



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM LETRAS

ROSANGELA DINIZ SOARES

**A ARGUMENTAÇÃO EM PRÁTICAS DE LEITURA E (RE) ESCRITA COM  
ALUNOS DE 4.<sup>a</sup> ETAPA DA EJA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**

BELÉM

2015

ROSANGELA DINIZ SOARES

**A ARGUMENTAÇÃO EM PRÁTICAS DE LEITURA E (RE) ESCRITA COM  
ALUNOS DE 4.<sup>a</sup> ETAPA DA EJA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**

Dissertação submetida ao Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagem e Letramentos”.

Orientadora: Prof. Dra. Leila Assef Mendes

BELÉM

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Soares, Rosângela Diniz, 1962-

A argumentação em práticas de leitura e (re) escrita com alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA de uma escola municipal de São Luís / Rosângela Diniz Soares. - 2015.

Orientador: Leila Asséf Mendes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2015.

1. Leitura - Ensino fundamental. 2. Língua portuguesa - Composição e exercícios. 3. Língua portuguesa - Escrita. I. Título.

CDD 22. ed. 372.4

---

ROSANGELA DINIZ SOARES

**A ARGUMENTAÇÃO EM PRÁTICAS DE LEITURA E (RE) ESCRITA COM  
ALUNOS DE 4.<sup>a</sup> ETAPA DA EJA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**

Dissertação submetida ao Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração “Linguagem e Letramentos”.

Orientadora: Prof. Dra. Leila Assef Mendes

Aprovada pela Banca Examinadora em

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leila Assef Mendes  
Orientadora – Universidade Federal do Pará

---

Membro externo – Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt  
UFRJ

---

Membro interno – Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues  
UFPA

---

Suplente – Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira  
UFPA

Dedico este trabalho aos meus pais Helena e Aginaldo (em memória), às minhas filhas Amanda e Iasmin e ao meu marido José Ribamar.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família, por todo o apoio e paciência durante essa caminhada.

A todas as pessoas que participaram na realização desse trabalho e especialmente a minha orientadora Leila Assef, por todo o apoio e paciência.

Aos colegas e professores do Mestrado Profissional em Letras que compartilharam comigo seus conhecimentos e aprendizados.

À professora Maria José Nelo, pelo apoio e ensinamentos.

À CAPES, pelo incentivo.

À UFPA, pela iniciativa de aderir ao PROFLETRAS.

## RESUMO

Este trabalho analisa e caracteriza as produções de leitura e escrita do gênero carta argumentativa dos alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA de uma escola da rede de ensino municipal de São Luís, com vistas à identificação de habilidades e competências que esses alunos já têm desenvolvidas, bem como as dificuldades que merecem ser sanadas quanto ao uso dos recursos discursivo-argumentativos na produção escrita do gênero carta argumentativa. Nesse intento, faz-se uma reflexão acerca da concepção sociodiscursiva e interacionista que norteia o estudo da língua, voltado para as práticas discursivas presentes na interação verbal, a qual só se efetua em situações reais de fala e de escrita e se materializa na forma de gêneros textuais, inclusive naqueles de viés argumentativo. Na sequência, apresentam-se as concepções de texto, gênero e discurso sob o foco da Linguística de Texto (LT), que os concebe como ação e não abstração, Marcuschi (2012). Ainda nessa perspectiva sociodiscursiva, a argumentação se efetiva como recurso de articulação à cidadania, já que possibilita aos alunos da EJA questionarem seus direitos sociais. E, para a produção dos dados que oportunizassem a verificação das dificuldades supramencionadas, utilizaram-se questionários e análise da produção escrita inicial dos alunos de dois gêneros de viés argumentativo: a carta argumentativa e a carta do leitor. Os dados são reveladores de que os alunos são competentes na percepção do ponto de vista em textos de opinião, mas têm dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das estratégias discursivo-argumentativas do gênero carta argumentativa. Faz-se ainda uma proposta de intervenção sob a forma de uma sequência didática, objetivando o trabalho sistemático de dificuldades específicas apontadas nos dados.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Argumentação. Cidadania. EJA.

## ABSTRACT

This study analyzes and characterizes the reading and rewriting productions of the genre argumentative letter of the students from the 4th EJA step of a school from the municipal educational system of São Luís, with a view to identifying skills and competencies in the use of discursive-argumentative resources in written production of the genre argumentative letter that these students have already developed, as well as the difficulties that deserve to be remedied. In this attempt, there's a reflection about the socio-discursive and interactional conception that guides the study of the language, facing the discursive practices of verbal interaction, which only takes place in real situations of speech and writing and is materialized in the form of textual genres, especially those of argumentative bias. It presents also the concepts of text, gender and discourse from the perspective of Text Linguistics (LT), which sees them as action and not abstraction. Also in this socio-discursive perspective, the argumentation is effective as resource to access the citizenship, as it enables students of EJA questioning their social rights. And for the seizure of data that gave the chance of verification of the difficulties aforementioned, it was used questionnaires and analysis of the initial written production of students of two genders of argumentative bias. The results are revealing that students have difficulties related to the development of discursive-argumentative strategies of gender argumentative letter, but are competent in the capture of the point of view. It is made also a proposal for intervention in the form of a modular didactic sequence, aiming at the systematic work of specific difficulties identified in results. The results are revealing that students are competent in the capture of the point of view in opinion texts, but have difficulties related to the development of discursive-argumentative strategies of gender argumentative letter. It is made also a proposal for intervention in the form of a modular didactic sequence, aiming at the systematic work of specific difficulties identified in results.

**Keywords:** Reading. Writing. Argumentation. Citizenship. EJA.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Critérios gerais da textualidade.....                                 | 47 |
| Gráfico 1 – Empregados.....  | 77 |
| Gráfico 2 – Horário de Trabalho.....   | 77 |
| Gráfico 3 – Frequência de saída do trabalho após o horário estipulado.....       | 78 |
| Gráfico 4 – Posicionamento quanto ao horário de encerramento das atividades..... | 78 |
| Gráfico 5 – Frequência de participação nas aulas de leitura e escrita.....       | 79 |
| Gráfico 6 – Situações em que uma boa leitura e escrita são importantes.....      | 80 |
| Gráfico 7 - Qualidades necessárias para uma boa leitura e escrita.....           | 80 |
| Quadro 1 – Grupos de percepções e práticas de produção de leitura e escrita..... | 82 |
| Gráfico 8 – Gêneros textuais.....  | 86 |
| Quadro 2 – Quadro-resumo dos aspectos discursivos reformulado.....               | 91 |
| Quadro 3 – Quadro dos mecanismos de conexão reformulado.....                     | 96 |
| Gráfico 9 – Mecanismos de conexão.....   | 97 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 - Respostas ao questionário sociocultural dos alunos.....                                    | 76 |
| Tabela 2 – Opinião dos alunos sobre leitura e escrita.....  | 81 |
| Tabela 3 – Relação entre tipos/gêneros textuais trabalhados em sala e dificuldades dos<br>alunos..... | 83 |
| Tabela 4 – Compreensão dos alunos acerca do tema e da tipologia argumentativa.....                    | 86 |

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
|          | <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>10</b>  |
| <b>1</b> | <b>EMBASAMENTOS TEÓRICOS.....</b>                                       | <b>16</b>  |
| 1.1      | LINGUAGEM E INTERAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES.....                           | 16         |
| 1.1.1    | <b>Concepções de linguagem.....</b>                                     | <b>16</b>  |
| 1.1.2    | <b>Trabalho com linguagem nas aulas de EJA.....</b>                     | <b>20</b>  |
| 1.2      | LEITURA E ESCRITA: ACESSO À APRENDIZAGEM.....                           | 27         |
| 1.2.1    | <b>Relação não dicotômica entre leitura e escrita.....</b>              | <b>28</b>  |
| 1.2.2    | <b>Estratégias de leitura e de escrita nas aulas de EJA.....</b>        | <b>33</b>  |
| 1.3      | DISCURSO, TEXTO E GÊNERO: RELAÇÃO DE<br>COMPLEMENTARIDADE.....          | 38         |
| 1.3.1    | <b>Argumentação: direitos e cidadania.....</b>                          | <b>56</b>  |
| 1.3.2    | <b>Trabalho com texto, gêneros e argumentação nas aulas de EJA.....</b> | <b>61</b>  |
| 1.3.3    | <b>O trabalho com o gênero carta argumentativa.....</b>                 | <b>66</b>  |
| <b>2</b> | <b>PERCURSO DA PESQUISA E BASES METODOLÓGICAS.....</b>                  | <b>68</b>  |
| 2.1      | METODOLOGIA DA PESQUISA.....  | 68         |
| 2.1.1    | <b>Instrumentos e coleta de dados.....</b>                              | <b>69</b>  |
| 2.1.2    | <b>Campo de pesquisa.....</b>   | <b>72</b>  |
| 2.1.3    | <b>Sujeitos da pesquisa.....</b>  | <b>73</b>  |
| <b>3</b> | <b>DADOS E DISCUSSÕES.....</b>  | <b>74</b>  |
| 3.1      | SITUAÇÃO TEÓRICO- APLICADA.....   | 74         |
| 3.1.1    | <b>Perfil sociolinguístico dos alunos e do professor.....</b>           | <b>74</b>  |
| 3.1.2    | <b>Texto escrito pelos alunos: uma perspectiva de argumentação.....</b> | <b>85</b>  |
| <b>4</b> | <b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>                                     | <b>98</b>  |
| 4.1      | SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO.....                      | 98         |
| 4.1.1    | <b>Sequência didática do gênero carta argumentativa.....</b>            | <b>101</b> |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>106</b> |

### REFERÊNCIAS

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

APÊNDICE C – COMANDO PARA LEITURA PARTILHADA

APÊNDICE D – ATIVIDADE DE PAUSA PROTOCOLADA

ANEXO A – EXEMPLO DE CARTA ARGUMENTATIVA

**ANEXO B – CÓPIA DA MATÉRIA “TELEMORKETING”**

## INTRODUÇÃO

Estudos sobre a realidade dos alunos do ensino fundamental, nas várias modalidades, incluindo-se a Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup> (EJA), indicam que os alunos, ao concluírem essa etapa de ensino, não desenvolveram as competências e habilidades linguísticas de escrita necessárias à representação daquilo que desejam expressar. A constatação desse fato é, ao mesmo tempo, surpreendente e preocupante. Surpreendente, porque os alunos, desde os primeiros anos de idade, realizam cotidianamente diversas tarefas usando essa modalidade de linguagem; e preocupante por constituir-se prova de que a escola tem falhado em seu objetivo primeiro: o de possibilitar que esses alunos cheguem ao Ensino Médio com tais habilidades desenvolvidas.

As explicações para tais ocorrências podem residir, em parte, na fragilidade das políticas educacionais para dar conta da qualidade da educação exigida pelo contexto social: primeiro, porque, historicamente, as políticas destinadas à educação formal da nossa sociedade não foram capazes de possibilitar o acesso de todos à escola, e tampouco, de garantir a permanência, o aprendizado dos alunos, conservando níveis altos de evasão e retenção; segundo, porque o contingente que ficou fora da escola ou que nela não conseguiu permanecer volta a procurá-la para retomar o processo de escolarização na modalidade EJA.

A EJA, então, é instituída pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de “criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou permanência no ensino fundamental” (MEC, 2003, p.8). Entretanto, mais uma vez, a tentativa de preencher lacunas deixadas por ações precedentes, em algumas situações, caracteriza-se como ação infrutífera, pois o quadro que se apresenta ainda é desalentador. Segundo o Censo da educação básica (2012), houve uma queda de 3,4% das matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) no período 2011-2012 devido, provavelmente, à pressão na própria escola para que as turmas acabem, à lotação de docentes apenas para completar a carga horária, à falta de estrutura das escolas. Há, ainda, alto índice de evasão por necessidade de adequação dos alunos ao trabalho diurno, cansaço, dificuldades para organizar a rotina de estudo, para agendar as tarefas, ou seja, para lidar com dinâmicas de estudo diferentes daquelas com as quais estão acostumados.

Desse modo, mais que a qualquer outra modalidade de ensino, são necessárias à EJA mudanças de toda ordem, sobretudo metodológica, pois o mundo, cada vez mais globalizado,

---

<sup>1</sup> Ver SECAD. A avaliação – um processo contínuo. **Trabalhando a educação com Jovens e Adultos: Avaliação e planejamento**, Brasília, n. 4, p. 8-24, 2006. Caderno. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno4.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno4.pdf)>. Acesso em: 20. Jun. 2015.

conduz a instituição escolar à responsabilidade de levar seus educandos a desenvolverem as capacidades necessárias ao enfrentamento das adversidades cotidianas. E, no que concerne à EJA, também aquelas relativas à análise crítica da sua realidade, “[...] busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado” (PCN, 1998, p. 44).

Os jovens e adultos, alunos da EJA, são membros atuantes da sociedade, e as ações por eles realizadas tornam imprescindível que essas necessidades sociais sejam atendidas em sua vida cotidiana. Isso implica que a escola deve priorizar o desenvolvimento de competências voltadas à necessidade de posicionamento crítico-reflexivo desses educandos diante das diversas situações que surgem em sua troca de experiência com o outro e com o mundo que os rodeia; e aos usos da língua em uma perspectiva discursivo-interacionista, que envolve “... interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos” (BRASIL, 2008, p. 75).

