoas, construímos nosso “eu”, nossa subjetividade

nesse convívio através da linguagem. Nessa perspectiva, os aspectos internos e externos mantêm uma relação dialógica. O interno é formado pelo externo, daí a educação ser uma forma de como se pode trabalhar e contribuir para a evolução e o desenvolvimento, independente da época em que ela aconteça. Essa perspectiva rompe com o racional, empirista, toda a construção do indivíduo não está no orgânico, no ambiente condicionante, mas nas relações sociais que ele faz com o meio via linguagem.

Bakhtin, por sua vez, fundamenta-se na dialética dialógica, propondo o estudo da língua em sua natureza viva e vinculada ao social por meio da interação verbal. O russo apresenta a natureza da construção do conhecimento, fazendo uma comparação entre as ciências exatas e as ciências humanas.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p.400).

De acordo com o autor, nas ciências exatas o pesquisador se posiciona diante de um objeto mudo que necessita ser contemplado para se tornar conhecido. O sujeito investigador assume uma postura monológica, estuda o objeto e pode **sobre** ele falar. Nas ciências humanas a construção do conhecimento ocorre a partir de dois sujeitos. O homem é estudado como um ser expressivo, falante e produtor de textos. Daí a idéia de que a construção e a organização do conhecimento só tem sentido se compartilhada **com** o outro. Por isso a alteridade tem lugar privilegiado no contexto da investigação. Como o sujeito tem voz, o pesquisador não pode apenas contemplá-lo, precisa dialogar com ele. Não é uma relação de sujeito-objeto como nas ciências

exatas, mas uma relação dialógica entre dois sujeitos. Para compreender seu objeto, que é um outro sujeito, o pesquisador precisa compreender seu texto, entendendo-se texto como suas falas, escritas, gestos. Ter consciência de que esses textos são produzidos por alguém que se encontra social e historicamente localizado, que é portador de uma determinada visão de mundo, de um sistema de valores. A compreensão que ele busca não pode ser um ato passivo, exige um posicionar-se, uma contrapalavra, uma resposta.

O trabalho teve como *locus* investigativo uma escola pública e uma escola particular de Juiz de Fora que oferece gratuitamente a modalidade da educação de jovens e adultos. Em um período de três meses foram observadas 15 aulas no 2º período do ensino médio na escola pública. Na escola particular fez-se a observação, durante um período de três meses e meio, de 10 aulas no terceiro período do ensino médio da EJA. Na primeira escola o período de observação foi ininterrupto, enquanto que na segunda escola as observações eram feitas em aulas previamente agendadas com a professora. Todas as aulas foram gravadas em áudio.

Como estratégia metodológica foi utilizada a observação mediada. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras de Língua Portuguesa das turmas. Com esse tipo de observação tive oportunidade de vivenciar a docência em uma dimensão até então desconhecida por mim. Não raras vezes pude me ver nessas professoras que observei. Ao assistir às aulas, convivi com situações muito familiares para mim, que fizeram e fazem parte de meu cotidiano. Porém, foi preciso mudar a ótica dessa percepção. Devia colocar-me no lugar dessas professoras, procurar ver o que elas viam e depois voltar ao meu lugar, quando poderia ter condições de dar forma e acabamento ao que tinha sido visto.

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 (em várias ocasiões em que os alunos desenvolviam alguma atividade de produção de texto, aproveitava para conversar com a professora) e após cada observação. Precisei utilizar-me do expediente de conversar com a professora enquanto os alunos faziam suas atividades, principalmente na escola particular. Nessa escola, a professora tinha que dar aula no horário subsequente em outra turma e não havia tempo hábil para conversarmos. Mesmo em dias em que ela dava a última aula, era difícil estabelecer a pequena entrevista, porque a escola fechava imediatamente após o último horário e a professora precisava apressar-se. Em uma ocasião em que busquei conversar com ela nesse horário, o coordenador nos chamou e tivemos que interromper nossa conversa. Na escola pública isso se configurou de uma maneira mais fácil. A professora terminava suas aulas e se dirigia para outra escola. Como ela dispunha de algum tempo, sempre dava para empreender as pequenas entrevistas. 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. A respeito dessa questão, Oliveira (1999), falando acerca dos procedimentos de pesquisa de Vygotsky, ressalta:

A intervenção do pesquisador se faz com o objetivo de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, de observar como a interferência de outra pessoa afeta seu comportamento e, principalmente, de observar seus processos psicológicos no movimento de transformação e não apenas como resultado estático de desempenho. Nessa modalidade de investigação, o pesquisador faz parte da situação que está sendo estudada, sem intenção alguma de ser um observador neutro. Sua ação e os efeitos dela também constituem material de pesquisa. É interessante observar que essa contribuição metodológica de Vygotsky é particularmente importante para a educação. Uma vez que a situação educativa consiste de processos em movimento permanente, e a transformação constitui exatamente o resultado desejável desses processos, os métodos de pesquisa que permitem a compreensão dessas transformações são os métodos mais adequados para a pesquisa educacional (OLIVEIRA, 1999, p. 63).

Após cada observação, fez-se a transcrição dos eventos. Os dados colhidos foram interpretados e interligados. Além dessa transcrição, foram feitas notas de campo, ou seja, o relato escrito do que a pesquisadora sentiu, vivenciou e refletiu durante a observação e as entrevistas.

Para assegurar a questão ética, foi solicitada, por escrito, a permissão da direção das escolas escolhidas como *locus* investigativo. Além disso, foi ainda registrado, também por escrito, o consentimento dos sujeitos para observação das aulas e realização das entrevistas. Para resguardar, tanto as escolas, como os sujeitos, foram-lhe atribuídos nomes fictícios, a escola pública, aqui chamada Júpiter, e a escola particular, aqui denominada Marte.

4.1 - O trabalho de campo: à procura dos cenários e sujeitos

O início dessa etapa não foi muito confortável para mim. Embora tivesse construído uma base teórica acerca de meu objeto de estudo, não me sentia ainda totalmente segura para a coleta dos dados em que precisaria ter firmeza de minha posição como pesquisadora.

Minha primeira providência foi procurar a 18ª Superintendência Regional de Ensino para ter conhecimento das escolas da rede estadual que ofereciam a educação de jovens e adultos no ensino médio. Optei por não realizar o trabalho de campo na escola em que atuo como professora, porque tive receio de que meus presumidos acerca da escola, da prática pedagógica de meus colegas de trabalho me prejudicassem o olhar de pesquisadora. Na perspectiva sócio-histórica, o pesquisador não apenas observa, mas participa do evento, constituindo-se como parte dele, mas, ao mesmo tempo, precisa manter uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. Nas palavras de Amorim (2003) sobre exotopia:

(...) meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. Enquanto pesquisador, minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê. Exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja algo de sujeito que ele próprio nunca pode ver; e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é *dando* ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar (AMORIM, 2003, p. 14).

Na Superintendência de Ensino, a pessoa encarregada da educação de jovens e adultos encontrava-se ocupada e fui atendida por outra funcionária que recentemente começara a trabalhar com essa modalidade de ensino. Falei-lhe a respeito de minha pesquisa e ela relatou os problemas que costumava enfrentar com a educação de jovens e adultos. Colocou que estava havendo problemas com a contratação de professores para essa modalidade de ensino. Geralmente, segundo ela, as aulas da EJA eram para completar um contrato e complicações burocráticas se colocavam, já que, ao contrário do curso “regular”, que garantia o contrato até 31/12/05, para a EJA esse contrato só vigoraria no primeiro semestre. Pela sua fala, confirmei o tratamento de “segunda classe” dado à educação de jovens e adultos até em termos burocráticos. Essa interrupção no contrato desestimulava os professores a assumir tais aulas. Somente depois de esgotarem todas as possibilidades é que os professores designados aceitavam trabalhar nessa modalidade de ensino, configurando seu desprestígio e desqualificação dentro do panorama da escola.

Perguntei-lhe a respeito das escolas que ofereciam a educação de jovens e adultos. Consultando os arquivos, constatou-se que os dados disponíveis eram de 2004, não havendo, ainda, uma atualização para o ano de 2005. Pedi-lhe que ela se informasse sobre quando eu poderia ter acesso aos dados atualizados. Após consultar uma terceira pessoa, essa funcionária explicou-me que os dados estavam sendo colhidos e deveriam estar disponíveis no prazo de 15 dias. Conversei com ela acerca da possibilidade de a Superintendência auxiliar-me na escolha dos

sujeitos de minha pesquisa, uma vez que temia não fosse ser muito fácil encontrar professores dispostos a exercer tal papel. Já havia lido tantas pesquisas que relatavam dificuldades no trabalho de campo que, mesmo antes de iniciá-lo, já imaginava uma série de empecilhos e problemas. Relatei minha preocupação e ela se dispôs a ajudar-me no que fosse preciso.

No mesmo dia, em uma reunião com meu orientador, contei-lhe de minha ida à Superintendência e da possibilidade de escolher meus sujeitos com a participação desse órgão. Meu orientador discutiu comigo essa possibilidade e ponderou que talvez fosse melhor eu mesma empreender uma tentativa de encontrar os sujeitos de minha pesquisa sem interferência da Superintendência, uma vez que muitos professores apresentam resistências a iniciativas que partem dos órgãos superiores.

Preocupada com um possível atraso no cronograma que fizera para meu trabalho de campo, optei por não aguardar os quinze dias para saber quais as escolas da rede estadual que ofereciam em 2005 a educação de jovens e adultos e resolvi ir àquelas que constavam na lista de 2004. Na primeira escola que visitei, situada em uma região bastante carente da cidade, a diretora tinha acabado de sair e não havia quem pudesse conversar comigo acerca de meu trabalho.

Dirigi-me a uma segunda escola na qual já trabalhara. Encaminharam à vice-diretora, com a qual conversei sobre meu trabalho, expliquei-lhe minha pesquisa e ela prontamente se dispôs a colaborar comigo. Consultando o horário da educação de jovens e adultos, informou-me quem era o professor que ministrava Português. Já conhecia tal professor e tinha conhecimento de que ele passava por uma fase problemática de sua vida. Resolvi procurar outra escola, porque não me sentia segura de minhas condições de exercer o papel de pesquisadora com um colega do qual eu já conhecia uma série de problemas. Preferi não arriscar.

Fui então a uma terceira escola integrante da rede estadual de ensino. Tal escola fica situada em um bairro próximo ao centro da cidade. Fui recebida pela vice-diretora que me

encaminhou para conversar com a supervisora, a quem eu já conhecia, porque trabalháramos juntas anos atrás em uma outra escola. Expliquei-lhe meu trabalho em linhas gerais e perguntei-lhe se ela achava viável que ele fosse realizado naquela escola. Ela respondeu-me afirmativamente e se dispôs a conversar com a professora do segundo período do ensino médio da educação de jovens e adultos que, naquele dia, não se encontrava na escola. Verificamos no horário o dia em que poderia conversar pessoalmente com tal professora e marcamos novo encontro para dois dias depois.

No dia marcado, voltei à escola e logo a professora veio atender-me. Mais uma vez a minha longa caminhada no magistério se fez sentir. A professora tinha sido minha aluna em uma escola tradicional da cidade na qual trabalhei por vários anos. Disse-me que a supervisora lhe havia adiantado algo sobre meu interesse de trabalhar com ela sem, no entanto, especificar exatamente do que se tratava. Expliquei-lhe que estava fazendo mestrado na UFJF e gostaria de realizar meu trabalho de campo naquela escola, tendo-a como sujeito. Falei-lhe acerca de minha pesquisa e do meu interesse na produção textual oral e escrita. Ela me relatou que estava trabalhando a narração, segundo a tipologia de Dolz e estava introduzindo vários gêneros ligados à ordem do narrar (relato, notícia, conto). A partir desses gêneros explorava a parte gramatical, detendo-se mais especificamente nos tempos verbais. Perguntei-lhe o que pretendia abordar quando terminasse tal ordem e ela me disse que iria trabalhar a argumentação, no mesmo esquema, buscando gêneros que fizessem parte da vida social dos alunos.