Na verdade, os educandos da EJA, mediante os vários papéis desempenhados, têm assinalado participação na realidade cultural, social e política, faltando-lhes a habilidade de sistematização oral e escrita em seus posicionamentos. Desenvolvida tal habilidade, essa participação alcançará níveis mais altos e mais coerentes com as exigências deste mundo globalizado, o que se constitui atribuição preponderantemente da escola.

Nessa perspectiva, o MEC (Brasil, 1995) propõe para a área de Língua Portuguesa, o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita, em que desenvolver a linguagem oral significa que o educando deva aprender a planejar seu discurso de acordo com a situação, seja ela formal ou informal; ser habilidoso leitor implica a esse aluno compreender, analisar e interpretar os fatos e temas abordados nos mais diversos tipos de textos em circulação. Em relação à linguagem escrita, ele deve compreender e dominar seus mecanismos e recursos básicos e compreender suas diferentes funções sociais, assim como suas respectivas características.

Além da exigência de formação específica na área de língua portuguesa constante nos documentos oficiais, algumas instituições e o mercado de trabalho em geral exigem um determinado nível de escolaridade para que o jovem e o adulto consigam uma vaga ou permaneçam empregados, de um lado. Segundo Britto (2003), é como se o grau de escolaridade fosse a chave para o ingresso, a garantia de emprego, ou seja, o nível de escolaridade passa a ser condição necessária para que o empregado – aluno da EJA – exerça suas atividades. Por outro lado, para manter-se empregado, esse aluno-trabalhador tem um

problema: frequentemente chega atrasado à escola ou falta às aulas, o que se supõe que seja devido ao não atendimento ao seu direito de deixar o trabalho em tempo hábil.

As suposições quanto à situação problemática apresentada surgiram em decorrência de questionamentos informais feitos aos alunos durante as aulas de língua portuguesa acerca de suas constantes faltas à escola e reiterados atrasos às aulas. A tais questionamentos, obtinha-se como respostas “a exigência do padrão de permanência no trabalho depois do expediente”, ou de “só ter hora para entrar no trabalho e não para sair”.

Essas respostas motivaram a elaboração de um instrumento de pesquisa – um questionário com 10 (dez) questões: 6 (seis) referentes a atividades de leitura, escrita e argumentação, sendo 5 (cinco) abertas e 1 (uma) fechada; e 4 (quatro) sobre as condições em que os alunos exercem suas atividades, sendo 2 (duas) abertas e 2 (duas) fechadas - que confirmasse essa dificuldade (APÊNDICE A).

A título de exemplificação, destaca-se uma das questões (a 10ª) “O que você tem feito para deixar o trabalho no horário estipulado? ”, em que 40% das respostas foram “ Nada! Senão, vou pra rua”; outros 20% responderam que reclamam “de boca”, mas que “dá em nada” e os 20% restantes disseram sair às escondidas, “sem ser visto”. Essas respostas confirmaram as suposições anteriores quanto à pouca habilidade dos alunos no uso dos recursos linguísticos que lhes possibilitem posicionar-se criticamente frente a situações com as quais eles não concordam.

Verificou-se que algumas dificuldades salientadas nas respostas dos alunos foram motivadas por fatores que não eram do interesse deste trabalho; outras, entretanto, tinham relação direta com o que demanda à escola “capacitar esse aluno para analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, [...]” (BRASIL, 2008, p. 75); assim como para o manejo das modalidades escritas da língua em situações de formalidade, na produção de textos que lhes sirvam como recurso argumentativo.

Foi, portanto, a verificação de tais dificuldades o elemento que impulsionou este trabalho na busca de respostas às seguintes questões:

- 1) Que concepções de língua e ensino de língua devem nortear a prática pedagógica e servir de suporte no combate à discriminação e exclusão<sup>2</sup>?
- 2) Que estratégias de leitura e produção de textos favorecem a formação de leitores e produtores críticos, competentes e atuantes socialmente?

---

<sup>2</sup> Ver SEDU. Os sujeitos da EJA. Caderno de diretrizes da educação de jovens e adultos, Vitória, p. 17-18, 2007. Disponível em: <[http://www.educacao.es.gov.br/download/cartilha\\_EJA\\_final.pdf](http://www.educacao.es.gov.br/download/cartilha_EJA_final.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2015.

- 3) Que recursos argumentativos são usados com mais frequência pelos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA em suas produções escritas, tendo em vista sua real necessidade de posicionar-se criticamente nas diversas situações comunicativas?
- 4) Que atividades escritas podem ser propostas, com vistas à ampliação do uso de construções argumentativas pelos alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA?

O fato de tais indagações constituírem-se inquietação constante dos educadores e permearem o cotidiano das escolas que atendem à EJA, dentre as quais se insere aquela que serviu de campo de estudo a este trabalho, constituiu razão suficiente para a realização de um projeto de intervenção que teve por objetivo geral identificar uso dos recursos discursivo-argumentativos nas produções escritas dos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA; assim como propor a realização de uma Sequência Didática com o gênero carta argumentativa para melhoria da persuasão, tendo por base os documentos oficiais e a literatura específica acerca das concepções de linguagem que devem nortear a prática pedagógica sob o ponto de vista da interação.

Para o alcance do objetivo geral, fez-se necessário definir alguns objetivos específicos:

- Identificar, em estudos já realizados, estratégias de leitura e de produção textual enquanto meios de acesso à cultura e à aprendizagem inclusiva;
- Examinar os elementos que constituem os gêneros argumentativos, dando ênfase à gênese, em detrimento da forma nas produções escritas dos alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA, buscando descrever os recursos discursivo-argumentativos utilizados por eles;
- Apresentar sugestão de atividades de produção escrita, permeadas pela leitura, que possibilitem aos alunos aperfeiçoar o senso crítico e a capacidade argumentativa.

Considerando a necessidade de se refletir sobre a língua portuguesa, assim como a obrigação de apresentar aos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA a linguagem vista, antes de tudo, como forma de ação, de atividade e não de estrutura, este estudo deu especial atenção às pesquisas teóricas pautadas nos estudos da linguística socialmente realista de Labov (2008), a partir dos estudos de Elias (2014), Bagno (2002); do gênero em Bakhtin (1981, 2011), Bazerman (2011), Marcuschi (2008); dos aportes teóricos quanto ao texto em Koch (2002, 2010), dentre outros.

Foi ainda a constatação da insuficiência daquilo que deve ser propiciado pela escola durante o tempo de permanência do aluno de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA em seu espaço, principalmente quanto a ele tornar-se competente para lidar criticamente com a língua escrita, assim como a

necessária sustentação às atividades aqui propostas, que determinaram a organização que segue.

Este trabalho foi organizado em quatro partes, das quais, uma consiste na análise de questões teóricas relativas à relação linguagem, gênero escrito e argumentação, mediada pela leitura; outra, na descrição da metodologia; e as duas últimas na análise dos dados na proposta de intervenção em forma de Sequência Didática (SD), respectivamente.

Na primeira parte, são apresentadas as concepções de linguagem com base na abordagem sociointeracionista, para a qual não existe língua fora das relações interpessoais nem dos contextos variáveis; passando pela relação entre leitura e escrita sob a perspectiva da cidadania, uma vez que tanto uma quanto a outra, enquanto processos de interação social, possibilitam que os alunos deparem-se com usos significativos da língua, procedam a análise de problemas do cotidiano e se posicionem criticamente frente a eles. Ainda nesta parte, são feitas considerações sobre o texto enquanto realização discursiva do gênero e sobre a argumentação, “vista como produto da interação social, portanto, oriunda de processos discursivos” (RIBEIRO, 2009, p.12).

Na segunda, descreve-se o percurso metodológico percorrido durante a realização deste estudo. É o momento de explicitação das bases teórico-metodológicas que nortearam a pesquisa: o método qualitativo da pesquisa-ação que, segundo Chizzotti (2013), consiste na investigação da própria prática, visando melhorá-la.

Na terceira parte, apresenta-se a análise e discussão dos dados obtidos nos questionários e textos produzidos, com vistas à identificação e categorização dos recursos discursivo-argumentativos evidenciados nas produções escritas dos alunos. Na oportunidade, retoma-se as informações alocadas nas partes anteriores, para se estabelecer a correlação entre teorias e dados encontrados nas produções.

E na quarta, delinea-se uma proposta de intervenção, tendo em vista as mudanças a serem operadas na problemática apresentada pelos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA de uma escola municipal de São Luís. Propõe-se, assim, um conjunto de atividades de leitura e escrita, organizadas em (uma) Sequência Didática (SD) do gênero carta argumentativa, em conformidade com a estrutura básica de SD sugerida por Schneuwly e Dolz (2004).

Finalmente, apresentam-se algumas considerações acerca do processo analisado, aproveitando dele algumas sugestões que podem ser úteis à melhoria da prática pedagógica em Língua Portuguesa em relação à produção da leitura e escrita de gêneros argumentativos. Espera-se, ainda, que a aula de língua portuguesa nas salas de EJA seja um momento de interação, de troca de visões e experiências na construção de conhecimentos.



Não obstante existirem no Brasil muitas pesquisas em leitura e escrita nessa perspectiva da sociolinguística, que concebe a língua como processo, e não produto; processo de interação real entre falantes, estes, “sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (Marcuschi, 2008, p. 23), este trabalho se diferencia dos demais, pela proposta de atendimento a uma necessidade político-social específica e imediata dos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA da referida escola de superarem suas dificuldades de compreensão e usos efetivos dos recursos que lhes permitam argumentar a favor de situações pertinentes aos seus direitos de cidadão.

## 1. EMBASAMENTOS TEÓRICOS

“São como um cristal, as palavras. Algumas, um punhal, um incêndio. Outras, Orvalho apenas.”  
(EUGÊNIO, Andrade de. As palavras)

### 1.1 LINGUAGEM, INTERAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Os PCN (BRASIL, 1998), com base na abordagem sociointeracionista, determinam que as escolas devem possibilitar aos jovens e adultos o acesso a conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, dentre os quais se inserem leitura, oralidade e escrita proficientes, o que se coaduna com o que a literatura linguística revela sobre os usos da língua, conforme posto a seguir:

[...] não existe um uso significativo da língua fora das relações inter-pessoais situadas [...]. Isto quer dizer que todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum (MARCUSCHI, 2008, p.23).

Marcuschi instiga a reflexão sobre um aspecto importante quanto aos usos da língua: verdadeira substância da língua reside na interação verbal, tal como é usada na vida diária pelos membros de uma comunidade linguística, para os mais diversos fins.

É pertinente esclarecer, entretanto, que nem sempre a língua teve suas bases na interação. Por isso, no subitem que segue, faz-se uma breve incursão sobre as três concepções de linguagem que permeiam os estudos linguísticos, uma vez que tais concepções são determinantes nos usos que se faz dessa língua.

#### 1.1.1 Concepções de linguagem

Inicialmente, com base nos postulados tradicionais da gramática normativa, a linguagem é concebida como *expressão do pensamento*, então o dito/escrito era apenas o resultado de um processo de construção mental individual, dissociado das circunstâncias sociais e históricas que envolviam os participantes e organizado conforme regras bem definidas de bem dizer/escrever. De acordo com Koch (2010, p. 7) “[...] o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo”. Portanto, se o indivíduo não conseguia organizar seu pensamento de forma lógica, o resultado era algo também ilógico, o

que o rotulava como ser incapaz de bem se comunicar. A esse respeito, Bagno, Stubbs e Gagné fazem a seguinte crítica:

[...] essa língua é pensada como se não estivesse neste mundo, como se fosse um objeto místico a ser buscado sem jamais poder ser alcançado. [...] ‘A língua’ é tratada como se existisse numa outra dimensão, supranatural, à maneira das Formas da filosofia platônica, que só podem ser captadas pelo intelecto e não pelos sentidos (BAGNO, STUBBS E GAGNÉ, 2002, p. 22-23).

Num segundo momento, em consonância com a visão formalista, que levava em consideração apenas a estrutura interna da língua e o seu funcionamento, descrevendo sincronicamente as unidades dessa língua nos diversos níveis, bem como a posição de cada uma no conjunto de regras combinatórias – estruturalismo<sup>3</sup>; ou mudando sistematicamente as posições e o funcionamento dos elementos de uma frase até chegar a novas e variadas frases tendo como base a gramática transformacional<sup>4</sup>, a linguagem é concebida como *instrumento de comunicação*. Sob esse olhar, a língua constitui-se um conjunto de signos estruturados a partir de regras definidas – o código, que deve ser dominado pelo emissor e pelo receptor para a troca de mensagens e de informações entre ambos. Porém, nem os participantes, nem a situação de uso que os envolve são determinantes na construção das regras. Esse fato descaracteriza o ato social, uma vez que, ao ser isolada de sua utilização, a língua é dissociada do que lhe é intrínseco, seu caráter social e histórico, restando ao indivíduo apenas aceitá-la enquanto norma imutável, portanto definitiva. Para Bagno, Stubbs e Gagné, trata-se de uma “abstração-redução” à língua, uma vez que ela é concebida

[...] como se fosse um corpo estável, homogêneo, um produto acabado, pronto para consumo, uma caixa de ferramentas já testadas e aprovadas, que devem ser usadas para se obter determinado resultado e devolvidas para a caixa no mesmo no mesmo estado em que as encontramos (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 25).

Para essa concepção, a linguagem está resumida ao simples ato de decodificação, em que o emissor elabora mentalmente uma mensagem, codifica-a e remete ao receptor por meio de um canal. O receptor recebe os sinais codificados e os transforma em mensagem novamente. Portanto, ato mecânico de transmissão de informação, sem a participação consciente dos envolvidos e que, estando pronto, prescinde da intervenção destes.

<sup>3</sup> ESTRUTURALISMO. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 22.

<sup>4</sup> GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL In TRAVAGLIA, op. cit., p. 131.

As duas teorias, a normativa e a formalista, fixam-se na língua enquanto elemento abstrato, desconsiderando o que de fato é concreto: os usos que se faz dela e que envolvem interlocutores e contexto. Isso remete, mais uma vez, à redução referida por Bagno, Stubbs e Gagné e reforçada por Marcuschi :

A língua apresenta uma organização interna sistemática que pode ser estudada cientificamente, mas ela não se reduz a um conjunto de regras de boa formação que podem ser determinadas de uma vez por todas como se fosse possível fazer cálculos de previsão infalível (MARCUSCHI *apud* BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 25).

A terceira concepção de linguagem advém do período sociológico da trajetória de Bakhtin e de sua convicção de que a multiplicidade dos homens é a verdade do próprio ser do homem. Nesse período, em oposição tanto à psicologia ou à linguística, que procediam como se o homem fosse sozinho no mundo; quanto às teorias empiristas que buscavam conhecer apenas os produtos observáveis da interação humana, Bakhtin (2011) defende que o primordial das relações sociais reside na intersubjetividade dos componentes constitutivos do homem: o pensamento e a linguagem, portanto na interação. Nesse momento, são difundidas as bases da linguística pragmática, que tem por objeto não apenas “os produtos observáveis”, mas, sobretudo, o que se interpõe durante a sua construção.

A pragmática, assim como as teorias<sup>5</sup> a ela ligadas, concebe a linguagem como *processo de interação*, voltando sua atenção para a relação da língua com os seus usuários, nas manifestações linguísticas produzidas por “indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção” (KOCH, 2010, p. 9). Nessa perspectiva, a língua é usada não somente para expressar o pensamento humano ou enviar mensagens, mas para agir sobre outro homem por meio da linguagem. Esta, enquanto capacidade de natureza sociocognitiva, desenvolvida social e contextualmente e adquirida pelo sujeito por meio da convivência social com outros falantes da mesma língua, numa dada situação comunicativa.

Essa concepção de linguagem como ação intersubjetiva, que mobiliza as relações entre os usuários da língua, considerando as diversificadas situações que envolvem as manifestações linguísticas produzidas por interlocutores em processo de interação, foi preponderante na decisão de que neste trabalho não fosse dada primazia à frase, mas ao enunciado<sup>6</sup>, enquanto “[...] manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução” (Koch, 2010, p. 11). Contudo, não basta apenas que se analise o produto, é imperativo que se

<sup>5</sup> Segundo Travaglia (2011, p. 23), as correntes e teorias ligadas à pragmática são: Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação e Semântica Argumentativa.

<sup>6</sup> Ver KOCH (2010)

considere também as condições de produção (tempo, lugar, papéis dos interlocutores, imagens que cada um tem do outro, relações sociais, objetivos), visto serem elas determinantes no resultado do que é dito/escrito. É ainda Koch quem esclarece:

[...] num determinado momento, em determinado lugar, um indivíduo se ‘apropria’ da língua, instaurando-se como “*eu*” e, concomitantemente, instaurando o outro como “*tu*”: é uma enunciação que pressupõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro de alguma maneira. Em função do *eu*, caracterizam-se o *aqui*, o *agora* e todas as coordenadas espaço temporais (KOCH, 2010, p. 13, grifo do autor).

A explicação de Koch situa todos os elementos partícipes da enunciação nos postulados bakhtinianos do período sociológico e difundidos por Émile Benveniste, quando este se propôs a estudar a subjetividade da língua. Sem adentrar na Teoria da enunciação, descreve-se aqui, muito sucintamente, a primeira parte do sistema pronominal e que serviu de ponto de partida aos estudos de Benveniste: a relação entre *os pronomes da pessoa* (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup>)<sup>7</sup>, que designam os interlocutores: eu, tu, você; nós, vós, vocês.

Também para Benveniste, a relação passa a ser intersubjetiva, uma vez que a linguagem constitui-se o principal recurso no estabelecimento da interação entre dois sujeitos: um EU que fala e para um TU, que interage, sendo que um não existe sem o outro. Assim, qualquer uso da língua se constitui ação em que um dos participantes produz o enunciado para interagir com o outro. Dessa ação, que envolve a relação enunciador-enunciatário, resulta uma produção discursiva oral ou escrita de caráter partilhado, pois, se o enunciador, ao produzir o enunciado, é determinado pelo enunciatário a quem se dirige; este, devido a essa determinação, torna-se co-enunciador. É como se eles firmassem entre si um contrato em que o enunciador leva em consideração aquilo que sabe ou supõe saber do outro; o enunciatário, por sua vez, faz a sua interpretação com base no que pensa que sabe do enunciador. No final das contas, ambos são responsáveis pela construção de sentido do enunciado produzido. Por essa razão, o interlocutor deve compreender que o enunciado se flexibiliza e se adequa a um contexto específico. Bakhtin participa dessa discussão da seguinte forma:

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma identidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável) (BAKHTIN, 2006, p. 94).

<sup>7</sup> Estes se distinguem dos pronomes da não-pessoa: 3<sup>a</sup>.

Nesse entendimento, o valor da língua não está na forma linguística enquanto sinal e que se mantém a mesma nas variadas situações de uso; está naquilo que faz com que essa forma se torne signo variável e flexível e adequado a uma dada situação concreta. A língua, pois, não deve existir como um conjunto de formas normativas e intocáveis procedente da mente do enunciador, mas como produto da reflexão da própria língua, a ser usado para atendimento das necessidades enunciativas concretas de fala e de escrita desses interlocutores, para quem a forma não deve sujeitar-se à norma, mas à significação que essa forma adquire no contexto específico de uso.

Acerca ainda desse primeiro aspecto, importa ressaltar que a interação determina, em qualquer instância, as práticas discursivas definindo suas categorias e estruturas linguísticas, por meio das quais também são produzidas atividades interacionais, o que é decisivo para que os usos da língua tenham lugar nas relações sociais, sendo determinados pelas circunstâncias reais que estabelecem essas relações, a partir da linguagem em uso nas situações mais corriqueiras da vida dos falantes de uma determinada língua.

Pode-se afirmar, portanto, que a substância da língua não se forma nos sistemas abstratos das formas linguísticas normativas e imutáveis nem no ato monológico e isolado de sua produção, mas no fenômeno social da interação verbal entre interlocutores, realizado por meio dos atos de enunciação que resultam em manifestações linguísticas – enunciados – claros e significativos para quem deles faz uso.

Na próxima seção, são apresentadas as perspectivas do trabalho com a linguagem em sala de aula, no sentido de que sejam priorizados os usos da língua, esta, enquanto substância.

### **1.1.2 Trabalho com linguagem nas aulas de EJA.**

A história da educação tem mostrado que constantes crises do ensino, independentemente das motivações, estão vinculadas ao tratamento dado à linguagem, por isso as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola pelo professor de língua portuguesa devem voltar-se para a compreensão e usos da linguagem, considerando que ela, como elemento da realidade social, é igualmente complexa. Isso implica atenção aos radicalismos que a nada conduzem.

Essa complexidade, própria da linguagem, torna imprescindível que no trabalho em sala de aula com alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA a língua seja apresentada de acordo com a tendência sociolinguística-variacionista, que tem suas bases na língua, tal como é usada na

vida diária pelos membros de uma comunidade linguística, para os mais diversos fins, portanto, e antes de tudo, como forma de ação, de atividade e não de estrutura. Nas palavras de Marcuschi (*apud* BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 24) “A língua tem aspectos estáveis e instáveis, ou seja, ela é um sistema variável, indeterminado e não fixo. Portanto, a língua apresenta sistematicidade e variação a um só tempo”.

Nesse caso, todo o empenho de educadores deve consistir em reconhecer a relação indissociável entre variação linguística e heterogeneidade social, redirecionando as concepções de língua e de ensino “do abstrato para o concreto” (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 24). Em outras palavras, deixar de vê-la como “entidade” fixa e homogênea; mas como sujeita às instabilidades próprias da interação social.

Esse trabalho, então, deve ser delineado a partir da interlocução: movimento de interação entre sujeitos, e de singularidade da linguagem, que confere ao uso da língua um estatuto diferente daquele de mero acaso e ao qual Geraldi assim se reporta:

A relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos do discurso. Evidentemente, os acontecimentos discursivos, precários, singulares e densos de suas próprias condições de produção fazem-se no tempo e constroem história. [...]. Passado no presente, que se faz passado: trabalho de constituição de sujeitos e de linguagem (GERALDI, 1997, p.5).

Para Geraldi, essa singularidade própria da linguagem remete o evento interlocutivo a um patamar diferente daquele uso casual e descompromissado da língua, situando-o como acontecimento e, portanto, lugar em que se localizam as fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio discurso, constituindo-se em um indicativo de deslocamento do que o autor considera como "ensino como reconhecimento" (GERALDI, 1997, p.8) para um "ensino como conhecimento e produção" (GERALDI, loc. cit.), somente efetivado nos contrapontos da concepção sociointeracionista da linguagem.

O autor explicita que a singularidade de que é constituída a linguagem remete a outras singularidades de igual importância no processo de interação: a língua na perspectiva da sociolinguística, heterogênea e sempre em processo de (re)construção; os sujeitos, seres sociais que se vão constituindo nos usos da linguagem; e as próprias interações que só se consolidam nos processos sociais e históricos que ultrapassam o âmbito da sala de aula. Além disso, essa tendência tem servido de suporte no combate às políticas de discriminação e de exclusão social, por inspirar a luta pelo reconhecimento da língua como elemento primordial de cultura e cidadania.

Tais singularidades estão associadas ao movimento de mudança na relação pensamento e linguagem: não é mais esta que existe em função daquele, mas ele que dela depende, considerando que tanto a construção como a disseminação de conhecimentos só são possíveis na e pela linguagem. A esse movimento, que deve ser norteador do processo ensino/aprendizagem, são aliados os estudos relativos às variedades linguísticas. A esse respeito Bagno, Stubbs e Gagné esclarecem:

O papel do linguista é descrever a língua em suas múltiplas manifestações e oferecer hipóteses e teorias consistentes para explicar os fenômenos linguísticos, de modo que os educadores possam se servir dessas descrições e explicações para empreender uma prática pedagógica que leve em conta a pluralidade de realizações empíricas da língua (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002, p. 32).

A descrição dessa pluralidade a que se referem Bagno, Stubbs e Gagné tem se constituído objeto do esforço científico de linguistas e sociolinguistas imbuídos no propósito de construir um quadro da realidade linguística brasileira, o que representa um grande passo para a transformação da prática pedagógica, se considerarmos que, por longo tempo, essa prática esteve assentada apenas nas variedades linguísticas estigmatizadas.

Para os autores, os casos de uso da língua que se afastam das variedades estigmatizadas são indícios da heterogeneidade social e, conseqüentemente linguística, evidenciada na “interpenetração” atual e contínua entre as diferentes variedades: regionais, estilísticas, sociais etc. Esse fato linguístico deve-se a alguns fatores sociais, dentre os quais estão o fluxo migratório do interior para os centros urbanos dentro de uma mesma região ou de uma região para outra, caracterizando a presença de traços linguísticos da zona rural na zona urbana; a interferência da televisão e da comunicação eletrônica via Internet, tornando quase impossível separar o que é oral e o que é escrito, além de mesclar gêneros já existentes e criar novos; ou à flexibilização da literatura, que, gradativamente, está substituindo a “pureza” por um certo “hibridismo”, ao incorporar regras linguísticas populares e um emprego bem particular dos recursos linguísticos.

De um modo geral, embora mais lentamente que o desejado, as mudanças estão se consolidando. E, mesmo a imprensa escrita tradicional - sempre mais radical que a falada - tem se curvado à diversidade linguística que caracteriza este país, aceitando, inclusive, que usos pouco convencionais sejam transformados em regras da gramática do português brasileiro urbano culto.

O trabalho com a linguagem em salas de EJA que se atenha aos usos da língua, esta como atividade social cujas regras são instituídas pela dinâmica de interação dos usuários com



a sociedade, deve voltar-se para o conhecimento mais amplo acerca da heterogeneidade social e de todas as variedades sociolinguísticas, fazendo da sala de aula um domínio social<sup>8</sup> em que os alunos trocam experiências, sobretudo por meio da linguagem, para exercerem os diferentes papéis que lhes são exigidos. Esse trabalho com as variedades exige que as atividades trabalhadas na escola conduzam à análise e discussão sobre três relações indissociáveis que se estabelecem entre norma e norma culta; erro e variação; oralidade e escrita, conforme posto em Faraco (2008).

a) Norma, norma culta e linguagem urbana comum

As pesquisas que tratam da Norma Linguística, têm provado que esse assunto ainda não foi suficientemente analisado, o que faz pertinente e necessária a contribuição de estudos, dentre os quais se incluem os de Faraco (2008), em que ele “chama” professores e alunos para um debate acerca dos problemas originados da insistência, que perdura desde o século XIX, em se manter um modelo de língua que se dissocia dos usos correntes, pondo em evidência a visão conservadora e elitista da língua, confundindo-a, por vezes, com Norma e esta, com estatização.