Conversei com ela a respeito da estratégia metodológica a ser utilizada em meu trabalho, a observação mediada, em que faria uma observação das aulas e, após cada evento, uma pequena entrevista com ela sobre a aula dada em que teríamos oportunidade de refletirmos juntas acerca das questões tratadas. Para traçar um perfil dos alunos que compõem a turma, seria dado um

questionário. Ela se dispôs a trabalhar comigo e marcamos o início desse trabalho para três semanas depois, quando ela estaria iniciando uma nova unidade: a da argumentação.

Após ter escolhido a primeira escola, integrante da rede estadual de ensino, procurei uma escola particular tradicional da cidade que oferece a educação de jovens e adultos para buscar compreender de que maneira, nessa instituição, os gêneros que envolvem a argumentação têm sido tratados no ensino de Língua Portuguesa .

Dirigi-me ao coordenador da educação de jovens e adultos e expliquei-lhe que estava desenvolvendo, no Mestrado em Educação da UFJF, uma pesquisa na educação de jovens e adultos. Consultei-lhe sobre a possibilidade de realizar parte de minha pesquisa na instituição. O coordenador interessou-se pelo trabalho, autorizando-me a realizá-lo na escola. Enquanto aguardávamos o intervalo para falarmos com a professora, pedi-lhe algumas informações acerca do funcionamento da EJA. Ele explicou que a educação de jovens e adultos era oferecida gratuitamente aos alunos de quatro turmas de ensino fundamental (5^a, 6^a, 7^a e 8^a) e sete turmas de ensino médio (3 de 1^a série, 2 de 2^a série e 2 de 3^a série), em um total de 461 alunos. Os professores são pagos pela instituição e os alunos da EJA são considerados como os demais alunos da escola, recebendo seus certificados como os outros alunos. O calendário adotado é diferenciado, a escola trabalha com um calendário de 420 dias. Assim, um módulo funciona de fevereiro a setembro de 2005 e o seguinte de outubro de 2005 a março de 2006.

Ao conversar com a professora, expliquei-lhe minha pesquisa em linhas gerais, dizendo que meu interesse centrava-se na produção textual, oral e escrita. Ela declarou fazer um trabalho de produção escrita a partir da leitura de textos literários, dispondo-se a participar da pesquisa e indicando a 3^a série do ensino médio para o trabalho. Marcamos para começar três semanas depois.

5. REFLETINDO A PARTIR DAS AULAS

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos ajudar a educar-se.(PAULO FREIRE)

Este capítulo objetiva refletir acerca da postura pedagógica desenvolvida pelas professoras das escolas investigadas no que tange ao trabalho com os gêneros que envolvem a argumentação no ensino de língua portuguesa.

A partir do conceito de gênero discursivo discutido por Bakhtin e considerando-se que a pesquisa se deu no espaço da aula, tomada como espaço produtor de conhecimento, como Goulart (2004), considerar-se-á esse evento como um gênero do discurso. Segundo tal 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.

Nesse contexto, busco compreender como/se os gêneros que envolvem a argumentação estão sendo trabalhados nas aulas de língua portuguesa e de que maneira eles podem contribuir para o desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos. De forma mais específica, perceber-se como as ações discursivas das professoras que atuam na educação de jovens e adultos criam condições que possibilitem a emergência não só da argumentação na sala de aula, mas o trabalho com os gêneros que a envolvem mais diretamente.

A aula é um espaço discursivo em que se encontram diferentes vozes, vidas, tensões. Os participantes desse evento, professor e alunos, são sujeitos historicamente situados,

desempenhando papéis definidos. Bakhtin (2004) salienta a importância da situação social mais imediata e o meio social mais amplo como determinantes da estrutura da enunciação, em que as palavras são orientadas em função do interlocutor, do auditório social. Bakhtin (2004) aponta:

Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. As fórmulas da vida corrente fazem parte do meio social, são elementos da festa, dos lazeres, das relações que se travam no hotel, nas fábricas. Elas coincidem com esse meio, são por ele delimitadas e determinadas em todos os aspectos. Assim, encontram-se diferentes formas de construção de enunciações nos lugares de produção de trabalho e nos meios de comércio (BAKHTIN, 2004, p.126).

A partir dessas postulações bakhtinianas, Goulart (2004) apresenta a suposição de que a sala de aula tenha “um certo repertório de fórmulas correntes”, que a constituem como um gênero de discurso e que organizam o discurso produzido nesse espaço de determinadas maneiras.

Partindo desse pressuposto, proponho compreender as interações discursivas realizadas entre as professoras que se constituíram como sujeitos desta pesquisa e seus alunos em suas aulas, ressaltando, entretanto, que o estudo não foi realizado com o objetivo de avaliação da prática pedagógica, mas sim o de conhecer os procedimentos utilizados pelas professoras e empreender uma reflexão crítica acerca das realidades observadas, buscando alternativas para um trabalho com os gêneros que envolvem a argumentação na educação de jovens e adultos.

5.1 - Os cenários e os atores da investigação

Tal investigação se deu em duas escolas diferentes, uma da rede privada e outra da rede particular¹⁷. É importante apresentar alguns elementos desses cenários e dos atores que neles atuam para melhor compreensão dos dados aqui apresentados.

A escola particular, aqui denominada Escola Marte, é uma das mais tradicionais da cidade. Durante o dia mantém o ensino fundamental e médio e tem como clientela alunos das classes média e alta. No período noturno oferece a educação de jovens e adultos. Segundo informações do coordenador¹⁸ da EJA, embora a oferta dessa modalidade de ensino seja gratuita, a escola arca com o pagamento dos professores e oferece os mesmos recursos em relação ao uso de materiais e espaços. Porém, por minhas observações, vejo que, ainda que no discurso se busque integrar a EJA à rotina da escola, parece que, em certos aspectos, ela funciona como “inquilina” desse espaço escolar. Como à noite só há o ensino destinado aos jovens e adultos, a escola não disponibiliza todos os espaços de que dispõe. Observo que a cantina não abre, fico sabendo, através do professor de uma estagiária que buscara estudar como os alunos trabalhavam a questão da informática, que o laboratório de informática também não é disponibilizado aos alunos dessa modalidade de ensino. Todas as aulas a que assisti ficaram circunscritas ao espaço da sala de aula.

Em uma entrevista com esse coordenador, perguntei-lhe se eram promovidas discussões acerca das especificidades dos alunos da EJA, da necessidade de metodologias apropriadas. Segundo suas informações, a escola ainda não levantara discussões sobre essas especificidades,

¹⁷ É importante ressaltar que não é objetivo deste trabalho proceder a uma comparação entre as redes pública e particular, mas sim buscar uma avaliação crítica das realidades investigadas, procurando levantar alternativas para o trabalho com os g-eneros que envolvem a argumentação na EJA.

¹⁸ Embora os sujeitos da pesquisa sejam as professoras da educação de jovens e adultos, faz-se, algumas vezes, menção ao coordenador para melhor caracterização da realidade apresentada.

da necessidade de metodologias adequadas, de uma programação destinada a esses alunos que estão inseridos no mundo do trabalho e buscam a escola como uma forma de poderem obter ascensão nos papéis que desempenham nesse mundo. Os programas utilizados na educação de jovens e adultos são os mesmos do curso regular, só que “enxutos”, segundo as declarações do coordenador.

A turma eleita como cenário da investigação pedagógica cursa o 3º período do ensino médio. A frequência dos alunos durante o período da investigação na escola variou de 30 a 38 alunos, a maioria mulheres. Para melhor caracterização da turma, foi aplicado um questionário, respondido por 34 alunos que revelou os seguintes dados:

Tabela 1 – Faixa etária / Número de alunos

| Faixa etária | Número de alunos | Frequência % |
|--------------|------------------|--------------|
| 20 a 25 | 8 | 23,53% |
| 26 a 30 | 9 | 26,47% |
| 31 a 35 | 6 | 17,65% |
| 36 a 40 | 7 | 20,59% |
| 40 a 45 | 1 | 2,94% |
| 46 a 50 | 3 | 8,82% |
| Total | 34 | 100% |

Com exceção de uma aluna, todos os demais trabalham.

Chamou-me a atenção, ao analisar tais dados, o fato de a escola não registrar o fenômeno da juvenilização na educação de jovens e adultos apontado pela literatura. Converso com o coordenador a esse respeito e ele me diz que a escola só aceita para o ensino médio o aluno que

tiver, no mínimo, 21 anos, e para o ensino fundamental, 18 anos, abrindo poucas exceções a tal regra. Segundo ele, a convivência na mesma turma de alunos muito jovens com alunos mais velhos poderia servir de desestímulo a estes, já que aqueles costumam, freqüentemente, apresentar problemas disciplinares. Para evitar esse fato, a escola optara, com autorização da inspetora, a fazer tais exigências de idade, diferentes das que preceitua a legislação.

A professora que se constituiu como sujeito da investigação, aqui chamada Isabel, formou-se em uma faculdade de Carangola. Em 1998, veio para Juiz de Fora com o objetivo de cursar Jornalismo na UFJF, mas como não foi possível fazê-lo, começou a dar aulas de Português e a fazer um curso de especialização em Estudos Literários. Após esse curso de especialização, entrou no Mestrado de Teoria Literária da UFJF, que ela concluiu no período em que se realizava essa pesquisa.

O segundo cenário de investigação, uma escola da rede estadual de Minas Gerais, aqui denominada escola Júpiter, está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade. Essa escola funciona nos três turnos, oferecendo o ensino fundamental e médio e a educação de jovens e adultos de ensino médio, tendo como sua principal clientela alunos que residem em bairros adjacentes à escola.

Como o Estado de Minas Gerais, na instrução publicada no Minas Gerais de 23 de março de 2004, prevê uma matriz curricular que conta com uma carga horária diária de 2 horas e 30 minutos para a EJA, as aulas dessa modalidade de ensino começam e terminam em horário diferenciado do ensino regular, que conta com mais duas aulas diárias que a EJA.

A escola alocou a EJA em um pavilhão em que é possível que os alunos utilizem uma entrada e saída independente dos demais, o que facilita seu funcionamento. As atividades do recreio, porém, são unificadas.

A turma em que se procedeu à investigação cursa o 2º período do ensino médio da EJA¹⁹ e tem 21 alunos freqüentes, 10 homens e 11 mulheres, cujas faixas etárias variam da seguinte maneira:

Tabela 2 – Faixa etária / Número de alunos

| Faixa etária | Número de alunos | Freqüência % |
|--------------|------------------|--------------|
| 19 a 24 | 10 | 47,62% |
| 25 a 30 | 6 | 28,57% |
| 31 a 35 | 1 | 4,76% |
| 36 a 40 | 1 | 4,76% |
| 41 a 45 | 3 | 14,29 |
| Total | 21 | 100% |

Desses 21 alunos, um aluno é aposentado e faz bicos e apenas uma aluna não trabalha.

Beatriz é a professora dessa turma. Ela formou-se em 1995, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Começou a dar aulas desde que cursava o 5º período da universidade. Atualmente trabalha nos três turnos, tem 54 aulas semanais, divididas entre a rede particular e a rede pública, municipal e estadual. Nessa escola Beatriz tem 16 turmas, trabalha com literatura no ensino fundamental e, para completar o cargo, dá três aulas na educação de jovens e adultos. Seu cargo é de professora do ensino fundamental, mas como não há aulas suficientes nesse nível para completar o cargo, ela o faz no ensino médio, na educação de jovens e adultos (no Estado esse expediente é bastante comum, os professores que assumem a educação de jovens e adultos, se efetivos, costumam fazê-lo em última instância, como para complementação do cargo). Beatriz

¹⁹ Segundo a instrução da Secretaria de Estado de Educação de 23/03/04, a educação de jovens e adultos organiza-se no espaço de dois anos, em três períodos.

relata que aproveita muito material da escola particular em que trabalha, procurando dar outro enfoque, já que, na escola particular, dá aulas para adolescentes de classe média/alta, no ensino fundamental. Atualmente, prepara-se para prestar o exame para ingresso no Mestrado em Educação na UFJF.

5.2 - Professor: mediador?

Ao se tratar o tema da educação de jovens e adultos, conforme Oliveira (2002), há de se considerar não somente a questão de especificidade etária, mas, sobretudo, a questão 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.

Na pesquisa em questão, constatou-se um predomínio dos alunos adultos que declaram buscar a escola, principalmente, para melhorar suas chances de inserção/ascensão no mundo do trabalho. Esses adultos, ao retomarem sua trajetória escolar, trazem suas representações sobre a escola, o papel do professor e do aluno. Essa escola é, muitas vezes, aquela escola que eles freqüentaram no passado, caracterizada por regras e disciplina rígida.

Nas observações empreendidas na escola Júpiter, pode constatar que, em certos aspectos, há uma busca, por parte dos alunos, dessas representações que construíram a respeito do ambiente escolar. Percebe-se uma valorização das regras, cobrança da disciplina, que pode ser

demonstrada, por exemplo, na obrigatoriedade do uso do uniforme, expediente pouco comum nos cursos noturnos, especialmente na educação de jovens e adultos²⁰.

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 pelo professor, em um processo interativo, partindo da realidade desses alunos, sem perder de vista a questão de que se trata de um trabalho com sujeitos com um lugar sócio-histórico marcado, ou seja, alunos provenientes de camadas populares cujas trajetórias escolares são, segundo Arroyo (2005) “(...) *trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização*”(p.29).

Na prática pedagógica das professoras há alguns elementos que podem nos levar a buscar compreender a importância do papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem.

²⁰ Também na escola Marte, integrante da rede estadual, os alunos mais velhos adotaram um uniforme idealizado por eles mesmos, já que os demais alunos do curso regular noturno não o utilizam.

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. Para Vygotsky (2002), caberia à linguagem, por suas propriedades formais e discursivas, exercer o papel mediador que coloca em relação ao homem e sua história, a cognição e seu exterior discursivo. Assim, o conhecimento não pode ser visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas sim pela mediação feita por outros sujeitos, construindo-se o conhecimento nas relações interpessoais.

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 função do docente provocar avanços com tais interferências.

Em uma de suas aulas²¹, Isabel apresentou para discussão dois textos²², um deles, retirado da revista *Época*, de 21 de outubro de 2002, que já fora utilizado em prova do vestibular da UFJF: “Mauricinho bicho-grilo”. O segundo texto, “Tempos Bicudos”, é de Adão, publicado na *Folha de São Paulo*.

Ao ter conhecimento, sobretudo, do primeiro texto selecionado pela professora, penso que tal escolha possa ter sido motivada por uma das conversas que havíamos tido. Nessa conversa, comentei com ela o fato de que percebera sua preferência pelos textos literários. Ela concordara comigo dizendo-me que “seu lugar de enunciação era sempre a literatura”.

Após uma rápida leitura desses textos, ela encaminha algumas questões²³, dentre as quais há uma que suscita muitas dúvidas nos alunos. Na questão pede-se que seja feito um paralelo

²¹ A aula em questão deu-se em 22 de junho de 2005.

²² Todos os textos estão relacionados como anexos.

²³ Assim como os textos, todas as questões estão relacionadas como anexos.

entre as gerações americana e brasileira nas décadas de 60/70, 80 e 90 do século passado. Percebo que tais dúvidas se devem ao fato de os alunos não saberem exatamente como devem proceder para fazer um paralelo e em que texto deverão buscar as informações. Os alunos não conseguem perceber claramente que o texto “Mauricinho bicho-grilo” contém as informações sobre a geração americana e o texto “Tempos Bicudos” apresenta as informações sobre a geração brasileira. Durante a realização do exercício, vários alunos formulam questões que evidenciam a falta de familiaridade na elaboração do “paralelo” solicitado pela professora. Fazem comentários equivocados acerca dos períodos históricos apresentados no texto “Tempos Bicudos” e não conseguem buscar as informações nos dois textos. A professora atribui a dificuldade dos alunos ao que ela chama de D.A.(déficit de atenção).

A professora parece não se dar conta de que para os alunos a questão de se traçar um paralelo não estava clara, eles não conseguiam compreender quais estratégias deveriam utilizar para resolver a questão proposta. Houve muitas dúvidas, eles perguntaram várias vezes e Isabel lhes solicitava mais atenção, sem, no entanto, exercer seu papel de mediadora, discutindo mais os textos, dando exemplos de como se proceder para se elaborar um paralelo, fornecendo elementos que dessem pistas aos alunos do que ela pretendia.

Oliveira (2002), ao discutir o fato de os alunos apresentarem dificuldades na compreensão da linguagem escolar, observa:

Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo. Alunos que nunca haviam estado na escola tinham grande dificuldade de trabalhar com a linguagem escolar, enquanto que aqueles que já haviam tido certo treino escolar demonstram dominar a mecânica geral da escola e considerar os diversos tipos de atividades como aceitáveis no interior do mundo escolar, mesmo quando desconhecidas como atividades específicas. Entretanto, ainda que esses alunos mais treinados soubessem bastante a respeito da verossimilhança das atividades desenvolvidas em classe, a apresentação formal das tarefas escolares continuou sendo um obs-

táculo ao seu bom desempenho. Compreensão de instruções, particularmente quando por escrito, também constituía, ainda, grande parte do problema a ser resolvido (OLIVEIRA, 2002, p. 21).

Embora os alunos estivessem cursando o 3º período da educação de jovens e adultos do ensino médio, percebeu-se claramente sua dificuldade em seguir as instruções da professora na elaboração do “paralelo”, típico da linguagem escolar. Nessa situação específica, penso que a ação da professora poderia ser realizada para criar o que Vygotsky (2002) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, vista como um espaço incerto e desconhecido em que se encontra o sujeito, ao se confrontar com conteúdos novos que ele não consegue aprender, se não tiver ajuda de pessoas mais capazes. Embora ela tenha tentado ajudá-los, mostrando algumas informações no texto, não se centrou na questão fulcral, a elaboração do paralelo. Naquele momento, era o que os alunos precisavam ter mais esclarecido, fazia-se presente a necessidade de uma intervenção sistemática da professora desempenhando um papel central para a transformação das interações entre os alunos e os textos.

Além disso, o fato de a turma ser constituída de pessoas adultas, abriria campo para uma série de discussões, inclusive em uma perspectiva interdisciplinar, poder-se-ia ter explorado o fato de já que grande parte dos alunos vivera as situações descritas em um dos textos.

A aula termina e eles não conseguem fazer a atividade. A professora determina que eles a façam em casa. Enquanto ela se dirige para a próxima turma, acompanho-a e ela comenta como eles podiam complicar coisas tão simples. Levanto a questão da possibilidade de a dúvida ter sido levantada pelo fato de eles não saberem fazer o paralelo e pergunto se ela vai continuar a atividade na próxima aula. Ela me comunica que pretende trabalhar outro assunto (regência verbal) e marca comigo para duas semanas após, o que parece demonstrar que aquelas atividades não teriam continuidade, perdendo-se o potencial de aprendizagem que poderia ter se realizado, o

que me causa uma certa frustração, já que posso perceber que as questões elaboradas pela professora (não apenas em relação aos textos em questão, mas em relação à totalidade dos textos dados) são questões bem elaboradas, contendo um potencial grande de se promoverem discussões que propiciem a ampliação do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o fato de as aulas sobre análise lingüística serem totalmente dissociadas das aulas a que tenho assistido também me causa estranheza.

Essa questão do trabalho com a análise lingüística, ainda que sob outro ponto de vista, também se apresenta para mim como ponto de reflexão em duas aulas geminadas ministradas na escola Marte.

Na primeira dessas aulas, a Beatriz entrega textos²⁴ produzidos pelos alunos que ela havia corrigido e procede a alguns comentários acerca dos desvios à língua culta mais freqüentes: problemas de ortografia, composição de parágrafos, adequação de linguagem. Ressalta que fato muito recorrente no texto fora a prática de se iniciar os períodos com o conector “que”. Fala rapidamente acerca das orações subordinadas e comenta que os textos melhorariam consideravelmente muitas vezes apenas com a supressão de tal conectivo.

Após esses comentários, distribuí alguns exercícios que, segundo ela, objetivam proceder à reescrita dos problemas mais freqüentes. Trata-se de um exercício²⁵ sobre mecanismos de coesão textual, em cujo comando orienta-se que os alunos substituam os termos repetidos por pronomes. Como não há material suficiente para todos, pede que os alunos formem duplas e explica que o motivo de tal insuficiência de material devia-se ao fato de que a escola

²⁴ Tais textos são cartas produzidas pelos alunos a partir do trabalho com dois textos do gênero propaganda relacionados como anexos.

²⁵ O exercício encontra-se relacionado como anexo.

disponibilizava uma cota de xerox muito reduzida aos professores²⁶ e que o material em questão provinha de um trabalho realizado por ela em outra escola. Em se tratando de uma prática de reescrita, questionei-me acerca da validade da atividade, já que se percebia que o trabalho seria a partir dos desvios cometidos por alunos de outra escola, outra turma, provavelmente até em outro gênero textual.

Ao iniciar as explicações a respeito do exercício, 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 com tais pronomes e questionam a professora como devem fazê-lo. Ela os orienta a procurar as respostas em seu “próprio referencial da língua”, posto 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, visto que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (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, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, 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

²⁶ Como professora da rede estadual posso confirmar as palavras da professora, uma vez que grande parte das escolas da rede realmente não disponibiliza uma cota de xerox aos professores que seja suficiente para todas as atividades a serem desenvolvidas.

“desqualificados” para aquele tipo de atividade. Ela própria diz que “é difícil e não vale a pena”. Se o exercício proposto, que seria de reescrita, 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. Como já fora abordado em capítulo anterior, 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 não 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. Freitas (1998) aponta a importância do trabalho docente:

Assim, na Zona de Desenvolvimento Proximal o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (...) a intervenção do professor e sua ajuda através de explicações, demonstrações, exemplos, orientações, instruções, fornecimento de pistas, são ingredientes importantes no processo de ensino que levam o aluno ao desenvolvimento (FREITAS, 1998, p. 12).

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 dos tipos de discurso que compõem os diferentes gêneros 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*²⁷, a partir desses suportes teóricos, para que a professora possa colocar-se como autora de uma prática menos marcada pela intuição e mais pela consciência. A elaboração dessas seqüências didáticas proporcionaria maior possibilidade de trabalhar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que:

Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada, numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97-8).

Tais seqüências didáticas sugeridas pelos autores apresentam quatro componentes distintos. O trabalho tem início com a *apresentação da situação* pelo professor. Essa etapa visa expor aos alunos, de forma detalhada, a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar.

Após tal apresentação, os alunos elaboram um primeiro texto inicial oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado, 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. Além disso, define o significado de uma seqüência para os alunos, ou seja, as capacidades que eles devem desenvolver para melhor domínio do gênero em questão.

²⁷ Termo utilizado por Dolz e Schneuwly para definir um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, 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.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (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 escritos entre os alunos, reescuta de gravação de textos orais produzidos pelos alunos, etc.

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.

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, com o professor, avaliar os progressos alcançados.

Considerando-se a maneira como Beatriz conduziu as atividades de reescrita do texto, pode-se perceber que tais atividades circunscreveram-se a questões ligadas à análise lingüística. Porém, como se pôde verificar, 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. Além disso, como se trabalhava a argumentação, não se aproveitou a oportunidade para se explorar, por exemplo, fórmulas particulares de argumentação, tipos de argumentos.