O autor mostra como os processos de fixação e, sobretudo, os de correção são fundamentais na manutenção do projeto político que sempre esteve a serviço da classe dominante, impedindo a busca por um caminho diferente no ensino da língua. A discussão crítica e profícua acerca dessa questão estimula educandos e educadores a tornarem-se questionadores da política linguística excludente e adeptos de uma prática escolar que tenha suas bases na variação e na mudança, características intrínsecas da língua.

E, como uma tentativa de desfazer a confusão no tratamento com a língua provocada por alguns manuais, Faraco (2008) afina os conceitos de norma e de norma culta, evidenciando o caráter heterogêneo da língua, o que deve se constituir objeto de todo o trabalho escolar.

Em 1950, Coseriu deu uma refinada no esquema anterior estabelecendo a tricotomia: sistema/norma/fala, atribuindo à concepção de língua e de norma nuances variacionistas. A língua passa a ser o “... Conjunto de inúmeras variedades reconhecidas e usadas histórica, política e culturalmente pelos falantes” (FARACO, 2008, p. 34) e norma o “... Conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o **modo** como **normalmente** falam as pessoas de uma certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação” (FARACO, 2008, p.42, grifo nosso).

---

<sup>8</sup> Sobre domínio social e papéis sociais ver BORTONI-RICARDO (2004, p. 23).

Veja-se que, nesse contexto, norma deixa de ser sinônimo de regra e passa à maneira de falar das pessoas de certa comunidade linguística, perdendo o caráter de fixidez e ganhando de flexibilidade, como são os fatos linguísticos e as pessoas que os efetivam. Nessa nova concepção, dois constituintes básicos lhes são inerentes: a organização e a heterogeneidade. O primeiro significa dizer que toda norma é estruturalmente organizada, que possui uma gramática, e não a gramática<sup>9</sup>, o que implica em desmentir alguns (pré)conceitos sem fundamento como, por exemplo, dizer que os analfabetos ou falantes do chamado português popular falam sem usar gramática, ou que o português brasileiro tornou-se uma “bagunça”, sem lógica e sem regras.

O reconhecimento de norma como modo diferenciado de uso da língua, implica a realização de um trabalho de ensino-aprendizagem também diferenciado, que abandona ideias improcedentes, centrando-se em constatações do tipo: há grupos de falantes que não dominam ou dominam precariamente determinadas normas, assim como diferentes grupos sociais que usam normas diferenciadas e até discordantes, mas todas a partir de uma organização, a exemplo, respectivamente, dos falantes de cultura urbana que não dominam a normas rurais; e da pronúncia africada [tchia] da palavra *tia*, como norma em algumas comunidades linguísticas, e não-africada em outras.

No que diz respeito ao segundo constituinte – a heterogeneidade, pode-se afirmar que cada comunidade linguística tem várias normas – e não apenas uma, considerando: a) a variedade da rede de relações sociais de uma comunidade linguística – “comunidades de prática”<sup>10</sup> e suas peculiaridades linguísticas, a exemplo das comunidades rurais tradicionais; comunidades rurais de ascendência étnica, das periferias urbanas...; e b) as formas linguísticas próprias dos diferentes grupos sociais, constituindo-se fator de identidade do falante, como é caso dos grupos de advogados, sambistas, jovens etc.

Ainda em relação à heterogeneidade, deve-se considerar dois aspectos igualmente importantes no tratamento dado à norma nas atividades escolares: as normas são híbridas, isto é, não existe uma norma pura, pois elas absorvem características umas das outras, havendo sempre sobreposições, desbordamentos<sup>11</sup> e entrecruzamentos. E, as normas são mutantes, ou seja, não há norma estática, já que a hibridização, consequência dos contatos frequentes entre

---

<sup>9</sup> Ver TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

<sup>10</sup> Segundo Faraco (2008, p. 40), comunidade prática é “[...] um agregado de pessoas que partilham experiências coletivas no trabalho, nas igrejas, nas escolas, nos sindicatos e associações, no lazer, no cotidiano da rua e do bairro etc.”

<sup>11</sup> Ver Ibid, p. 44.

os falantes de uma mesma comunidade linguística ou de comunidades distintas, tem favorecido mudanças linguísticas contínuas e irreversíveis.

Os elementos constituintes da norma, bem como os diversos aspectos que os envolvem faz com que conceituar e identificar, no Brasil, a norma culta não seja tarefa simples, pois, sendo mais que apenas um rol de elementos léxico-gramaticais, essa outra variedade linguística combina práticas culturais, valores sociais e elementos propriamente linguísticos.

Por isso, o percurso mais rápido para a identificação dessa norma é conhecer parte da ampla variedade da língua portuguesa no nosso país, a fim de perceber sua proximidade com a linguagem urbana comum, pois, embora tenham certa unidade, ambas não são uniformes: Como qualquer realidade linguística, elas comportam variabilidade. Essa variabilidade pode ser observada no modo como a norma culta e a linguagem urbana comum são realizadas em diferentes regiões, ou mesmo entre diferentes gerações de falantes.

É também indispensável esclarecer aos alunos, por meio de atividades diversas, que em situações altamente monitoradas, usa-se uma variedade na fala e outra na escrita. A Norma Culta deve, então, ser entendida como a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de maior monitoramento) por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com o domínio da cultura escrita, o que nada tem a ver com a noção de “erro” que alguns insistem em associar aos conceitos de norma e de norma culta.

#### b) Erro e variação

Legitimando essa percepção de que os casos considerados erros pelos mais radicais não passam de diferenças, Bortoni-Ricardo (2004, p. 8) esclarece:

A noção de “erro” nada tem de linguística – é um (pseudo) conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais. Do ponto de vista estritamente linguístico, o erro não existe, o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua.

Com tal explicação, a autora instiga os professores do ensino fundamental, sobretudo da EJA, a deixar de acreditarem naquilo que não existe – o “erro” e voltarem a atenção para a observação dos fenômenos de variação e mudança linguística, a fim de perceberem que cada uma dessas características ou variações tem explicação em uma determinada norma, portanto o que é “erro” em uma norma não é em outra, não havendo, então, erro, mas simplesmente mudança de uma norma para outra.

Segundo Faraco, o fenômeno linguístico a que se dá o nome de Norma Culta seria a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas, portanto exclusividade da elite altamente letrada do Brasil. No entanto, a força centrípeta da linguagem urbana comum quebra, em parte, esse vínculo, pois é ela quem determina o falar culto brasileiro e também porque ela é hegemônica nos meios de comunicação social.

As principais características sintáticas da *linguagem urbana comum* do Brasil, listadas pelos gramáticos mais conservadores como “erros comuns” da fala brasileira e que agiam com força centrípeta são: não distinguir as propriedades do português popular, das propriedades do português de linguagem urbana comum das populações tradicionalmente urbanas e escolarizadas; não distinguir os *traços graduais* (comuns, em graus variáveis, a todas as variedades brasileiras – o uso de ‘ele’ como objeto direto, por exemplo) dos *traços descontínuos* (características das variedades ditas populares – as pronúncias barde, teia, por exemplo).

Nesse contexto, torna-se pertinente considerar que os argumentos não se restringem às condições de uso da escrita, pois são extensivos às manifestações comunicativas e informativas, embora, a maioria dos profissionais de ensino se limitem à escrita como tendo supremacia sobre as demais modalidades.

#### c) Oralidade e escrita

A ênfase dada até aqui ao aspecto heterogêneo da língua traz elementos para uma discussão também importante: relação não dicotômica entre fala e escrita, na medida em que ambas servem ao mesmo propósito discursivo, não existindo, portanto, supremacia de uma sobre a outra. Também porque, de acordo com o contínuo oralidade-letramento, não se estabelece uma barra divisória entre as duas modalidades, tanto que há textos da área da conversação impregnados de escrita, como os telejornais, por exemplo; e outros da escrita pautados na oralidade, como o e-mail, as conversas no *Facebook* etc. E, por serem ambas fruto da sociedade, os estudos das relações entre oralidade e escrita têm considerado que as diferenças não se dão entre as modalidades em si, mas entre os aspectos específicos que compõem os diferentes tipos textuais, determinados pelas condições de produção.

Ainda no âmbito da discussão acerca das relações entre fala e escrita, Fávero, Andrade e Aquino, acrescentam:

[...] essas diferenças se acentuam dentro de um *continuum* tipológico. Na verdade, tanto a fala quanto a escrita abarcam um *continuum* que vai do nível mais informal ao mais formal, passando por graus intermediários (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000, p.75).

Nessa percepção, o trabalho em sala de aula com a fala deve abandonar a postura preconceituosa de inferiorizá-la. Trata-se, pois, de concretizar, por meio de atividades práticas, o que sugerem Fávero, Andrade e Aquino:

[...] mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades - escrita e fala (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, op. cit., p.12)

Parece, pois, que o caminho menos traumático nesse trabalho de construção do ensino e da aprendizagem é reconhecer a importância que a interação verbal assume na concepção e compreensão do mundo pelo aluno que nele sobrevive e, só às vezes, vive; na socialização das posições, antagônicas ou não, que assume esse aluno frente às diversas e adversas situações com as quais se depara diariamente. Esse deve ser o objetivo do ensino, e para o qual deve voltar-se inteiramente o professor, na tentativa de fazer com que a escola deixe de reproduzir as desigualdades sociais e os conceitos preconcebidos, advindos delas e que para elas convergem.

Para alcançar esse objetivo, segundo Marcuschi não se deve ensinar a língua, posto que o aluno já sabe, mas os usos da língua e suas formas menos comuns, habilitando esse aluno a participar de experiências sociais e culturais, por meio de práticas de leitura e escrita, objetos de discussão da próxima seção.

## 1.2. LEITURA E ESCRITA: ACESSO À CULTURA E À APRENDIZAGEM

De acordo com os PCN, (BRASIL, 2011), o eixo central do ensino da língua deve estar voltado para a função social da língua, a fim de que ela se torne passaporte para o letramento do aluno e, em consequência, para a construção da sua cidadania, tornando-o ativo e autônomo nos frequentes processos comunicativos de que participa.

Esse, assim como outros documentos oficiais, orientam alunos, professores e a sociedade em geral para conceberem a educação formal como meio de se obter uma formação cultural e técnica, pois, enquanto instituição que se propõe a disseminar conhecimentos diversos, a escola é responsável pela construção de práticas socialmente válidas, a exemplo das práticas de produção da leitura e da escrita. E, assim concebidas, leitura e escrita, que se

ampliam no ambiente escolar, além de impulsionarem a promoção individual do educando, constituem-se poderosos elementos de inclusão social, pois dão acesso a informações e bens culturais que lhes ampliam a formação. É por isso que Cosson alerta para os domínios que essas práticas devem possibilitar ao aluno, incluindo-se os de EJA.

[...] não é porque conseguirão doravante ler placa de ônibus ou ler a carta do parente que mora distante que um adulto se esforça para aprender a ler. Essa são ações triviais as quais podem ser facilmente supridas de outra maneira que não por meio do processo, muitas vezes custoso, de alfabetização. O que o domínio da escrita lhe permite é uma nova forma de interação com mundo do qual faz parte, mas do qual não tinha meios para participar plenamente. Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive (COSSON, 2014, p. 33).

O exposto por Cosson deve constituir-se foco do ensino de leitura e escrita, ou seja, que elas sejam tratadas como práticas sociais. Isso significa que suas realizações são condicionadas por vários fatores de ordem também social: objetivos dos interlocutores – autor e leitor –; contexto cultural dos participantes; grau de formalidade e informalidade da situação; grupo social, o que determina os diferentes modos de ler e escrever textos.

Nessa perspectiva, leitura e escrita devem ser vistas como dois aspectos necessariamente relacionados, como duas faces de um mesmo processo de construção do significado em que tanto produtor como leitor constroem suas representações um do outro, numa troca contínua de informações. Em conformidade com essa perspectiva, no subitem seguinte, é apresentada a relação indissociável entre esses dois processos.

### **1.2.1. Relação não dicotômica entre leitura e escrita**

Conceber leitura e escrita como as faces indissociáveis de uma mesma moeda implica considerar dois aspectos fundamentais: o domínio de um código comum e um acordo mútuo. O primeiro aspecto diz respeito à apropriação das regras fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da língua padrão em uso no processo de produção discursiva, ou seja, a que os interlocutores falem a mesma língua. Além disso, é necessário ainda que ambos levem em consideração a variedade linguística e o nível de linguagem, que sofrem interferência do estado em que se encontrem os dois no momento de interlocução e do contexto sociocultural que envolve o leitor.

Desse modo, tratando-se de uma carta argumentativa, por exemplo, seria rude se fosse endereçada a um amigo numa linguagem extremamente formal; assim como inapropriado se

fosse ao diretor da escola numa linguagem informal. De qualquer modo, a relação leitura/escrita impõe sempre a análise do contexto, para determinação dos elementos linguísticos que sejam mais adequados à situação específica de enunciação.