A meu ver, esse trabalho com as seqüências didáticas, sobretudo no que diz respeito à modularidade, constitui-se da maior importância ao se falar da educação de jovens e adultos. Tal

modularidade implica uma diferenciação pedagógica, categoria relevante quando se trata da especificidade dos sujeitos da EJA. Considerar-se a heterogeneidade dos alunos, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) representa um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, ao invés de serem tomadas como fatalidade, podem constituir enriquecimento para as aulas. Tais autores colocam assim a questão:

(...) as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

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, revisto, refeito ou mesmo a ser descartado antes que ele seja dirigido a seu destinatário. Enquanto estiver sob o trabalho da reescrita, o texto permanece provisório. É essencial que o aluno perceba seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado, que escrever é também reescrever. A estruturação da seqüência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, contribui para que tal aprendizagem se faça.

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, durante todo o decorrer da atividade, assumirá a função de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

5.3- 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.

Nos PCNs adota-se a noção de gêneros discursivos ou textuais como um conceito melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e produção de textos escritos e orais. Embora tais documentos já estejam na escola desde o final de década de 1990, percebe-se que seus princípios não foram totalmente apropriados pelos professores de Língua Portuguesa, uma vez que, para se encaminhar o ensino através dos gêneros, há de se conhecer, não só a concepção de linguagem que subjaz a essa proposta, o interacionismo sócio-discursivo, mas o modo de se fazer esse ensino.

Ao conversar pela primeira vez com as professoras que se constituíram como sujeitos desta pesquisa, não explicitarei, no primeiro momento, que meu interesse centrava-se nos gêneros que envolvem a argumentação. Falei de meu interesse no trabalho com os gêneros de maneira geral e perguntei acerca do trabalho que elas estavam desenvolvendo.

Beatriz, professora da escola Júpiter, contou-me que estava trabalhando textos narrativos, que começara o ano letivo trabalhando a narração, e o resultado estava se mostrando eficaz. Comentou comigo sua satisfação em constatar a facilidade com que os alunos tinham se apropriado do pretérito mais-que-perfeito simples, tempo verbal considerado difícil por não ser usado na linguagem coloquial. Ao ouvir esse comentário da professora, fiquei bastante animada, pois sinalizava que ela estava trabalhando a categoria dos verbos, não como um fim em si mesma, mas como recurso lingüístico na construção dos gêneros. Perguntei-lhe o que trabalharia após a narração e ela me disse que iniciaria a argumentação, procurando alguns gêneros que fossem mais utilizados no dia-a-dia dos alunos, como carta de reclamação, carta de leitor, editorial. Conversamos um pouco sobre o assunto, falei-lhe de meu interesse em acompanhar seu trabalho e combinamos o início das observações.

Com a professora da escola Marte, Isabel, não pude falar mais detalhadamente na primeira vez em que nos encontramos. Ao explicar-lhe meu interesse na produção textual, ela me perguntou se meu trabalho era com literatura e comentou que realizava um trabalho de produção de texto a partir de obras literárias. Relatei-lhe meu interesse na observação do trabalho com os gêneros e ela marcou comigo para duas semanas após, em uma turma de 3º período da EJA.

Todo o trabalho de ambas as professoras, durante o desenvolver desta pesquisa, 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 tem sido tomado como objeto de uso ou objeto de ensino. Assim, sem qualquer preocupação com aspectos comparativos e/ou quantitativos acerca do número de textos trabalhados, penso ser importante enumerá-los para que se tenha um panorama geral do trabalho desenvolvido.

É mister destacar que todos os textos trabalhados pelas professoras não constavam no seu suporte material real. Todos foram xerocados na forma de alguns textos reais ou cópias de livros

didáticos. Como as professoras, ao explorarem os textos, 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, já que, conforme observa Chartier (1998):

Ler um artigo (...) sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham e ler o 'mesmo' artigo no número da revista na qual apareceu não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto dos textos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual da revista e do jornal (CHARTIER, 1998, p. 128).

A professora da escola Júpiter, Beatriz, nas 15 aulas observadas, trabalhou um total de oito textos escritos: três crônicas, dois textos publicitários, três textos jornalísticos e um texto oral. A professora da escola Marte, Isabel, trabalhou, nas 10 aulas observadas, treze textos: cinco músicas, dois contos, três tiras, dois textos jornalísticos, um texto publicitário.

Na primeira aula a que assisti da professora Beatriz, ela introduz o texto “Como curá-las”, reproduzido em uma lâmina apresentada no retroprojeter. Vai explorando esse texto aos poucos, incentivando os alunos a formularem hipóteses acerca do que poderia ser curado. Nessa exploração, ela ressalta que o leitor atento formula hipóteses, relaciona o texto com outras situações, faz perguntas, sugerindo estratégias a serem usadas no ato da leitura. Como são duas aulas geminadas, ao término dessa atividade, ela distribui um segundo texto. Trata-se de um texto publicitário, uma propaganda de Aruba, com o qual ela introduz a argumentação. Ela inicia a aula seguinte²⁸ falando sobre tal texto:

*Profa: Eu introduzi na aula passada pra vocês que **tipo** de texto?
Aluna 1: Argumentativo.*

²⁸ As atividades descritas referem-se a um grupo de aulas geminadas ministradas em 14 de abril de 2005.

*Profa: Argumentativo, oh que espetáculo! Argumentação, exatamente. (...)
 E esse texto nós discutimos que ele é um texto que tenta convencer o leitor a ir para Aruba, se ele tenta convencer, ele é argumentativo. E a propaganda, ela é, normalmente, ela tem uma nuance forte de argumentação. Gente, quando eu falei de tipo de texto pra vocês argumentação, descrição, narração, relato, é muito difícil você ter um texto que ele é puramente argumentativo, ele tem algumas descrições, às vezes cabem num texto argumentativo, algumas descrições que ajudem na argumentação. Nesse caso aqui ele descreve um pouco do lugar, ele narra o que tá acontecendo ali, tá? Mas a intenção do texto é intenção argumentativa, ele tem intenção de convencer o leitor a ir para Aruba. Além do gênero propaganda, a gente tem aí outro gênero. Que gênero é esse? Esse texto é uma..?
 Aluna 2: Carta!*

Em sua exploração, Beatriz introduz a noção de tipo e gênero de texto. Chama a atenção para o fato de que o mesmo gênero pode realizar dois ou mais tipos textuais, como é o caso do gênero propaganda que apresenta uma descrição, uma seqüência narrativa e uma argumentação. Marcuschi (2003), ao abordar a heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais, assim coloca:

(...) entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma seqüência e não um texto. (...) Quando se nomeia um texto como 'narrativo', 'descritivo' ou 'argumentativo', não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de seqüência de base (MARCUSCHI, 2003, p. 27).

Na abordagem feita pela professora, ela afirma aos alunos que o texto “tem mais um gênero”. Parece-nos que tal afirmação aponta para um equívoco teórico, já que não se trata de mais um gênero, o gênero carta, mas sim de uma publicidade com o formato de uma carta. Marcuschi (2003) apresenta tal fato como um exemplo de texto com “configuração híbrida”, que Ursula Fix, citada por esse autor, denomina “intertextualidade inter-gêneros”, ou seja, trata-se de um texto publicitário que tem o formato de uma carta, o que conta é que, como uma publicidade, seu objetivo é divulgar um produto (no caso, Aruba) e estimular sua compra (o turismo). Para esse autor, o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros.

Após a exploração do texto, a professora encaminha a atividade de produção escrita a ser realizada pelos alunos. Em capítulo anterior, apresentamos, segundo Dolz e Schneuwly (2004), as três maneiras mais comuns de abordagem dos gêneros discursivos na escola como objeto de ensino-aprendizagem, quais sejam: (a) tratá-los como se fossem desprovidos de qualquer relação como uma situação autêntica de comunicação; (b) tomar a escola como lugar autêntico de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos, não levando em conta as situações externas à escola; (c) introduzir os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem externas à escola exatamente como eles funcionam nas práticas de referência, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é externo e o que é interno à escola, negando-a como lugar específico de comunicação.

Profa.: Então nós vamos dar como exercício, qual é o exercício? Você, quem é você?(Vai falando e escrevendo no quadro). Você é Ana e Paulo ou Ana ou Paulo irá ou irão responder o texto de Bernardo. Nesse texto o que vocês vão fazer? Vocês vão argumentar. Vocês vão dizer o que o fez ir para Aruba. Sim, eu aceito o convite, eu achei fantástico o que você me apresentou de Aruba, é tudo que eu precisava nesse momento da minha vida, tá? Vai usar argumentos pra dizer que você aceita o convite, vocês vão.

Aluna 1: Ou não!

Profa.: Ou não, vocês não vão aceitar o convite de ir a Aruba e também vão argumentar, vão dizer o porquê de não aceitarem o convite. Vocês vão criar situações, terão que criar.

Ao propor tal atividade, penso que a professora fez a transposição do gênero para a sala de aula (observe-se que no exercício ela explorou o gênero carta, quando, na verdade, o gênero argumentativo que estava sendo explorado era a propaganda, carta era a forma como tal propaganda fora veiculada) de acordo com a terceira tendência, uma vez que a atividade solicitada implicava uma ficcionalização de uma situação criada artificialmente, com a qual os alunos não tinham a menor intimidade (muitos nem sabiam o que era Aruba). Isso se acentuou ainda mais pelo fato de o texto estar retirado de seu suporte. Nas revistas onde ele era veiculado,

junto ao texto, havia a ilustração de uma praia e outras informações ausentes no material fornecido aos alunos. A respeito dessa questão, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem:

Trata-se de colocar os alunos em situações que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo, sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 81).

A discutibilidade do tema é fator central nos discursos argumentativos. Tal discutibilidade vincula-se à situação de produção, a que se relacionam vários fatores, como os interlocutores, o tempo, o espaço e o lugar social da enunciação. Em suas orientações, a professora falava em “criar situações”. Questionei-me até que ponto aqueles alunos daquela turma de jovens e adultos poderiam assumir os lugares sociais de Ana e/ou Paulo e justificarem sua ida ou não a Aruba...

A meu ver, ao trabalhar dessa forma, a professora desconsiderou a situação social de seus alunos, modelizando-os a partir de regras e valores sociais de outras camadas da sociedade, talvez os seus próprios valores ou os dos alunos da escola particular em que trabalha e de onde costuma aproveitar material. Ao pensar nisso, vejo-me naquela professora e penso nas vezes em que fiz a mesma coisa, em que, tendo que trabalhar de manhã, à tarde e à noite, não dispus de tempo para preparar todo o material necessário e também me utilizei de material previamente preparado, sem levar em conta o que Bakhtin denomina a *orientação social* da enunciação e, agora, como pesquisadora, tenho oportunidade para questionar-me, refletir, aprender e ressignificar-me nesse processo de pesquisa.

Como o ensino pela perspectiva dos gêneros textuais implica um processo de aprendizagem em espiral, penso que, na educação de jovens e adultos, o gênero carta poderia ser explorado focando-se, por exemplo, as cartas argumentativas de solicitação e de reclamação a que a própria professora se referira em nosso primeiro encontro. Ao aprender esses textos, o

aluno não apenas se apropriaria de informações sobre seu conteúdo, sua estrutura, seu estilo e sobre a linguagem mais adequada a esses gêneros, mas também poderia tomar consciência de que os cidadãos devem reivindicar seus direitos e solicitar providências às autoridades competentes. Outra opção no gênero seria a carta do leitor, por meio da qual o aluno teria oportunidade de manifestar seus pontos de vista, opinar e interferir nos acontecimentos da sociedade que o rodeia como cidadão. Dessa forma, o trabalho escolar estaria priorizando gêneros que o aluno não domina ou o faz de forma insuficiente, já que tais gêneros, dificilmente acessíveis de maneira espontânea pelos alunos, poderão contribuir na ampliação de sua cidadania.

Na continuação das explicações acerca da produção de texto solicitada, Beatriz introduz uma discussão sobre alguns recursos lingüísticos utilizados na construção do gênero “carta”. Em relação a essa questão, penso ser oportuno trazer à tona um ligeiro panorama sobre o cenário contemporâneo do ensino de língua portuguesa.