O segundo aspecto refere-se a um processo de interação em que os dois interlocutores estabelecem uma espécie de acordo de percepção mútua de suas necessidades, que não devem contrapor-se, pois, segundo Prestes:

O escritor e o leitor, para atingirem seus objetivos comunicacionais, procuram cooperar um com o outro, estabelecendo assim uma espécie de contrato entre eles. Desse modo, tanto um como outro vão se esforçar ao ler e produzir um texto, para que esteja caracterizado pela informatividade na medida certa, pela sinceridade, pela relevância e pela clareza (PRESTES, 2001, p. 2).

Esse contrato de cooperação traz implícita a necessidade de acrescentar ao dado o novo, isto é, que os dois interlocutores acionem os conhecimentos enciclopédicos, adquiridos na experiência de mundo e aqueles adquiridos com a educação formal. Nessa relação, o produtor do texto insere informações dadas, que supõe pertencerem ao repertório do leitor, assim como outras novas que lhe ampliarão os conhecimentos. O leitor, por sua vez, busca interpretar essas informações tendo em conta os mesmos princípios.

Contudo, mesmo o contrato sendo estabelecido com o consentimento implícito dos dois interlocutores, pode ocorrer algumas situações de quebra desse contrato, o que pode ser intencional ou não. Quando a ruptura é intencional, as consequências são esperadas, portanto aceitas. É o caso, por exemplo, da omissão de informações sobre o perfil profissional de um indivíduo, levando o leitor à construção do perfil desejado pelo produtor. Por outro lado, se a violação do contrato não for intencional, podem ocorrer interrupção do processo enunciatário, exigindo proficiência e cooperação redobradas por parte do leitor.

Importa perceber que essa relação indissociável entre leitura e escrita permeia a busca do leitor pela compreensão do que o produtor informa, ainda que condicionada à sua tolerância pragmática, às distintas maneiras de construção do produtor como, por exemplo, a violação das regras do contrato, o que faz da leitura e da escrita atividades sociais que, sendo marcadas pela linguagem, são sempre atos colaborativos e não individuais. Isso implica que entender um texto não equivale a entender palavras ou frases, mas vê-las em um contexto maior; é construir sentidos e não extrair conteúdos prontos; é inferir uma relação de vários conhecimentos, conforme posto em Marcuschi (2008).

Ainda de acordo com Marcuschi, as teorias que tratam da compreensão enquadram-se em dois paradigmas, relacionados diretamente às concepções de língua como código ou como

atividade, resultando, respectivamente, em duas hipóteses: compreender é decodificar; compreender é inferir.

Considerando que em momento anterior deste trabalho, ao explicitar a noção de língua que servira de bases para a pesquisa, se tenha, de certa forma, abordado as duas hipóteses supracitadas, estas não serão retomadas. Assim, o processo de compreensão, pode ser resumido a partir dos seguintes aspectos: a) compreender constitui etapa essencial de leitura, pois a decodificação não é garantia de compreensão; b) no processo de compreensão subsistem aspectos cognitivos, já que faculdades mentais são mobilizadas; c) compreender é fazer inferências a partir de informações presentes no texto e contexto que o envolve; d) a compreensão é resultante da mobilização de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, específicos, globais etc.

Para maior clareza desse aspecto fundamental da produção de leitura e escrita, Marcuschi (2008) reforça a concepção da compreensão como processo, que como tal, se desdobra em quatro outros processos: estratégico, flexível, interativo e inferencial.

Como processo estratégico a compreensão se realiza em atividades voltadas para uma comunicação mais otimizada, em que são oferecidas alternativas mais produtivas, por isso, essas atividades nada têm a ver com lógica, menos ainda com retorno imediato, situando-se, em geral, no campo da pragmática e da semântica.

Enquanto processo flexível, a compreensão alinha-se com a característica de mobilidade da língua, o que implica que ela não segue um movimento único, podendo efetivar-se num movimento tanto global como local, ou do todo para as partes e vice-versa, estando, pois, atrelada ao contexto sociocultural dos interlocutores.

As atividades interativas de compreensão constroem-se na negociação entre interlocutores, por isso parecem próprias das produções orais, que permitem o contato face a face, entretanto, na modalidade escrita, elas também são possíveis por meio de marcas textuais, como os dêiticos, por exemplo.

Já o processo de compreensão inferencial, diz respeito à produção de sentido não pautada na identificação e extração de informações e conteúdos codificados, mas pela mobilização de conhecimentos variados.

É o próprio Marcuschi quem, a título de reforço, sintetiza essa concepção da compreensão como processo, pois em suas palavras:

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se compreender não é uma atividade de precisão, isto também não quer dizer que seja uma atividade



imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Como tão bem expôs Marcuschi, a relação que se estabelece entre o processo da compreensão e a produção de leitura e escrita não pode ser concebida como imutável, considerando a interferência de vários aspectos externo e internos ao texto, o que possibilita que o leitor, pela interação com o produtor, faça diversificadas leituras, mas não todas.

O exposto por Marcuschi (2008) tem ressonância na preocupação de Bortone e Martins (2008) para quem, além do processo mesmo de compreensão, subjaz a essa relação intrínseca entre leitura e escrita a necessidade de desenvolver no contexto escolar uma metodologia que trabalhe as diversas dimensões essenciais ao processo de construção da leitura: A dimensão contextual permite ao aluno compartilhar a visão de mundo do autor em diversos textos, assim como inserir o texto em seu contexto cultural. A dimensão infratextual leva o aluno a fazer inferências, pois além de compreender o que está explícito no texto, o educando deve inferir o que está posto nas entrelinhas a partir das pistas que o texto oferece. A intertextual possibilita que o aluno estabeleça diálogo entre textos fazendo analogias para perceber particularidades próprias de cada gênero, por exemplo. E a textual leva o aluno à percepção de como as relações coesivas se compõem na tessitura do texto, a fim de promover sua progressão e coerência.

Essas dimensões da compreensão leitora relacionam-se à compreensão parcial ou ampla do texto lido, bem como às competências desse leitor, de ampliação e aprofundamento da leitura, o que tem a ver com a recepção do texto pelo leitor. Quanto a esse aspecto, pesquisadores da área de leitura, como Elias (2014), propõem diferentes níveis de leitura, em função das variadas reações que o texto causa no leitor.

No geral, as propostas se sobrepõem umas às outras, com subdivisões e pequenas diferenças entre elas. Para Elias (2014), por exemplo, há três níveis de leitura: o sensorial, o emocional e o racional. O nível sensorial estaria ligado aos aspectos externos à leitura: o tato, o prazer do próprio ato de ler. O emocional é aquele que incita a fantasia e liberta as emoções, mostra "o que ele faz, o que provoca em nós". Já o nível racional está ligado, para a autora, ao plano intelectual da leitura. Esta leitura "tende a ser unívoca" e o leitor se prende a "certas normas preestabelecidas" pela elite intelectual.

Embora não faça uma proposta pedagógica para o trabalho com a leitura na sala de aula, a autora deixa transparecer que o professor não deve tratar cada um daqueles três níveis

de leitura separadamente, pois "o homem lê como em geral vive, num processo permanente de interação entre sensações, emoções e pensamentos" (ELIAS, 2014, p. 96).

Nesse sentido, o aluno precisa desenvolver competências e habilidades de leitura e de escrita que lhe garantam usar a linguagem de forma relevante e adequada e, assim, atender às necessidades de interação comunicativa em que ele se envolve diariamente nas diferentes esferas sociais. Para isso, faz-se necessário que o educando leia, compreenda e produza textos escritos pertencentes aos diversos tipos e gêneros circunscritos nos diferentes domínios discursivos. Elias reforça tal posição ao afirmar:

Leitura e compreensão de gêneros textuais diversificados em sala de aula devem ocupar um espaço central nas aulas de língua portuguesa, objetivando a formação de leitores competentes, críticos e atuantes na sociedade em que vivem (ELIAS, 2014, p.180).

Essa formação a que se refere a autora possibilitará que os alunos da EJA, por exemplo, assimilem que ler e compreender não são ações automáticas de reconhecimento de informações, mas processos de reconhecimento e acesso a saberes das pessoas e do mundo, que lhes permitem transformar o trabalho de produção leitora em conquista de uma realidade social democrática, constituindo-se sujeitos e agentes desse processo de transformação e, em consequência, leitores e autores da história e da realidade da qual fazem parte, pois, conforme Geraldi <sup>12</sup>:

[...] como sujeitos, constituímos-nos social e heterogeneamente, vivendo nos horizontes das possibilidades concretas de cada momento particular. Neles nos movemos e no movimento ampliamos tais horizontes na medida em que no presente nossa memória do futuro nos permite agir não só limitados pelo passado, mas também orientados pelo futuro (GERALDI, 1996, p. 85).

Nessa perspectiva, as práticas de leitura e de escrita prenunciam aos iniciantes um percurso não tão simples quanto parece aos experientes, na medida em que compreende estratégias complexas: primeiro, eles têm que aprender um novo código – o alfabético, processando-o automaticamente na identificação ou na produção de palavras, assim como nas propriedades lexicais e sintáticas da escrita. Depois, esses futuros autores/produtores têm de descobrir novas modalidades de uso da língua – a compreensão e a produção, somente acessíveis pela interação. E, por fim, eles se deparam com condições materiais de processamento da leitura e da escrita diferentes das de processamento da fala; pois, enquanto

---

<sup>12</sup> VER, em GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância. Campinas, SP: mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção leitura no Brasil), p.85 – 86; 88-89; 92-93.

esta relaciona-se à modalidade auditiva, aquelas, têm a ver com a visual. Essas estratégias, ainda que complexas, são importantes para que o aluno possa compreender os discursos alheios e construir os seus, por isso são abordadas no subitem abaixo.

### **1.2.2 Estratégias de leitura e de escrita: sua importância nas aulas de EJA**

Ainda que os alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA sejam falantes fluentes e não sejam iniciantes na produção leitora e escrita, já que seu percurso de aprendizagem de leitura e escrita fora somente interrompido – alguns permaneceram afastados da escola por longos períodos; outros já entraram na EJA em defasagem idade/série –, cada retorno constitui-se um recomeço, exigindo que todas as estratégias possíveis de produção leitora e escrita sejam mobilizadas, tendo em vista o desenvolvimento tanto das etapas de leitura e escrita que culminem na compreensão do texto do outro como na produção autônoma desses educandos.

Nesse intento, propõe-se que o professor, durante o processo de mediação, oriente a leitura em três direções: como leitor: atento na leitura; como cidadão: trabalhando a realidade social; como docente: mediando conhecimentos. Dessa forma, contribuirá para a realização das estratégias de leitura propostas por Moura e Martins (Bortoni-Ricardo et al., 2012). Antes, porém, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca do papel do professor como mediador durante o desenvolvimento das estratégias de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos.

Nas últimas décadas, a sociolinguística educacional tem evoluído e provado que a mediação pedagógica é de extrema relevância para o processo de formação leitora e escrita dos educandos, constituindo-se valioso instrumento de compreensão de textos. Os estudos nessa área têm direcionado o trabalho escolar para a necessidade premente de mudar o foco da ação pedagógica, isto é, deixar de considerar a leitura uma atividade individual e admiti-la como ação de colaboração entre sujeitos ativos: alunos e professores.

Essa mudança deve dar origem ao fazer pedagógico, à busca constante do professor mediador, qual seja: o desenvolvimento de estratégias que tenham por foco o aluno e toda a sua bagagem sociocultural e linguística, com vistas a que ele possa desenvolver as capacidades de ler e escrever, fundamentais na concretização da cidadania, que traz como implicação o que asseveram Moura e Martins “implica reformular procedimentos e comportamentos realizados pela escola e por seus sujeitos, ao assumir seu papel social no contexto real, conforme as circunstâncias exigem” (MOURA; MARTINS, 2012, p. 89).

Para o alcance dos objetivos com que se depara o professor em seu papel de mediador, ele precisa auxiliar o aluno a desenvolver essas habilidades e estratégias de leitura, consolidá-las e ampliá-las, por meio de práticas que fortaleçam as competências já adquiridas e outras novas. Assim, as estratégias aqui apresentadas correspondem àquelas postas em Moura e Martins (BORTONI-RICARDO et. al., 2012), que as inserem em dois grandes grupos: estratégias cognitivas e metacognitivas.

As estratégias do primeiro grupo – as cognitivas – funcionam como preparação para a compreensão do texto, abarcando ações que possibilitam o desenvolvimento de capacidades como atenção, análise, síntese, generalização, abstração etc. Dentre as mais utilizadas em sala de aula, estão: a) estabelecer relações entre conhecimentos prévios e novos; b) estabelecer relações entre os conhecimentos adquiridos e contexto de recepção; e c) compreender informações (explícitas e implícitas) contidas no texto.

Para o estabelecimento de relações entre conhecimentos prévios e novos, o professor mediador pode recorrer a duas ações: antes de iniciar a leitura do texto propriamente dita, devem ser acionados os conhecimentos enciclopédicos, linguísticos ou culturais do aluno, levando-o a relacionar aquilo que já sabe com o que vai se deparar durante a leitura. Serão feitas, então, previsões sobre o conteúdo do texto por meio de perguntas direcionadas ao título ou a palavras e/ou expressões que retenham informações importantes, com o objetivo de revelar o assunto de que trata o texto, verificar que conhecimentos o aluno já possui sobre o tema e que seriam perceptíveis nas hipóteses formuladas nas respostas. Uma outra ação de mediação ainda no âmbito dessa primeira estratégia, é a recorrência a informações globais externas ao texto, mas pertencentes à realidade em geral.