Nas discussões empreendidas a partir da década de 1980 contra o ensino de Língua Portuguesa balizado na memorização e repetição de regras gramaticais, no ensino de língua materna como se fora língua estrangeira, verificaram-se muitos avanços, mas também alguns equívocos se fizeram notar.

Dentre tais avanços, destaca-se a socialização de alguns princípios sobre a linguagem, apontados pela Lingüística e ciências afins, como a identificação de diversidade lingüística não como marca de deficiência, mas como marca da diferença entre sujeitos, grupos sociais e culturas; reconhecimento da linguagem não apenas como instrumento de expressão, como forma de representação do pensamento, mas como instrumento de interação, construção de identidade, de sentidos coletivos, como construtora do conhecimento.

Porém, lado a lado com essas conquistas, alguns equívocos se fizeram presentes, como a substituição da memorização e repetição de regras gramaticais pela total liberdade em que, em nome da criatividade, passaria a legitimizar tudo.

A construção e a recepção de um texto supõe o domínio não só dos recursos gramaticais, do léxico da língua, mas também o conhecimento do mundo em que estamos inseridos, as pessoas com quem interagimos e as situações específicas dessas interações, visto que somos usuários do discurso não apenas como indivíduos, mas como membros de grupos, instituições, culturas.

Assim, é importante notar que, em qualquer área do conhecimento, faz-se necessário o domínio de categorias básicas, de terminologias específicas, não como fins em si mesmas, como muito já se fizera, mas que possam servir de instrumentos analíticos para que o sujeito possa proceder a suas escolhas lexicais, sintáticas. Daí a emergência, no estudo a partir dos gêneros, de se elencar quais os recursos lingüísticos utilizados na sua construção, para que se possa levar o aluno ao domínio das práticas sociais de linguagem.

Voltemos à continuação da aula de Beatriz no momento em que ela expõe alguns recursos lingüísticos a serem utilizados no gênero “carta”:

Profa.: Vocês vão usar (escreve no quadro e lê): Use a linguagem padrão formal.

Alunos falam todos juntos.

Profa.: Eu quero fazer uma rápida discussão a respeito dessa linguagem. Primeiro: a respeito da estrutura do texto, eu já mostrei pra vocês na aula passada qual a estrutura formal duma carta, não mostrei? Ela tem que começar por parágrafo, aqui (refere-se ao texto da propaganda) não começou assim, mas vocês vão começar, tá certo? Embora exista entre eles uma relação de amizade....

Aluna 1: Aqui não tem parágrafo?

Profa.: Não, ele fala: “Aqui é seu velho amigo Bernardo”

Aluna 1: E essa palavra aqui, no caso, a cidade, a data, já não é um parágrafo aí?

Profa.: Não.

Aluna 1: Eu achei que aqui tava tudo num parágrafo.

Profa.: Não, como é que diretamente o que tá no meio da frase e pode ser um parágrafo?

Ele não usou parágrafo, entendeu? Eu quero que vocês usem, inclusive pra eu perceber a distribuição de parágrafos como é que tá no texto de vocês.

Aluna 2: Quando é que usa parágrafo, professora?

Profa.: Não é o que a gente vai ver hoje, tá?

Aluno 3: muda de assunto!

Profa.: Essa questão que a gente muda de parágrafo quando a gente muda de assunto, ela é muito vaga, afinal de contas você não tá mudando de assunto, você tá no mesmo assunto, você está respondendo uma carta. Agora quando você muda o tom que você tá falando, você muda de parágrafo, o assunto, ele é o mesmo, o tempo todo, tá? Mas isso você vai perceber fazendo o texto, não vai fazer aquele texto de 20 linhas com 19 parágrafos, tá?

Aluna 1: Pode ser um único parágrafo?

Profa.: Depende, não é o que eu gostaria que vocês fizessem.

Alunos falam juntos.

Profa.: Como é o primeiro que vocês estão fazendo, vocês vão fazer esse texto, eu vou orientando, e a partir desse texto eu vou perceber qual a interferência que eu vou ter que fazer no texto de vocês. Bom, que que vocês vão ter que prestar atenção? Primeiro, no uso de vocativo. Quando a gente escreve para alguém, a gente escreve...

Alunos perguntam o que é vocativo.

Profa.: Vocativo é: Querido Paulo, Magnífica..

Aluna 4: Chamativo!

Profa.: É, vocativo é esse chamamento aqui, Querida Ana e Paulo

Aluno 5: Então pode ser (...)

Profa.: Depende, depende da sua intenção, cê tem que perceber o seguinte: o princípio básico da escrita é o que eu escrevo depende de para quem eu escrevo, qual a minha intenção, e eu tenho que verificar a linguagem que eu vou usar, em cima da minha intenção e em cima do interlocutor, que é pra quem eu escrevo...

Dolz e Schneuwly (2004), ao falar da noção de capacidades de linguagem, elencam as aptidões requeridas do aluno para a produção de um gênero em uma situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). Ao encaminhar a atividade de produção textual, a professora busca trabalhar algumas dessas aptidões, ressaltando características importantes do gênero a serem consideradas pelos alunos. Chama a atenção para o nível de linguagem, para o interlocutor a quem o texto se destina, o uso do vocativo, para a organização dos parágrafos na constituição da seqüência argumentativa.

Em relação ao ensino do recurso linguístico da paragrafação, cumpre notar que a professora poderia ter explorado mais profundamente a questão, que, sem dúvida, constituía conteúdo a ser apreendido pelos alunos, sobretudo porque o domínio desse recurso não está

ligado a um gênero preciso. Parece-me que poderia ter sido explicitada a noção do parágrafo como o de uma estrutura superior à frase que desenvolve uma única idéia-núcleo.

A meu ver, embora a professora tenha buscado, de alguma forma, fazer do texto objeto de ensino e não apenas objeto de uso, uma vez que não se aprende a escrever textos “em geral”, mas sim em função das situações particulares de produção, segundo o objetivo que se pretenda atingir: expor, instruir, convencer; segundo o interlocutor: amigos, pais, autoridades, segundo o lugar social: escola, instituições, publicação em jornal, etc, ao desvincular a produção do texto a uma situação de comunicação definida, precisa, não conseguiu cumprir os objetivos da atividade.

A seguir, apresenta-se um fragmento de duas aulas geminadas na escola Marte, ministradas pela professora Isabel, em 08 de abril de 2005:

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.

Profa.: Bom então o texto 1, Cérebro eletrônico e o texto 2 Parabolicamará e o texto 3 nós temos aí:” Fui substituído por uma máquina! E eu, por um clone!” O texto 4: “Tem razão Mafalda. Não posso ser uma mulher como nossas mães que se conformavam em aprender corte e costura. Nossa geração é diferente. É a geração da tecnologia, da era espacial, da eletrônica, etc. Portanto, não vou cair na mediocridade de corte e costura! Nunca! A ciência me chama! Quando eu crescer vou comprar uma máquina de tricô. A cibernética me atrai, adoro a cibernética! Bom, eu acho que essa altura do campeonato já deu pra vocês entenderem aí quando eu falei que o diálogo era a relação dialógica entre os quatro textos, já deu pra perceber qual é a relação não é? E é interessante as pessoas começarem a (...) esse texto 3 aqui que fala ser substituído por uma máquina eu estava, eu preparei esse texto lembrando daquela apresentadora do fantástico, a Eva Byte, vocês já viram, não é? E sabem supostamente o lugar de uma apresentadora de carne e osso não é? Bom, então, olha só, primeiro nós vamos fazer um estudo individualizado não é de cada texto, então, pessoal, do texto....

A professora prosseguiu lendo as questões concernentes aos textos, estimulando a discussão. Ao propiciar esse espaço argumentativo, percebe-se que os alunos participam,

levantam questões (como a sala é grande e durante essa atividade vários alunos falavam ao mesmo tempo, a gravação teve sua qualidade comprometida. As informações aqui relatadas são fruto de minhas anotações). Após a leitura, a professora recomenda que os alunos respondam individualmente às questões.

Observo que ela, ao iniciar a aula, mencionou que se faria uma relação dialógica entre os textos, o que buscou fazer a partir das questões propostas, porém, o que me chamou a atenção, foi o fato de, em nenhum momento, tratar-se a questão dos gêneros. Ela simplesmente 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 na perspectiva dos gêneros 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, expande 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 lhes aponta inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter, fazendo uso da linguagem. Essa compreensão do gênero como instrumento na perspectiva vygotskyana pode ser cotejada com a perspectiva bakhtiniana que assim reflete acerca do domínio dos gêneros:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Quando termina a aula, busco compreender melhor essa questão, insistindo na concepção de gêneros:

*Pesquisadora: Quais os **gêneros** que você trabalha?*

Profa: A argumentação. A questão da argumentação é tudo, acho que é o que eu mais valorizo. Acho que através da argumentação você pode fazer qualquer outra...

*Pesquisadora: Aquela autora, a Ingedore Koch, coloca que a verdadeira dimensão da língua é a argumentativa. Mas que **gêneros** você costuma trabalhar?*

Profa.: Ah, só a argumentação, não dá tempo... Eu tinha um curso de redação pro vestibular, então quando a Margarida Salomão entrou como Reitora, ela acabou com a prova de redação e tudo mais. Então teve um pessoal revoltado e tudo mais, mas eu falei: Não. Eu confio muito na Margarida e se ela fez isso é porque ela tem um bom argumento. E realmente ela veio com um bom argumento. Ela falou que não faria mais uma prova de redação, qualquer questão que você faz, você está redigindo, então eu não me preocupo em dar pra eles redação de 50 linhas, se eles me fizerem um parágrafo de 5 linhas, se tiver de acordo

com o que eu é determinei, eu falo pra eles, quando eu preparo alguma coisa eu tenho mais ou menos uma resposta em mente, mas nada que, ao me deparar com o texto deles, eu...

Pesquisadora: Até no vestibular eles fazem assim, né? Tem o gabarito ideal e depois, a partir das respostas, eles montam o gabarito real. (Nossa entrevista foi interrompida porque o coordenador nos chamou porque precisava fechar a escola).

Frente à fala da professora acima transcrita, percebe-se que ela não pauta o trabalho a partir da noção de gêneros. Embora eu tenha lhe perguntado acerca dos gêneros escolhidos por ela para explorar a argumentação, por sua resposta, nota-se que ela não se refere aos gêneros argumentativos ou ao tipo de texto da ordem do argumentar, 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, a postura pedagógica da professora vai de encontro aos pressupostos anteriormente apresentados de que não se aprende a escrever de modo geral, que o ensino de produção de textos não pode ser focado como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais. O próprio vestibular da UFJF a que a professora se refere por ter abolido a prova específica de redação realmente avalia a competência da leitura e escrita nas diversas provas discursivas, mas também propõe, na disciplina de Língua Portuguesa, uma matriz estruturada a partir de agrupamentos de gêneros discursivos, distribuídos nas três séries do ensino médio: 1ª série: textos instrucionais; 2ª série: textos expositivos; 3ª série: textos argumentativos, sendo que os agrupamentos narrar/relatar e “poetar” são comuns às três séries.

Ainda em relação a essa entrevista da professora, outra questão se me apresenta como ponto de reflexão e levanto a questão do caso específico da argumentação na educação de jovens e adultos. A professora comenta que o fato de se ter de partir da realidade do aluno faz ainda mais

sentido na educação de jovens e adultos, afinal esses sujeitos argumentam diariamente para reclamar da passagem de ônibus, do aumento dos produtos.

Embora o discurso docente dê mostras das especificidades da modalidade da educação de jovens e adultos, não pude perceber, nas aulas ministradas nem nas conversas tidas com a coordenação acerca dessa modalidade educacional, que já se tenha conseguido estabelecer um planejamento visando a tais especificidades. Em uma conversa com o coordenador a respeito das diretrizes curriculares sobre a educação de jovens e adultos, ele comenta comigo que nunca tinha sido discutida, por exemplo, a necessidade de uma metodologia específica para ensinar os sujeitos da EJA. Ele me apresenta alguns trechos de textos que tratam do assunto e parece dar-se conta dessa necessidade. Levanto com ele a possibilidade de discussão dessas questões nas reuniões de planejamento a serem feitas para o próximo semestre o assunto e ele parece concordar com tal necessidade.

Na aula seguinte, a professora continua o trabalho com os textos. Pede aos alunos que se reúnam em seis grupos. Após a divisão, a professora entrega a cada grupo uma das questões seguintes: (1) Nos últimos anos, as novas gerações de computadores inteligentes superaram alguns dos limites apontados no texto “Cérebro eletrônico”. Já há vários robôs que indicam a voz humana, robôs que conseguem até vencer mestres internacionais de xadrez, etc. Que limite ou limites você acha que a máquina não pode ultrapassar?; (2) O que você pensa a respeito da crescente automatização na indústria e no setor de serviços? Ela é mesmo necessária?; (3) Esta era da tecnologia avançada não estaria fazendo o ser humano virar máquina?; (4) Qual deve ser o lugar da máquina na vida do ser humano? Que tipo de coisas ela deve fazer? O que não deve (e não pode) fazer?; (5) É possível uma convivência pacífica e proveitosa entre o ser humano e a máquina?; (6) O que você acha do uso do computador para atividades simples como paquerar e escrever um diário? Qual seria a diferença entre o diário da internet, chamado “blog”, para

aqueles “antigos caderninhos com cadeado?”. Observo que os grupos interessam-se pelas questões e discutem bastante. Porém, a professora estabelece um tempo de dez minutos para discussão, após o qual cada aluno deveria redigir um texto manifestando sua opinião a respeito da questão proposta a seu grupo. Observa-se nesse recorte da aula de Isabel e também em outras que ela demonstra uma urgência temporal em desenvolver as atividades pedagógicas. Ao contrário do que eu supusera quando ela iniciara a atividade, os grupos não construíram coletivamente o texto acerca de cada questão nem tampouco foi aberto um momento para a apresentação dos grupos, o que poderia possibilitar a abertura de um espaço de discussão.

Esse encaminhamento dado pela professora, a meu ver, vai de encontro ao que ela postulava quando declarara atribuir maior espaço à argumentação (ainda que, conforme já se constatou, não haja um trabalho com os gêneros textuais que a envolvem mais diretamente). Não consegui compreender a atividade em grupo, uma vez que não houve possibilidade de interação dialógica entre os mesmos. Parece-me que não se aproveitou uma situação que possivelmente daria margem a uma expressiva relação dialógica entre os sujeitos envolvidos na prática, permitindo a construção do conhecimento compartilhado. Em se tratando de alunos jovens e adultos, devido ao seu percurso de vida, suas experiências pessoais, interpessoais, profissionais, certamente trariam muitas contribuições, haja vista que as questões propostas apresentavam relação com a vida de todos, favorecendo a discutibilidade do tema. Possivelmente, nas discussões teriam surgido pontos de conflito e tensões que possibilitariam o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Mesmo tendo constatado que aquela atividade tinha sido dada como encerrada por Isabel, questionei-lhe se na aula seguinte ela a continuaria. A professora me relatou que o período de provas estaria aproximando-se e era necessário que se fizesse uma revisão dos conteúdos trabalhados (percebi que ela se referia aos conteúdos gramaticais).

Assim, além de não promover o texto como objeto de ensino, penso que a professora, mesmo tendo preparado um material de qualidade, que propiciava abertura às mais diversas possibilidades de utilização dos textos, provavelmente em face daquela urgência temporal já observada, não utilizou as alternativas que eram apontadas, não só pelas questões que formulara, mas pela estratégia pedagógica adotada.

Frente aos dados apresentados, fica perceptível que o texto, na sala de aula, tem sido trabalhado como objeto de uso, mas não como objeto de ensino. Para que tal fato efetivamente ocorra, parece-me que 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, uma vez que permitem ao aluno saber, desde o começo, por quê e para quê está trabalhando.

5.4 - A cultura oral na escola escrita

Após todas as discussões empreendidas a respeito do ensino de língua portuguesa na escola nas duas últimas décadas, parece não haver mais a menor dúvida acerca da importância de a escola trabalhar o ensino da escrita. Porém, é fato que essa escola ainda não tomou totalmente a si a responsabilidade no ensino dos gêneros orais. A tradição escolar é pouco desenvolvida nesse domínio e os conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem oral na escola são ainda limitados. Os documentos oficiais, entretanto, como a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, chamam a atenção para o ensino dos gêneros orais formais públicos:

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembleias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. Não se trata de aprender a falar 'certo', como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da platéia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado (Proposta Curricular para a EJA, p. 13).

Dessa forma, cabe à escola priorizar as situações públicas de comunicação oral - seminários, mesas-redondas, debates, apresentações temáticas, 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, do expressar-se livremente. 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.

Segundo Rojo e Cordeiro (2004), o ensino desses gêneros constituem-se objeto novo do ponto de vista do ensino de língua materna, não só no Brasil, mas também em outros países.

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. Na escola, o ensino da língua oral e de seu uso ocupa um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros, a formação dos professores apresenta lacunas no que tange a essa questão. No entanto, como vimos, os textos oficiais, como a Proposta Curricular para a EJA, afirmam que o oral constitui um dos domínios prioritários do ensino da língua portuguesa.

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.

Schneuwly (2004) chama a atenção para a necessidade de se assumir uma concepção mais rica e complexa do oral e uma relação dialética entre oral e escrita. Nas palavras do autor:

Não existe 'o oral', mas 'os orais' em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros -, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana (...) Dito de outra forma, não há 'saber falar' em geral, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam. É preciso, portanto, escolher uma entrada mais precisa, um ponto de vista que, a um só tempo, torne possíveis o enfoque e a descrição de objetos e a intervenção didática (...) A partir disso, a entrada que privilegiamos é a dos *gêneros textuais*, pois estes respondem perfeitamente às exigências definidas por nossa concepção do desenvolvimento: são, a um só tempo, complexos e heterogêneos (...), produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação de linguagem (SCHNEUWLY, 2004, p. 135-6-7).

Dentro dessa perspectiva, Schneuwly (2004) sugere o trabalho com os gêneros orais, observando-se suas especificidades. Para esse autor, trabalhar os orais pode ser uma forma de garantir ao aluno o domínio de uma gama de atividades de linguagem que o faria desenvolver capacidades de linguagem diversas, cabendo à escola procurar instaurar nas salas de aula um procedimento de ensino do texto oral comparável ao texto escrito.

Dolz e Schneuwly (2004) atentam para um possível paradoxo em relação ao lugar que o oral ocupa na escola:

Uma análise, mesmo que superficial, mostra que, paradoxalmente, o oral tem um lugar importante nas duas pontas do sistema escolar. Na pré-escola e nos primeiros anos do

ensino fundamental, os professores consolidam os usos informais do francês oral²⁹ e instalam novos usos relacionados a esse lugar de comunicação particular que é a sala de aula. Nas escolas superiores, o apelo a diferentes recursos implicados na tomada de palavra em público é indispensável para garantir a eficácia em profissões tais como jornalista, advogado, homem de negócios, professor. Não haverá lugar para instalar o oral como objeto de aprendizagem específica também entre essas duas pontas? (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 150)

Enquanto fazia as observações, paralelamente, procedia à pesquisa bibliográfica acerca de meu objeto de estudo e a questão do trabalho com a língua oral delineou-se como uma categoria importante a ser tratada na pesquisa. Nas observações que fizera até então, 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. Nessa modalidade de investigação, o pesquisador intervém com o objetivo de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, participando da situação que está sendo estudada, sem intenção alguma de ser um observador neutro. Mas como interferir sem determinar? Essa possibilidade surgiu em uma das conversas³⁰ empreendidas com a professora Beatriz, da escola Júpiter, em que ela solicitara uma sugestão acerca de um tema que poderia ser trabalhado em um projeto para o Mestrado em Educação. Nessa ocasião, refleti um pouco 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 educação de jovens e adultos já que o domínio dessa prática pode ampliar as possibilidades de acesso ao trabalho³¹.

²⁹ Os autores colocam essa questão em relação ao ensino do francês, no entanto parece-nos que processo similar ocorre no ensino do português.

³⁰ De acordo com o instrumento metodológico adotado, a observação mediada, após a observação das aulas, precedia-se a uma breve discussão com as professora acerca de algum aspecto ligado à sua prática. Com a professora em questão, a forma que se encontrou de se operacionalizar essa discussão foi aproveitar o tempo em que a pesquisadora a acompanhava ao final da aula para que a professora fosse para outra escola. Em tais condições, não houve possibilidade de gravar tais conversas, que foram registradas nas notas expandidas feitas pela pesquisadora.

³¹ Após o período de observação, a professora me relatou que fizera uma pesquisa com os alunos cujo resultado apontara a predominância do uso social da linguagem oral nas suas atividades profissionais.

Após tal conversa, registrei duas atividades realizadas pela professora que, provavelmente, possam ter sido pensadas a partir das reflexões que empreendemos juntas.

Na primeira dessas atividades, em uma aula ministrada onze dias após termos discutido o espaço da oralidade, a professora, antes do início da aula, comenta que notara um certo cansaço e dispersão dos alunos no trabalho realizado com os textos. Segundo ela, eles pareciam “enjoados” com a dinâmica adotada: texto, discussão, produção escrita. Dolz, Noverraz e Schneuwly(2004) registram a importância de se variar as atividades e exercícios. Em suas palavras:

Além da alternância, bem conhecida, de um trabalho com toda a turma, em grupos ou individual, o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula (DOLZ, NOVERRAZ, SCNEUWLY, 2204, p. 105).

A professora relata que escolhera para a aula³² desse dia um texto que daria margem a maior debate, o que, segundo ela, poderia atrair mais a atenção dos alunos. Além disso, comenta que, após esse texto, trabalharia com os recursos de coesão seqüencial nas construções das relações de causa, consequência, temporalidade, 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 texto³³ em questão se instaura uma polêmica se deveria ou não haver censura na publicidade quando esta procede à exploração do sexo. Há duas opiniões contrárias, a do cantor,

³² As atividades a serem apresentadas foram realizadas em aulas ministradas em 16/05/05 e 19/05/05.

³³ Embora no material distribuído pela professora não conste a fonte do texto, parece ser um texto retirado de um jornal.

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, vocês 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. Bom (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 alguns 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. Que 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 todos 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, a gente não pode deixar de lado. (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, vocês 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.

Profa.: Ele generaliza, as meninas que mais tarde forem trabalhar como modelos vão acabar partindo pra strip tease. Bem, existem muitas modelos que são muito sérias, que são de fato modelos de passarela, de fotografia e não tem essa coisa de prostituição disfarçada. O texto, ele generalizou. Isso é uma questão que vocês têm que tomar cuidado no texto argumentativo, cuidado com as generalizações. Então, é muito comum vocês usem expressões como “uma grande parte, alguns”, cuidado, tenham sempre em mente isso, eu não posso generalizar, a gente não tem que tomar só cuidado na escrita, tem que tomar cuidado na nossa fala também, entendeu? (Dá um exemplo de sua experiência pessoal). A gente tem que tomar cuidado pra gente não passar um texto pro outro que não é real.

Continua a leitura nos mesmos moldes.

Antes de iniciar a exploração do texto em questão, a professora 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, uma vez 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 a que tais crenças e

conceitos se referem. A partir do construto de mediação simbólica proposto por Vygotsky (2001), formas superiores e tipicamente humanas de funcionamento psicológico se realizam e se desenvolvem pela mediação de signos, sobretudo da linguagem.