Já o estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos e o contexto de recepção implica a realização, por parte do professor mediador, também de duas ações: a primeira consiste em ajudar o aluno a expor o que já sabe do tema. Para isso, a aquisição do vocabulário pode ser feita por meios mistos em que, além da busca pelo significado de termos e expressões, incluem-se procedimentos de associação de ideias, definições e conceitos, treino por repetição e transposição de palavras recém-aprendidas para novas sentenças. A segunda ação é a busca por tornar mais real o universo comunicacional do aluno, trata da aquisição de novos vocábulos para ampliação do léxico e do conhecimento enciclopédico desse educando.

Para a terceira estratégia cognitiva – compreender as informações contidas no texto – são propostas mais duas ações, a saber: ajudar o aluno a acionar os conhecimentos culturais para perceber a diferença entre o real e o ficcional e ajudar o aluno a desenvolver a relação de analogia. Essas duas ações implicam que o mediador possibilite ao aluno melhor compreensão

do tema pelo estabelecimento de comparações entre o fato/situação presente no texto e situações reais presentes no cotidiano desse educando; ou ainda entre dois temas que apresente implicações lógicas entre si, o que pode ser obtido por meio de síntese dos dois textos.

Quanto às estratégias do segundo grupo – as metacognitivas –, Moura e Martins (2012) dão destaque à avaliação do nível de compreensão do texto. Essa estratégia compreende as seguintes ações, momento em que o mediador ajuda o aluno: na identificação das novas informações adquiridas com a leitura; na identificação do objetivo da leitura e no seu alcance; na construção da sequência textual; no reconhecimento da estrutura do texto; na retomada a aprendizagens construídas a partir da leitura do texto; na síntese das informações contidas no texto, com vistas a sua reelaboração.

Segundo as autoras, dentre as estratégias metacognitivas, a clareza quanto ao objetivo da leitura é fundamental, pois estimula o aluno na busca do que ele pretende alcançar com a leitura. Outra ação importante é regulação das informações presentes no texto e apreendidas pelo aluno, por possibilitar que ele, ao longo da leitura, avalie em que nível está a sua compreensão.

Todas as ações que fazem parte da estratégia metacognitiva relacionam-se à regulação da aprendizagem feita pelo próprio aluno, o que requer do professor uma maior sistematização da leitura, ao mesmo tempo em que possibilita ao aluno assumir o controle da leitura, e, em consequência, tornar-se sujeito de sua aprendizagem.

Planejar a leitura significa, portanto, pensar todas as estratégias, sob a perspectiva de um ou mais métodos críticos, sinalizando uma finalidade em cada uma delas, passando da fruição do texto à sua interpretação, numa construção de conhecimentos diversos. De todo modo, os resultados obtidos configuram a importância do papel do professor como mediador da ação de produção da leitura, além de servirem de referência ao planejamento de suas próximas atividades.

Quanto ao processo de construção da escrita, Bortone e Martins (2008) chamam a atenção para a preocupação que o professor deve ter com: a reescrita dos textos produzidos pelos alunos; a produção coletiva; a escrita com função social real, de modo que o aluno perceba seu valor social. No tocante aos recursos lexicais, devem ser trabalhados os campos semânticos e as figuras de linguagem para que os alunos percebam os efeitos de sentido produzidos por meio desses recursos nos diversos gêneros. Os recursos gramaticais devem estar sempre a serviço da organização do texto, sempre tendo em vista a função de promoção de sentido.

Quanto à escrita, esta, assume caráter plural, não sendo concebida apenas sob o foco da língua, pela apropriação de suas regras, ou do escritor, pelo subjugo de suas vontades e ações, mas pelas relações que se estabelecem entre “escritor-leitor”, considerando, tanto as intenções do primeiro, como os conhecimentos do segundo, sendo ambos sujeitos ativos do processo de interação. Nas palavras de Koch e Elias:

Entendemos, pois, a escrita como atividade de produção textual que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é partilhado por ambos (KOCH; ELIAS, 2012, p. 35).

Assim, da mesma forma que as estratégias de leitura, também as estratégias de escrita devem objetivar que o aluno desenvolva capacidades fundamentais na concretização da cidadania. Para tanto, a escrita deve ser vista como ação de produção guiada pelo princípio interacional (dialógico) da língua, em que os interlocutores ocupam posição de sujeitos ativos, que colaboram entre si na ativação de conhecimentos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais, permeados pelo contexto sociocultural.

Nessa concepção, também já abordada em momento anterior deste trabalho, na produção escrita, ainda que se leve em conta as intenções do produtor para o alcance do seu intento e a importância da língua como instrumento facilitador, não se pode desconsiderar que o leitor, ao partilhar seus conhecimentos, utilizando-se das várias estratégias de leitura, tem participação fundamental na construção do sentido do texto, o que significa que o texto escrito somente se efetiva no momento mesmo de sua produção, não podendo, pois prescindir de nenhum desses elementos.

Considerando-se a interferência de todos esses elementos no processo de construção: do gênero a ser produzido, do assunto a ser abordado, do lugar que ocupam os interlocutores – produtor e leitor –, da intenção do primeiro, dos conhecimentos partilhados, do grau de intimidade entre os interlocutores, a escrita pode realizar-se de maneira mais formal ou mais informal, ao que as autoras assim se referem:

O como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação (KOCH; ELIAS, 2012, p. 36).

Ainda segundo as autoras, alguns conhecimentos armazenados na memória do produtor precisam ser ativados e partilhados para que a produção se efetive, numa

representação das diversas atividades por que passam os interlocutores ao longo da vida. Esses conhecimentos são linguísticos, enciclopédicos, textuais, e interacionais.

Os conhecimentos linguísticos exigem por parte do produtor a capacidade de usar adequadamente os recursos ortográficos, gramaticais e lexicais. Quanto aos recursos ortográficos, tem-se a acentuação e a grafia correta das palavras, que, sob a perspectiva interacionista, evita entraves na comunicação e favorece a compreensão por parte do leitor, já que será um problema a menos no processo de decodificação. Com relação aos conhecimentos gramaticais, destaca-se a pontuação que merece atenção especial, já que ultrapassa o âmbito da sintaxe, alcançando níveis discursivo-textuais, interferindo, sobremaneira, na construção do sentido do texto. Outro conhecimento linguístico importante é o léxico, que abre possibilidades infinitas de ampliação do vocabulário, sendo, pois, essencial na efetivação do que se quer dizer.

Os conhecimentos enciclopédicos dizem respeito às informações sobre o mundo que se acham armazenadas na memória do produtor e adquiridas em suas diversificadas experiências. Estes, ao serem acionados e partilhados com o leitor no momento da produção, levam este último à ativação do repertório que ele também traz armazenado.

Os conhecimentos textuais dizem respeito à capacidade de recorrer a modelos textuais no que diz respeito tanto à organização estrutural, ao estilo, como à presença de um ou mais textos em outros- intertextualidade, princípio constitutivo de qualquer texto, pois em toda produção recorre-se, de forma explícita ou implícita, a outro texto já produzido. É o novo a partir do dado.

Os conhecimentos interacionais inserem-se na produção escrita determinando fatores de textualidade como intencionalidade, pois é na interação com o outro por meio do texto que o leitor reconhece a intenção de quem escreve; e informatividade, ou seja, a quantidade de informação necessária para recuperação do que é pretendido na produção, e, ainda, a escolha da variedade e do gênero adequados à situação de interação.

Pode-se afirmar, portanto, que nessa perspectiva interacionista, a escrita demanda ao produtor do texto a utilização de várias estratégias, como: a) ativação de conhecimentos relacionados aos elementos constitutivos da situação de interação- interlocutores, assunto e configuração adequada; b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a pertinência e a progressão textuais; c) equilíbrio entre o dado e novo, considerando a proficiência, ou não, do leitor; e d) revisão da produção. Esta última implica dois momentos: ao longo do processo e após a construção – a reescrita. Ambos determinam a utilização de novas estratégias: reformulação, supressão e acréscimo de trechos.

As estratégias apresentadas dão mostras de que a escrita se caracteriza como um trabalho de construção colaborativa, pois, se um sujeito produz, ele o faz com uma intenção voltada à necessidade de um outro, que com ele coopera, ambos envolvidos por um contexto social que envolve os dois, sempre fazendo e refazendo etapas, com vistas à construção partilhada do sentido do texto.

Enfim, escrever é interagir constantemente com outros indivíduos, podendo interferir e alterar os significados que têm de mundo. Assim sendo, é preciso abordar o texto no seu processo de construção, na sua constituição de significados para que ele satisfaça a essa condição. Por isso, o trabalho em sala de aula na produção de textos deve voltar-se para identificar e interpretar as estratégias de aprendizagem mais recorrentes na elaboração de textos, se esse uso tem, ou não, um caráter consciente e em que medida a conscientização no uso das estratégias facilita a autonomia do aluno na produção de textos.

As estratégias, tanto de leitura quanto de produção escrita, devem suscitar a habilidade de o aluno reconhecer que todo texto se realiza com uma determinada finalidade, isto é, que têm uma função social: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc. Com frequência, a finalidade do texto é definida no próprio gênero textual que o autor escolheu. E o entendimento bem sucedido desse texto depende, também, do reconhecimento da sua função na situação de interlocução, o que é possível pela identificação dos elementos linguísticos e contextuais que funcionam como pistas de acesso à intenção do autor.

Assim, levando-se em consideração que a leitura e a escrita, consideradas neste estudo práticas indissociáveis, efetivam-se a partir de um discurso, de um texto e de um gênero, na percepção desses três processos como constituintes de um contínuo, em que um complementa o outro. É o que se apresenta a seguir.

### 1.3- DISCURSO, TEXTO E GÊNERO: RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIDADE

Este estudo mantém para texto a mesma concepção de interação, da Linguística de Texto (LT), mantida para língua, logo, se esta é concebida como ação e não abstração, este será, então, o conjunto de ações linguísticas sociais e cognitivas, ou seja, tudo o que é necessário para o fazer discursivo, logo o texto não deve ser pensado, menos ainda estudado como unidades isoladas, como fazia a linguística estruturalista, ou um conjunto de frases, como a gerativista.



Importa ressaltar que, inicialmente, a LT voltava sua atenção apenas para o processo de produção do texto escrito, hoje, no entanto, preocupa-se com a produção e recepção de textos orais e escritos, no entendimento de que as linguísticas tradicionais não abarcavam suficientemente todas as possibilidades de usos da língua.

Fazia-se necessário, pois, compreender que a frase e seus constituintes não se explicavam por si mesmos e que somente eram compreensíveis quando atrelados a outros ou outras; para alguns fenômenos como a metáfora e a elipse, por exemplo, somente havia explicação para além da frase e de seus constituintes.

A dúvida quanto a em que parte dos estudos linguísticos situar o texto, levou alguns teóricos da época a postularem uma gramática de texto. Entretanto a noção de texto continuava atrelada à de gramática- conjunto de regras- e à ideia de que por meio dessa gramática poderiam ser produzidos bons textos. É de supor-se que também essa hipótese não tenha funcionado, pois seria conceber texto apenas em sua formalidade e desconsiderar que um conjunto de regras previamente definidas não se constitui nas condições necessárias para a boa formação textual.

Assim, atualmente, o estudo do texto em LT, não está centrado nas unidades da “parole”, na “competência” ideal e abstrata, ou ainda no sistema virtual, mas na atualização do sistema linguístico em situações concretas de uso, por ativar experiências, estratégias e conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

Nesse sentido, “a LT é uma perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 76), o que implica considerar que, a despeito de estar no campo da língua e lidar com fatos da língua, não menospreza a sociedade em que essa língua está situada, por isso, independentemente da vertente adotada no trabalho com texto, a LT segue alguns princípios que a distinguem de outras perspectivas, os quais sejam: a) ainda que trate com dados linguísticos reais, não se limita à descrição; b) volta-se para o processo, não para o produto; c) foca na relação teoria/prática; d) preocupa-se com o funcionamento mais discursivo da língua como a concatenação de enunciados, a diferença entre gêneros textuais, a produção de sentido etc.

Para Marcuschi, a LT não se restringe ao estudo do aspecto formal do texto, pois dá conta das operações linguísticas e cognitivas que controlam a produção, funcionamento e recepção de textos orais e escritos, estando sob seu domínio a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos; a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo; e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intensões, que ele assim resume:

Em suma, a LT trata do texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas (MARCUSCHI, 2012, p. 33).

Outro aspecto a ser considerado ao tratar-se com texto, na perspectiva de uma LT, diz respeito ao estudo que privilegia a relação complexa que envolve as sequências textuais, para a qual não há regras pré-estabelecidas, o que equivale a dizer que em uma sequência textual tudo gira em torno de orientações discursivas, em que devem ser considerados os processos enunciativos que também não são simples nem estão atrelados a regras fixas.

Marcuschi propõe, então, que o texto seja visto a partir da visão sociointerativa que tem relação dos interlocutores entre si e com a situação discursiva uma de suas proposições centrais, o que determina que o texto seja construído na perspectiva da enunciação, ou seja, que ele seja produzido por ambos os participantes, numa espécie de contrato de cooperação, ou que, pelo menos, quem escreva tenha em mente seus possíveis interlocutores. Assim, para esse autor, deve-se aceitar que **“o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas”**. (MARCUSCHI, 2008, p.79, grifo do autor).