A professora continua a leitura interrompendo-a várias vezes, fazendo comentários acerca das questões apresentadas no texto, relacionando-as a vários exemplos tirados, a maioria, de sua experiência pessoal. Em determinado momento ela coloca que estaria dividindo sua visão de mundo com os alunos, frisando que eles não deveriam, necessariamente, compartilhar de tal visão. 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 (professora e alunos) 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 sujeitos 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, posto 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 a partir 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 pela professora com os alunos, 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. Arroyo (2005) fala acerca do caráter dialógico da relação pedagógica:

Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial (ARROYO, 2005, p. 35).

Segundo Vygotsky (2002), a aprendizagem só é possível quando o que se pretende ensinar materializa-se na interação social entre os sujeitos, mediada pela linguagem. Dessa forma, se na educação de jovens e adultos trabalhamos com sujeitos cuja cidadania precisa ser ampliada, é na própria sala de aula que se devem instaurar as possibilidades de aprendizagem, favorecendo a emergência das situações controversas, das polêmicas das divergências que propiciarão condições para produção de enunciados que formarão a consciência crítica e ética dos sujeitos.

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 em questão poderia ter sido aproveitada para trabalhar com os alunos a própria dinâmica da atuação e participação em debates, agindo o professor como

mediador, garantindo os turnos de fala de cada participante, pois, como se percebe pela transcrição acima, 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.

Em relação à exploração dos recursos lingüísticos utilizados no gênero, constata-se que a professora limita-se à exploração da questão da generalização, mostrando os marcadores que poderiam ser utilizados para evitá-la. Quando do início da atividade com esse texto, a professora comentara que trabalharia os recursos de coesão seqüencial, os operadores argumentativos, um dos aspectos de importância central, quando se trata de construção de texto dos gêneros argumentativos. Porém, terminada a exploração do texto, imediatamente a professora apresenta a atividade de produção escrita a ser feita: um texto argumentativo sobre a censura na publicidade.

Para orientar os alunos na elaboração do texto, indica que eles deverão construir uma tese e os argumentos, lembrando com os alunos alguns tipos de argumento, como os argumentos de autoridade e exemplificação. Os tipos de argumentos haviam sido trabalhados em textos anteriores, porém de forma bastante assistemática, o que faz com que os alunos tenham dúvidas acerca dessa questão.

Durante o período de observação, como já foi citado, trabalhou-se uma grande diversidade de textos. Considerando-se que a professora tivera conhecimento do objetivo da pesquisa, penso poder inferir que tal diversidade poderia constituir-se como uma forma de mostrar à pesquisadora a “competência” em diversificá-los e utilizá-los nas aulas. Entretanto, esse excesso de textos parece ter contribuído para um menor aprofundamento na questão dos mecanismos utilizados na construção do gênero.

A segunda atividade a que me referi ocorreu em duas aulas dadas, respectivamente, em 06 e 09 de junho de 2005. Na primeira dessas aulas, Beatriz pede que os quatorze alunos presentes se reúnam em grupos de três ou quatro integrantes.

Após a divisão dos grupos, a professora encaminha a atividade a ser feita. Ela apresenta alguns objetos (uma máscara facial da Avon, um CD infantil, uma sombra para olhos, o filme dos 101 dálmatas, um livro teórico de Português, um livro de literatura francesa no original, um cachorro de pelúcia) e pede que cada grupo escolha um desses objetos. Após a escolha, os grupos deverão dividir-se, uma parte do grupo deverá elaborar argumentos para tentar convencer a outra a comprar o objeto e a outra parte deverá construir argumentos contrários à venda. Ela explica que os alunos deverão fazer uma apresentação oral utilizando os procedimentos argumentativos que estudaram. Diz que, nessa apresentação, deverão utilizar a norma culta da língua, orienta-os na elaboração de um roteiro por escrito e ressalta que a organização do grupo pesará na avaliação.

Os alunos dividem-se em grupos e iniciam a primeira fase do trabalho. Após a discussão, a professora encaminha a apresentação de cada grupo. O primeiro grupo a se apresentar é composto pelos alunos mais velhos da turma. Tal grupo escolheu o cachorro de pelúcia e as duas alunas que fazem a apresentação oral procuram seguir as recomendações da professora, procurando argumentos favoráveis e desfavoráveis à compra do objeto. Percebe-se que, embora elas não tenham realizado um roteiro por escrito do que deveriam apresentar, conseguem fazê-lo de modo satisfatório. Ao término da apresentação, a professora chama a atenção para o fato de a aluna encarregada de vender o produto ter-se utilizado de várias estratégias para fazê-lo, demonstrando familiaridade com a tarefa. A aluna em questão comenta que seu trabalho como vendedora é que promovera tal facilidade. Oliveira (2004), ao apresentar dados de uma pesquisa

realizada com alunos trabalhadores matriculados em um curso supletivo, aponta a pertinência do trabalho como categoria fundamental de análise:

No que diz respeito à condição de adultos dos trabalhadores que freqüentam cursos supletivos destaca-se, aqui, a necessidade de historicização da investigação sobre a psicologia do adulto e a importância de se tomar a cultura como princípio explicativo do psiquismo. A principal modalidade de inserção da pessoa adulta na cultura é o trabalho e essa seria a categoria fundamental de análise no processo de construção de uma psicologia do adulto (OLIVEIRA, 2004, p. 13).

Na aula seguinte, os grupos prosseguem com a apresentação. Dos três grupos que se apresentam, apenas um o faz de modo satisfatório. Os demais demonstram falta de organização na execução da atividade, como dificuldade de entender o que o próprio grupo escrevera, ausência do participante que ficara responsável por parte da apresentação e total inobservância às recomendações da professora na que diz respeito à utilização dos tipos de argumentos. Após cada apresentação, Beatriz chama a atenção para as falhas dos grupos, sugerindo estratégias argumentativas que poderiam ter sido utilizadas no gênero “compra/venda de produto” e fornecendo-lhes sugestões acerca da melhor maneira de cada grupo organizar sua apresentação, como a realização de um roteiro por escrito.

Embora a professora, sobretudo na segunda atividade, tenha buscado, de uma maneira mais efetiva, trabalhar a linguagem oral, a meu ver, a prática marcou-se por um caráter intuitivo e ocasional, já que não se estabeleceu nenhuma conexão com as atividades desenvolvidas, o que pode evidenciar, não apenas a pouca relevância dada ao trabalho com a oralidade, como a confirmação de que a prática pedagógica na perspectiva dos gêneros assumida pela professora não se pautava na questão das seqüências didáticas discutidas anteriormente.

Considerações finais

*Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las
Que triste os caminhos se não fora
A mágica presença das estrelas.
(MÁRIO QUINTANA)*

Só o fato de escrever o título acima já me causa sensações diversas. A primeira é que imediatamente me reporto há um ano e sete meses atrás, quando iniciei o curso de Mestrado.

Àquela época algo como o que estou fazendo agora se me apresentava como uma tarefa muito distante e quase impossível, afinal não tinha muita certeza se seria capaz de tornar minhas, “*palavras alheias*”. Todavia, muito mais depressa do que esperava, ousou dizer que estou, ainda que de maneira provisória, concluindo este trabalho.

Ao mesmo tempo em que tenho uma sensação de dever cumprido, uma sensação muito maior, de incerteza, de dúvida toma conta de mim. E, para piorar a situação, não me saem da cabeça as palavras de Machado de Assis em uma “advertência” feita em uma edição de seu livro “*Helena*”, com o qual trabalhei durante as últimas semanas com meus alunos. Nessa advertência, Machado avisa aos leitores que, embora preze muito a obra, ela fora fruto de sua “*mocidade e fé ingênua*” (a mocidade não mais me pode afetar, mas a ingenuidade, com certeza), reconhecendo que muito teria mudado após escrevê-la, daí sua visão crítica. Ele termina seu texto com as palavras “*Cada obra pertence a seu tempo*”.

Sem ter a menor pretensão de comparar-me a ele (minha insegurança se deve ao fato de se o grande Machado de Assis assim se viu, imagine eu), vou tentar me concentrar apenas nas palavras finais do escritor e convencer-me de que o texto tal como está corresponde às minhas possibilidades no dia de hoje, quando estou envolvida no processo de sua conclusão.

Para Bakhtin, cada pessoa tem um horizonte social que orienta sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde se fala. E é, então, a partir desse meu lugar, que apresento algumas questões relevantes que emergiram durante a pesquisa e que podem contribuir com algumas reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos.

O objetivo do trabalho foi investigar de que maneira os gêneros que envolvem a argumentação poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos. Para isso busquei compreender se o ensino de Língua Portuguesa na EJA tem sido pautado na perspectiva dos gêneros textuais; se/como os gêneros que envolvem a argumentação tem sido trabalhados nessa modalidade de ensino e qual o papel do professor na construção discursiva da argumentação na sala de aula. Tal estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa na perspectiva sócio-histórica, baseada na Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e os estudos acerca da linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano de Lev Vygotsky, bem como em seus desdobramentos, através das atuais pesquisas na área da educação e da didática de língua, representada, sobretudo, pelos trabalhos dos pesquisadores do Grupo de Genebra.

A pesquisa se deu em espaços escolares diversos: uma escola da rede particular e uma da rede pública. Em ambas, embora haja entre escola/professores/alunos uma estreita relação amigável, em que é visível a valorização da escola pelos alunos, percebe-se que não se registram iniciativas institucionais no sentido de se questionar as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos. A partir das observações empreendidas nas aulas de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos, pude perceber que, apesar dos avanços registrados no ensino da língua materna a partir dos anos 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 (ZPD). 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. A prática docente oscilava entre idas e vindas, avanços e retrocessos, evidenciando o caráter de conflito que marca a sala de aula.

Os textos constituíram-se como objeto de uso, mas não como verdadeiro objeto de ensino. Na sua exploração, houve situações em que sequer se mencionou a questão dos gêneros, tratando-se igualmente textos de gêneros diversos, não se atentando para as características de cada texto 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, nas correções de exercícios, leitura em voz alta, seu ensino é realizado de forma incidental, durante atividades diversas e pouco controladas, emergindo a necessidade de que se instaure na sala de aula um procedimento de ensino de forma mais sistemática dessa dimensão da linguagem.

Ao retomar minhas questões orientadoras, penso poder afirmar que, pela análise aqui realizada, fica perceptível que o trabalho em Língua Portuguesa, na perspectiva dos gêneros textuais, ainda se apresenta de forma incipiente e precária. Ao afirmar isso, todavia, não se está

desconsiderando os avanços e impasses produzidos no contexto escolar a partir da reorientação curricular do ensino da língua ocorrido nas duas últimas décadas.

Apesar de as professoras, ainda que de forma diversa, terem afirmado o trabalho com os gêneros que envolvem a argumentação, percebe-se que as atividades propostas e praticadas nas aulas ainda não conseguiam atingir plenamente os usos sociais, as finalidades e especificidades desses gêneros. 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 somente objeto de uso. Dessa maneira, o próprio ato de escrever é dessacralizado e democratizado: todos os alunos podem escrever vários gêneros de textos. Além disso, é importante que se assumam 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. No que tange aos gêneros que envolvem a argumentação, compreendê-los, não somente como quaisquer outros gêneros ensináveis na escola, mas como um dos instrumentos que possibilite a ampliação da cidadania dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Dessa forma, ainda que o trabalho sob a perspectiva dos gêneros textuais tenha sido apontado, desde o final dos anos de 1990, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, fica claro que a implementação dessa proposta de ensino coloca alguns desafios.

O primeiro diz respeito à necessidade de se reverem os conteúdos curriculares dos cursos de formação inicial de professores e de se estenderem aos cursos de formação continuada as discussões e resultados de pesquisa na área, para que a concepção de gêneros textuais seja efetivamente apropriada pelos professores, constituindo-se como *conceito* e não como

pseudoconceito, já que, a partir das experiências apresentadas, vê-se que a transposição didática dos gêneros textuais para a escola ocorre de maneira intuitiva e ocasional, sem a intencionalidade requerida pela prática pedagógica.

O segundo diz respeito à maneira como a atividade docente tem sido realizada. Embora o discurso governamental seja de preocupação com a qualidade de ensino, com a melhoria das condições do trabalho do professor, no dia-a-dia da escola fica difícil acreditar que tal preocupação seja mesmo levada a sério. O trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, como se pôde depreender, implica estudo, reflexão, dedicação, tempo, material. Sem querer incorrer em corporativismo, mas, ao mesmo tempo, a partir da *lei do posicionamento* formulada por Bakhtin, em que o levou a entender tudo o que é dito como determinação rigorosa do lugar de onde se diz (MACHADO, 2001), como professora/pesquisadora, conheço e vivencio os limites impostos ao trabalho docente em que o professor, para sobreviver, como uma das professoras que participou como sujeito dessa pesquisa, é obrigado a trabalhar nos três turnos, tem dificuldades operacionais até para reproduzir um material para trabalhar com os alunos. Nessas condições, um trabalho efetivo a partir dos gêneros textuais sofre limitações que podem levar a uma total descaracterização de seus pressupostos.

Quando se trata da educação de jovens e adultos o problema se amplia. Como se observou, os professores trabalham nessa modalidade sem nenhuma reflexão acerca das suas especificidades. Não há iniciativas institucionais e governamentais que procurem dotar os docentes dos conceitos básicos que norteiam essa modalidade de ensino. Na escola costuma ser vista como “algo menor”, de importância secundária. Os cursos de formação de professores, por sua vez, na grande maioria, também não apresentam um trabalho sistematizado em relação a tal modalidade de ensino, o que faz com que os professores baseiem suas práticas pedagógicas no

empirismo, na intuição, no ensaio e no erro, no modelo de sua escolarização e na simples transposição de suas práticas em outra modalidade de ensino.

Dessa forma, pode-se depreender que o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais implica reflexão, exige que se assumam intencionalidade, daí, sua relevância como estratégia metodológica no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos.

Entretanto, fica perceptível que o trabalho com os gêneros que envolvem a argumentação na educação de jovens e adultos pouco poderá realizar caso se constitua apenas como uma prática isolada da disciplina de Língua Portuguesa. O trabalho em questão circunscreveu-se à observação das aulas de Língua Portuguesa, mas a partir dessas observações e de algumas conversas empreendidas com a coordenação da escola, essa questão se me apresentou como uma possibilidade de reflexão, que demandaria mais pesquisas. Parece que esse trabalho adquiriria maior sentido se, no projeto político pedagógico da escola, fosse uma das ações usadas para mobilizar e organizar os sujeitos da EJA para alguma transformação que busque a construção de uma contra-hegemonia aos setores dominantes. Para isso, a escola há de redimensionar a forma como encara essa modalidade de ensino, considerando as especificidades, a situação de exclusão de seus alunos, avançando na definição de um campo específico de prática e de reflexão em que, superando o paradigma de educação compensatória, em prol de uma visão mais prospectiva, articule a educação básica e a educação continuada como direito de todos (RIBEIRO, 1999). Assim o trabalho com tais gêneros poderia ter maior sentido e contribuiria mais efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos.

Nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental, propiciando a construção discursiva da argumentação nesse evento “aula” que, considerada como gênero do discurso, pressupõe enxergar, segundo Goulart (2004), uma certa organização discursiva estabilizada,

condicionada e determinada pelo tempo e pelo espaço, como intenções e propósitos definidos e, ao mesmo tempo, um espaço para o acontecimento, lugar de instabilidades. Porém, reafirmando os pressupostos da perspectiva sócio-histórica, penso que somente na interligação das diversidades, tensões e conflitos é que se pode construir e reconstruir uma nova prática e que são produzidas novas relações entre os sujeitos nela envolvidos – professor e alunos – com o conhecimento.

Para a autora, o tipo de instituição, a estrutura, os objetivos e a composição social da escola a organizam de um certo modo discursivo, caracterizando, junto com outros elementos, uma cultura escolar. Nesse contexto, a sala de aula é um espaço discursivo, em que o professor trabalha para alcançar um objetivo, produzindo enunciados na perspectiva de um horizonte social, que é o horizonte da aprendizagem dos alunos, do papel da escola, daí a intencionalidade de processo educacional.

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. Dessa forma podem ser construídas as bases para que os professores possam desenvolver atitudes que contribuam para superar o enfoque assistencialista, abordando com os alunos a noção de educação como direito de todos e incentivando-os, através da instauração de um verdadeiro espaço argumentativo, a assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento e o desenvolvimento social.

Entretanto, dada a limitação do tempo e do espaço deste trabalho, percebo que há questões que ainda precisam ser aprofundadas, exigindo futuros estudos: De que maneira o trabalho com os gêneros que envolvem a argumentação podem, no projeto político-pedagógico da escola,

constituir-se como uma das ações que objetivem o protagonismo dos sujeitos da EJA? Como construir uma progressão curricular dos gêneros textuais para a educação de jovens e adultos? Dentro dessa proposta como ficariam os gêneros da ordem do argumentar? Se a escola é escrita, como fica a cultura oral? Como desenvolver as capacidades de linguagem oral ligadas à circulação dos saberes, ao mundo do trabalho e à cidadania?

Para Bakhtin, *“Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)”*. Com essas palavras do russo, encerro provisoriamente este estudo. Se minhas palavras se tornarem palavras alheias para outros pesquisadores, talvez possamos, em um diálogo ininterrupto, construir novos sentidos em novos contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro** – Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 39-50, julho. 2001.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Autêntica: São Paulo, 2005.

AZEVEDO, F. **A Cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.

AZEVEDO, I. C. M. A argumentação na escrita de crianças de nove anos. In: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Poços de Caldas, 2003. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. 1 CD ROM.

BAKHTIN, M. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). In: _____ . **Freudianism**. A marxist critic. Nova York: Academic Press, 1976 (Trad. de Cristóvão Tezza – para uso didático [mimeo]).

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

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

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs: uma experiência de transposição didática no ensino superior. In: ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula** – praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, 2002.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, TEZZA e CASTRO (org.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

BARROSO, T. Práticas de leitura em sala de aula. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 31-40, maio. 2001.

_____. “Eu acho que não..., mas também...”: enquadre e alinhamento em texto de opinião de criança – a busca de autoria e autoridade do escritor. **Revista Instrumento**. Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 29-41, julho. 2003.

BEISIEGEL, C. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, p. 26-34. 1997.

_____. Questões de atualidade na educação popular: ensino fundamental de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. **Educação em Revista**, n. 31, p. 7-17. 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**. Brasília, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos** – segundo segmento do ensino fundamental. Brasília, 2002.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Bauru: EDUSC, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994 [original 1991]

CASSAB, M. A. T. **Jovens pobres e o futuro: a construção da subjetividade na instabilidade e na incerteza**. Niterói: Intertexto, 2001.

CHARTIER, R. **A aventura de livro: do leitor ao navegador – conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. Tradução de Reginaldo de Moraes.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1982.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CORREA, L. M. et al Tempo escolar, tempo de exclusão: a cultura juvenil e o sistema educacional na percepção dos jovens e adolescentes da E. E. Nelson de Sena – Governador Valadares. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu, 2004. 1 CD ROM.

COSTA, S. R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In : ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2002.

COSTA, T. M. L. Estratégia argumentativa: um modelo de análise do discurso pedagógico. In: IIENCONTRO INTERNACIONAL – LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. Belo Horizonte, 2003. **Anais...** Belo Horizonte, 2003. 1 CD ROM.

DE CHIARO, S. e LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n. 3, 2005.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, 2001.

_____. Ação Educativa – assessoria, pesquisa e informação – Uma organização não governamental na investigação em educação de jovens e adultos. **Educação em revista**, n. 32, 2000.

DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, v. 21, n. 55. 2001.

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. A educação de jovens e adultos no Brasil. Ação Educativa: São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 18 julho 2004.

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

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

DOURY, M.; MOIRAND, S. **L'argumentation aujourd'hui** – Positions théoriques en confrontation. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60** – O pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, P. **Escola pública e educação popular**. São Paulo, 1992 (mimeo).

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003b.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003c.

FREITAS, M. T. A. O ensinar e o aprender na sala de aula. **Cadernos para o Professor**. Juiz de Fora, n. 6, abril. 1994.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 21-39, julho. 2002.

_____. 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, 2003a.

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

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos – correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos – teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GATTI, B. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1. 2002.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev. S. Vygotsky e Pierre Janet. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 71, especial, julho. 2000.

GOMES-SANTOS, S. O pensamento bakhtiniano no debate brasileiro sobre o conceito de gênero discursivo. In: PROCEEDINGS OF THE ELEVENTH INTERNATIONAL BA CONFERENCE. Curitiba, 2004. **Anais...** Curitiba, 2004. 1 CD ROM.

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. IN: REUNIÃO DA ANPEPP. Vitória, 2004.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.108-128. 2000.

HADDAD, S. O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil – a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. Ação Educativa: São Paulo. 2002. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 20 julho 2004.

_____. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Educação de jovens e adultos – novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

JAPIASSÚ, H. & MARCONDES, D. **Dicionário de Filosofia**, 1996.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

KLEIMAN, A. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 27, n.2. 2001.

KOCH, I. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LEAL, T. F. O texto argumentativo na escola: construção ou prescrição. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 2002. **Anais...** Caxambu, 2002. 1 CD ROM.

LOPES, P. R. C. Notas sobre educação popular. **Desafios atuais – coletânea de textos**. São Paulo, 1996.

_____. Além do ver, julgar, agir: o protagonismo dos sujeitos. **Desafios atuais – coletânea de textos**. São Paulo, 1996.

_____. A formação política: um esforço de crítica e auto-crítica. Rio de Janeiro, 1997 (mimeo).

MACHADO, I. A. A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

_____. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRA, G. (orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINS, J. S. **A Sociedade vista do abismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MOURA, M. P. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, M. K.; OLIVEIRA, M. B. (org.) **Investigações cognitivas – conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOURA, T. M. M. **Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky: contribuições teórico-metodológicas à formulação de propostas pedagógicas**. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

NAGLE, J. Educação na Primeira República. In Fausto Boris (Org.) **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III. O Brasil Republicano. 2º vol. Sociedade e Instituições (1889-1930). Ed. Bertran S/A, 1990.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3. 1996.

_____. Organização conceitual e escolarização. In: OLIVEIRA, M. K. e OLIVEIRA, M. B. **Investigações cognitivas – conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. 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, n. 2. 2004.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

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

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, n. 71, julho. 2000.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1986.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RIBEIRO, V. M. et al. **Educação de jovens e adultos**: Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68. 1999.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 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. (orgs .) **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.

RONCAGLIA, C. B. Gênero e expressividade na redação do alfabetizando. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor – alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROSEMBLAT, E. Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2002.

SANTOS, M. F. O. et al. **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos**. Maceió: Bagaço, 2004.

SILVA, J. M.; SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos – Normas e técnicas**. Juiz de Fora: Templo, 2004.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SCHNEUWLY, B. **Le Langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

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.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.

SOARES, L. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Educação de jovens e adultos – novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. **Educação de jovens e adultos – novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. (org.) **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.13. 2000.

TONÁCIO, G. M. Os gêneros discursivos e as propostas curriculares de ensino da Língua Portuguesa nos discursos documental e docente: um entrelaçamento de vozes. 2003. 341 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2003.

VERGNAUD, G. **Lev Vygotski – Pédagogue et penseur de notre temps**. Paris: Hachette Livre, 2000.

VIANNA, D. M. et al Buscando a relação entre eletricidade e magnetismo. In: II ENCONTRO INTERNACIONAL – LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO. Belo Horizonte, 2003. **Anais...** Belo Horizonte, 2003. 1 CD ROM.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Esgogidas III**. Moscou: Editorial Pedagógica, 1983.

_____. El problema Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: _____ . **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas III. Madrid: Visor, 1995.

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

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