Marcuschi (2008), ao considerar as relações interativas e cooperativas inerentes à produção e recepção do texto, remete à complexa relação que se estabelece entre texto e contexto. Assim, a princípio, considerava-se que o sentido do texto era atribuído pelo locutor e que um destinatário o decifraria, na condição de que ambos falassem a mesma língua. Nesse entendimento, o sentido estaria presente no enunciado, bastando apenas o conhecimento do léxico e da gramática da língua para que se estabelecesse a compreensão do que fora dito/escrito; o contexto, então, servia somente para desfazer as possíveis ambiguidades surgidas na troca de informações.

Atualmente, os estudos sobre linguagem e texto não se pautam mais nessa relação direta entre locutor e destinatário, em que um enunciado conteria um sentido previamente estabelecido, cabendo ao destinatário apenas decifrá-lo, sem a interferência de um contexto. É fato que o sentido de um texto seja reconstruído por quem o recebe a partir das pistas presentes no próprio enunciado e fornecidas pelo produtor, mas não há garantias da perfeita correspondência dessas representações. Para mais esclarecimentos acerca dessa questão suscitada em Marcuschi (2008), recorre-se a Maingueneau:

Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável. A própria ideia de um enunciado que possua um sentido fixo fora de contexto torna-se insustentável (MAINGUENEAU, 2013, p. 22).

Nos termos postos por Maingueneau, não se pode conceber que seja atribuído sentido a um texto, se este não estiver associado a um contexto, a não ser que se trate de uma situação particular em que se tenha um direcionamento para a construção de um sentido específico. Nesse caso, para que a situação adquira sentido e se torne um verdadeiro enunciado, este deve ser proferido/escrito em lugar e momentos específicos, por um interlocutor, que numa determinada situação comunicativa, se dirige a um ou mais interlocutores.

Em verdade, interpretar o sentido de um texto, sobretudo do texto escrito, considerando a relação entre este e o contexto em que se insere, não se constitui tarefa das mais fáceis para o destinatário/leitor, pois, segundo Maingueneau, mesmo os enunciados mais simples, de interpretação aparentemente fácil, exigem por parte de quem o recebe mobilizações do tipo: a) considerar o texto como um enunciado, isto é, uma sequência verbal em que uma fonte enunciativa, por meio de um código partilhado, pretende e/ou transmite um sentido a um destinatário; b) reconhecer as condições materiais de apresentação como fundamentais na manutenção do estatuto do enunciado, ou seja, o sentido pretendido pelo interlocutor será construído pelo destinatário/leitor se as condições estético-lexicais de apresentação conduzirem a isso; c) reconhecer que o enunciado possui valor pragmático, que esse ato elocutório traz em si- explícito ou implícito- o ato a que se presta, o qual, sendo determinado pelo interlocutor, leva-o ao comportamento esperado.

Ainda segundo Maingueneau (2013), o valor pragmático de um enunciado também está sujeito às interferências das condições materiais de apresentação. Assim, a apresentação do enunciado pode se dar de maneira já convencionalizada, por exemplo, com forma, letra e cor preestabelecidas, o que já determinaria o estatuto do enunciado; ou por menção paratextual, quando junto ao enunciado lhes são mencionadas explicações; ou ainda, por ter sido acionado conhecimento dos hábitos sociais, aqueles que pela experiência são compartilhados pelos interlocutores e relacionados ao contexto.

No entendimento de que o contexto insere-se nas mobilizações exigidas ao destinatário para compreensão e interpretação do texto, faz-se conveniente retomar esse aspecto na perspectiva posta por Maingueneau, para quem o contexto não se limita ao espaço físico, ao momento e lugar do evento de interação verbal, uma vez que fornece ao interprete três fontes de informações essenciais à produção da compreensão e da interpretação do texto,

e, por isso, deve ser assim dividido: contexto situacional; cotexto e conhecimento de mundo<sup>13</sup>.

O *contexto situacional* corresponde ao ambiente físico em que ocorre a ação comunicativa, incluindo, por exemplo, o espaço e os interlocutores, frequentemente marcados pela pronominalização; o *cotexto* refere-se às sequências colocadas antes ou depois daquela a ser interpretada com a finalidade de retomá-la, o que pode ser feito por meio de recursos coesivos como anáfora ou catáfora, exigindo do interlocutor/leitor a ativação de sua memória para relacionar uma determinada unidade com outra do mesmo texto; e o *conhecimento de mundo* diz respeito aos saberes anteriores à situação de interação comunicativa e compartilhado pelos interlocutores. Essa terceira fonte de informações exige esforço maior da memória, quanto às leituras feitas e experiências vividas.

Ainda que a abrangência do contexto situacional seja ponto de discordância entre Maingueneau (2013) e Marcuschi (2008), já que aquele lhe restringe o sentido tendo-o apenas como uma das três fontes de informações que facilita a interpretação; e este atribui-lhe sentido amplo, considerando-o como as condições imediatas, as circunstâncias sociais, culturais, históricas, assim como todas que permeiam o processo discursivo, os dois autores concordam plenamente quando se trata de associar o sentido de um texto à coexistência de um contexto, conforme o exposto:

Contudo, sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto. Parafrazeando Kant, diria, numa expressão um tanto desajeitada que *a língua sem contexto é vazia e o contexto sem língua é cego*. Mas isso nos coloca diante de uma situação curiosa, pois em certo sentido todos os textos são virtuais enquanto não se inserem em algum contexto interpretativo. Só que essa virtualidade diz respeito a um e seus aspectos, ou seja, sua compreensão efetiva. Esta só se dá numa determinada situação, já que *todo sentido é sentido situado* (MARCUSCHI 2008, p.87, grifo do autor).

Maingueneau confirma a relação intrínseca entre texto e contexto e chama a atenção para aqueles enunciados usados nos manuais de gramática pelos estudiosos para tratar de questões puramente linguísticas como, por exemplo, a transitividade do verbo ou a concordância nominal. Segundo esse teórico, estão iludidos aqueles que acreditam poderem interpretar esses enunciados fora de um contexto, pois, eles são só aparentemente descontextualizados, uma vez que estão inseridos em um contexto maior, os manuais de gramáticas ou livros didáticos de onde são provenientes.

---

<sup>13</sup> Marcuschi (2008) não faz essa divisão e o contexto situacional engloba todos os outros apresentados por Maingueneau (2013).

Assim, a maioria dos enunciados possui marcas que os ancoram diretamente na situação de enunciação: "esta sala", "aqui", ou "ontem", a desinência de tempo dos verbos, "eu" ou "você" são interpretáveis somente quando se sabe a quem, onde, e quando o enunciado foi dito. Até os enunciados desprovidos desse tipo de marcas remetem efetivamente ao seu contexto (MAINGUENEAU, 2007, p. 28).

Considerar a indissociável relação texto/contexto fundamental na construção da interpretação de um texto pelo leitor, implica que entre este e o produtor deva ser estabelecido um contrato de cooperação, que não é explícito, mas inerente a toda situação de interação verbal. Trata-se de uma relação de cumplicidade em que um fornece as pistas – o produtor, na expectativa de que o outro – destinatário as reconheça. Esse contrato exige que sejam respeitadas as "regras do jogo" anteriormente denominadas de "máximas conversacionais de Grice<sup>14</sup>" e que Maingueneau (2013, p.35, grifo do autor) chama de "**leis do discurso**". Trata-se, pois, de um conjunto de regras que deve ser respeitado pelo produtor e aceito pelo leitor.

Maingueneau considera como principais leis do discurso: a lei da pertinência, referente à adequação da enunciação ao contexto inserido, possibilitando ao destinatário, inclusive mudar seu comportamento; a da sinceridade, relativa ao comprometimento do interlocutor com o que ele anuncia, logo ele somente poderá anunciar aquilo que tiver condições para tal; a da informatividade, reporta-se sobre o conteúdo das informações, atribuindo informações novas ao enunciado; a da exaustividade, refere-se ao fato de que um enunciado não deva conter nem mais nem menos informações do que as necessárias à compreensão da situação de interação; por último, a lei da modalidade, reporta-se ao modo mais claro e direto de enunciar o pretendido, incluindo escolha das palavras, estrutura das frases etc.

A aceitação mútua das regras pelos participantes da enunciação possibilita que conteúdos implícitos sejam transmitidos e aceitos. Assim, sabendo que o produtor respeita as regras, ao se deparar com um enunciado em que o conteúdo não é acessível imediatamente, o leitor faz inferências acerca dos propósitos e do conteúdo a partir de pistas deixadas no enunciado escrito, por exemplo, escolhas lexicais, condições materiais de apresentação etc.

Para Marcuschi (2008), no entanto, não se trata apenas de aceitar as leis implícitas em qualquer ato enunciatário ou de obedecê-las rigidamente, mas de os participantes estarem cientes de que trabalhar com a língua é lidar com mais que um simples conjunto de regras, pois a produção e recepção de textos envolve um conjunto de sistemas que lhes permite construir sentidos gerais ou específicos, mediante escolhas por um uso ou outro da língua.

---

<sup>14</sup> Filósofo da linguagem, que na década de 60 publicou suas máximas no livro "Logique et conversation" trad. fr. in. *Communications*, n. 30, 1979.

Essa mesma perspectiva de não rigidez deve ser seguida ao se distinguir texto de discurso, pois no processo de compreensão e interpretação de um enunciado, vale mais considerá-los como aspectos complementares do ato enunciativo. Para explicar um pouco essa questão recorre-se, mais uma vez, a Marcuschi:

Não é interessante distinguir rigidamente entre *texto* e *discurso*, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo. Também sua relação com o *gênero* deve ser bem entendida e não posta como se fosse algo bem diverso (MARCUSCHI, 2008, p. 81, grifo do autor).

Marcuschi deixa claro que abordar texto e discurso dissociadamente é recuar ao antigo processo de descontextualização, em que o texto era unidade abstrata, visto como fato linguístico puro, sem as condições de produção, por isso propõe a articulação do plano discursivo com o textual, o que tornaria a distinção entre texto e discurso bastante precária. Essa proposta de complementaridade inviabiliza que o foco seja direcionado para apenas um dos aspectos de funcionamento da língua, ampliando, desse modo, as possibilidades de construção do sentido, logo a separação do plano discursivo do textual deve ser considerada somente como recurso metodológico.

E nesse ponto, Marcuschi (2008) considera que o *discurso* está para o plano de dizer – a enunciação; e o *texto*, para o plano da esquematização – a configuração. Entre um e outro está o *gênero*, como elemento condicionador da atividade enunciativa e textual.

#### a) Discurso objeto de dizer

Segundo Maingueneau, (2013, p. 57-58) o termo discurso ao longo dos tempos vem sendo difundido de diferentes maneiras e com finalidades distintas: usualmente, para definir diferentes enunciados: o solene, “o discurso do político não agradou a assistência”; o pejorativo, “Isso não passa de discurso”; para qualquer uso restrito da língua, discurso político, discurso engajado; para designar tanto uma ideologia que congrega um sistema de textos quanto os próprios textos, “Esse discurso é liberal”; pelas ciências da linguagem, para distinguir tipos de enunciação – discurso e história – o primeiro tipo baseado na situação de enunciação, “Você falará com ela ainda hoje”; e o segundo fora da situação, “Devemos a liberdade à princesa Isabel”; e ainda, para referir-se à atividade verbal em geral “estamos tratando de discurso”, ou a cada uso específico da língua “cada discurso está associado a uma vertente teórica”.

Conforme expõe Maingueneau, o termo discurso continua sendo difundido, mas, atualmente, sob nova perspectiva:

A noção de “discurso” é muito utilizada por ser o *sintoma de uma modificação em nossa maneira de conceber a linguagem*. Em grande parte, essa modificação resulta da influência de diversas correntes das ciências humanas reunidas frequentemente sob a etiqueta da **pragmática**. Mais que uma doutrina, a pragmática constitui, com efeito, uma certa maneira de apreender a comunicação verbal. Ao utilizar o termo “discurso”, é a esse modo de apreensão que se remete implicitamente (MAINGUENEAU, 2013, p. 58).

Nessa nova maneira de conceber a linguagem, o discurso situa-se como “objeto do dizer”, como enunciação que traz em si os participantes e a situação sócio-histórica que a envolve, assim como os aspectos pragmáticos, tipológicos, correspondendo, pois, ao uso interativo da língua, que não se limita simplesmente à codificação-decodificação.

E, ainda segundo Maingueneau (2013, p. 58-62), nessa concepção, “discurso” traz implícitas algumas características essenciais: a) “*é uma organização situada para além da frase*”, pois submete-se a regras vigentes em grupo social determinado; b) “*é monitorado*”, já que se constrói em função de uma finalidade, sendo dirigido a algum lugar, o que requer controle do enunciador; c) “*é uma forma de ação*”, um ato – informar, convencer... – que, integrado em um gênero determinado – telejornal, uma carta... – visa produzir uma reação no destinatário; d) “*é interativo*”, troca explícita ou implícita entre dois parceiros, em que um é o enunciador e o outro coenunciador; e) “*é contextualizado*”, um enunciado somente adquire sentido em um dado contexto, tanto que um enunciado proferido em lugares e/ou momentos distintos não seria mais o mesmo, mas tantos enunciados quantos fossem os lugares e os momentos; f) “*é assumido por um sujeito*”, um EU que indica quem é o responsável pelo que está posto, indicando, inclusive, a atitude que tem em relação ao que expõe e ao coenunciador; g) “*é regido por normas*” – as leis do discurso – sobretudo as sociais que determinam a forma como um dado discurso se apresenta; h) “*é considerado no bojo de um interdiscurso*”, pois não se institui do nada, mas no interior de outros discursos, com os quais acha-se relacionado de algum modo.

Embora essas características já se encontrem, de certa forma, contempladas neste trabalho, pois se aplicam também a texto, tendo sido tratadas por ocasião da abordagem dada ao texto na perspectiva da enunciação, achou-se por bem apresentá-las na forma didática proposta por Maingueneau (2013), sobretudo para reforçar a relação de complementaridade entre texto e discurso.

b) Texto objeto de figura

Portanto, na premissa complementar dos planos, tem-se discurso como “objeto do dizer” e texto como “objeto de figura”. Este encontra-se, portanto, no plano da esquematização (MARCUSCHI, 2008, p. 84), uma configuração global que pode contemplar um só enunciado ou um conjunto deles. De qualquer forma, ao incluir o texto no plano da figuração, (MARCUSCHI, *Ibid.*, p.88) o define como “unidade máxima de funcionamento da língua”, reforçando a ideia de que o esquema/figura é apenas uma maneira de apresentação do texto em seus constituintes morfossintáticos e lexicais. Em verdade, o texto é uma unidade funcional, de natureza discursiva, cujo sentido é construído devido à rede de relações que estabelece, à sua discursividade e inteligibilidade.

Nesse sentido, a sequência de elementos linguísticos (uma configuração) será texto se possibilitar que um indivíduo a interprete. Esse indivíduo, por seu turno, deve possuir a experiência sociocomunicativa necessária para compreendê-la. Portanto, se uma dada configuração linguística – o texto – não funciona como texto – realizando um gênero e um discurso – para determinadas pessoas, houve falha na produção do sentido, ou seja, produtor ou receptor não realizaram as operações discursivas dentro de uma dada cultura, com determinados gêneros, pois, ao lidar com texto, implícita estão as condições de inserir-se em uma cultura e dominar-se uma língua. Essas são, portanto, condições de textualidade, isto é, condições para que, a partir de uma figuração linguística, seja possível processar um sentido e uma interpretação.

Desse modo, pode-se afirmar que a textualidade não se encontra atrelada essencialmente à configuração textual, mas à possibilidade de seu processamento cognitivo e discursivo, o que conduz a que se compreenda o texto como evento que se articula em três níveis: linguístico – unidades materiais da língua; social – situação sócio-histórica; cognitivos – conhecimentos processados durante o evento, o que significa que na construção de sentido do texto os interlocutores não estão sozinhos, quer na produção, quer na recepção.

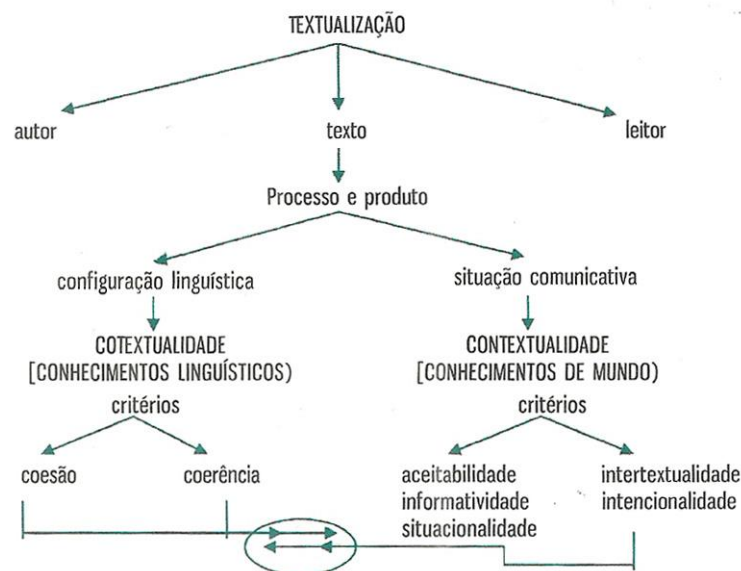
Tendo em vista ainda a concepção sociointerativa de texto adotada neste trabalho – proposta de sentido que se completa com a participação do seu receptor/leitor, portanto, evento comunicativo que preenche condições não meramente formais –, faz-se necessário dar atenção especial às relações que se estabelecem na configuração textual que envolve os três níveis supracitados, conforme alerta Marcuschi (2008) para o fato de que, mesmo estando situados em níveis diferentes, esses critérios acham-se imbricados, o que inviabiliza que sejam relacionados de forma radicalmente estanque, ou que lhes seja atribuído o mesmo grau de relevância, ou ainda, que sejam distribuídos por áreas de estudos linguísticos, como é o



caso, por exemplo, de correlacionar a coesão com o nível morfosintático; a coerência com o nível semântico; a aceitabilidade, situacionalidade e intencionalidade com a pragmática; a informatividade com a relação tópico-comentário; e a intertextualidade com o estilo.

A preocupação com a maneira como esses critérios vinham sendo abordados e as implicações na concepção do texto como “unidade máxima de funcionamento da língua”, desperta em Marcuschi um interesse mais prático que teórico, impelindo-o a uma sistematização geral dos aspectos observáveis na produção e recepção e textos, com vistas, sobretudo, ao trabalho em sala de aula. Por isso, embora tome como ponto de partida a distribuição de Beaugrande e Dressler, o autor referenciado propõe uma nova distribuição dos critérios gerais de textualidade, conforme o esquema a seguir:

Figura 1 – Critérios gerais da textualidade



MARCUSCHI (2008, p. 96).

Nessa proposição, os critérios devem potencializar a capacidade de o texto conectar atividades socioculturais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo, na perspectiva de que esse texto se constitua uma atividade sistemática de atualização discursiva da língua na forma de um gênero, sem a distinção entre um cotexto e um contexto.

O esquema demonstra, em primeiro lugar, que o acesso ao texto se dá por meio dos três elementos pilares da textualidade: um produtor- autor, um receptor – leitor e um texto – evento. O cuidado maior deve-se ter com este último, concebendo-o enquanto processo e produto ao mesmo tempo. Depois, evidencia que por meio de conhecimentos cognitivos: um mais estritamente linguístico, representado pelos fatores da cotextualidade, exige

conhecimento e operacionalização das regras linguísticas; um mais geral, representado pelos fatores da contextualidade, que exige conhecimentos de mundo e sociointerativos, chega-se à compreensão e interpretação do texto. Por último, conduz à percepção de que os critérios de textualidade, embora apresentados em dois grandes conjuntos, acham-se imbricados, o que reforça a noção de indissociação dos fatores, ou de texto como um todo. Dentre os fatores constantes no esquema-síntese da proposta de Marcuschi, dar-se-á destaque a dois deles: a coesão e a coerência.

Antes, porém, de dar início às considerações sobre a coesão, serão apresentadas algumas concepções de Marcuschi (2012) acerca dos fatores contextualizadores – assinatura, localização, data, elementos gráficos, uma vez que para este estudo eles têm papel relevante. Para o autor em questão, esses fatores não são pertencentes ao texto, entretanto, porque eles contribuem para antecipar expectativas sobre a configuração textual, potencializando alternativas de compreensão e interpretação, ele os define como delimitadores textuais, pois: não ficam soltos ou isolados dos textos; no sistema textual, têm relação diversa do que o corpo do texto; e embora não sejam necessários para a textualidade, contribuem para a contextualização, participando, portanto, do processo de interação.

O primeiro fator do primeiro bloco – a assinatura – indica o autor do texto, mas tem mais funções que este, além de ser um indicador que faz parte do tipo de texto. Em uma carta anônima, por exemplo, a ausência da assinatura conduz a uma variedade de possibilidades, quanto ao conteúdo e intenção do autor; a localização, geralmente no cabeçalho do texto, situa o leitor quanto à origem do material recebido (país, cidade, órgão emissor, local de edição), podendo ser referenciado no corpo do texto; a data no início de uma carta, por exemplo, se constitui elemento orientador por excelência, quando não há outros elementos que deem mais informações, assim como em um livro a data da edição é a informação específica sobre o conteúdo, o contexto sócio-histórico, o produtor, etc.; os elementos gráficos, por sua vez, servem para orientar graficamente a informação, uma vez que são responsáveis pela comunicação visual e organização do texto e trazem em si várias informações, facilitando para o leitor o processamento cognitivo do texto e evitando que ele tenha que recorrer a vários conhecimentos extratextuais.

O primeiro fator de textualidade aqui abordado – a coesão – “sempre foi vista como fenômeno da superfície do texto. Hoje se sabe que isso não é correto” (MARCUSCHI, 2008, p. 104). De fato, atualmente a noção que se tem de coesão, coaduna-se com a de texto. E, considerando-se que o texto não é uma sequência de frases justapostas, sua estrutura envolve relações para além de sua superfície. A coesão é, pois, o fator responsável pela articulação

que se estabelece entre as ideias do texto, estruturando-o como um todo significativo e possibilitando a progressão textual, o que significa dizer que ela envolve tanto aspectos sintáticos como semânticos. Ainda, segundo Marcuschi (2008), há dois tipos de coesão: a remissiva ou referencial e a sequencial.

Essas modalidades coesivas serão aqui abordadas na perspectiva em que as colocam Koch e Elias. Para essas autoras, toda atividade de produção textual requer que o produtor constantemente faça referência a algo, a alguém, a fatos, eventos etc.; ao fazê-lo, pode centralizar o foco em um referente utilizando-se da operação de retomada; ou então, retirar o foco do referente, para introduzir novos fatos ou eventos. Essas estratégias de construção dos objetos-de-discurso podem ser sintetizadas em duas outras: conforme novos referentes sejam introduzidos no texto, tem-se a *referenciação*; e, quando o referente é retomado mais a frente, ou serve de base para que novos referentes sejam introduzidos, tem-se a *progressão referencial*. As autoras propõem, então, a substituição do termo referência pelos dois outros supracitados, e esclarecem:

Na literatura atual sobre o tema, defende-se que a referenciação, bem como a progressão referencial, consiste na **construção e reconstrução de objetos de discurso**. Ou seja, os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, (...), nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos. Daí a proposta de substituir a noção de referência por referenciação (KOCH; ELIAS, 2012, p. 133-134, grifo das autoras).

Em verdade, não se trata de substituir um termo por outro, mas de aceitar o fato de a referenciação constituir-se uma atividade discursiva, e como tal, requer que o produtor faça as escolhas linguísticas mais significativas e que estejam em conformidade com o que ele pretende enunciar, portanto as formas de referenciação são escolhas feitas pelo produtor do texto, o que determina que os referentes sejam construídos e reconstruídos durante o processo de produção escrita, não depois.

Koch e Elias esclarecem que a ativação de referentes no texto – a referenciação – pode ser de dois tipos: “ativação ancorada” e “não ancorada”. A primeira refere-se à introdução de objetos de discurso completamente novos, que possuem algum tipo de “referência virtual própria”, e que, para Marcuschi (2008, p.109), equivaleriam a “itens lexicais plenos”. É o caso, por exemplo de expressões nominais usadas para categorizar o referente. A segunda, por sua vez, relaciona-se à introdução de objetos de discursos ancorados em elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo dos interlocutores. Para Marcuschi, trata-se de

formas que não têm autonomia semântica, por isso, podem correferir ao elemento retomado, ou referir por analogia, ou associação. É o caso, por exemplo, dos pronomes e artigos pessoais.

As formas de referências ancoradas, segundo Koch e Elias, constituem anáforas indiretas, já que não há no cotexto um elemento explícito de referência, mas apenas um elemento de relação que, mesmo importante para a compreensão e interpretação do texto, serve apenas como “âncora”. Maior clareza sobre essa forma de referência trazem as autoras:

Diferentemente das anáforas diretas que retomam (reativam) referentes previamente introduzidos no texto, estabelecendo uma relação de correferência entre o elemento anafórico e o seu antecedente, na **anáfora indireta**, (...) ocorre uma estratégia de *ativação* de referentes novos, e não de uma *reativação* de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de **referência implícita** (KOCH; ELIAS, 2012, p. 136).

Nesse caso, o processo de referência constrói-se implicitamente, ancorado, por exemplo, em modelos cognitivos, inferências no mundo textual, relações semânticas constitutivas dos sintagmas nominais definidos, e nas relações parte-todo.

Seguindo o curso da construção e reconstrução dos objetos de discurso, Koch e Elias chamam a atenção para a estreita relação entre coesão referencial e a continuidade de um texto. Para essas autoras, a continuidade de um texto é garantida se forem obedecidas duas exigências: **repetição (retroação)** e **progressão**. Explica-se: o processo de construção do texto, principalmente o escrito, implica fazer remissões a referentes já apresentados no texto, bem como acrescentar novos elementos (informações), que se constituirão base de outros (as), o que possibilitaria não fugir à temática e não ser redundante quanto às informações.

No caso de as remissões serem a um mesmo referente, tem-se a **Progressão referencial**, obtida por meio de elementos linguísticos: formas pronominais – os pronomes propriamente ditos; numerais – todos; alguns advérbios locativos – advérbios e expressões adverbiais de lugar; elipses, formas nominais reiteradas; sinônimos ou quase sinônimos; hiperônimos e nomes genéricos.

Ao lado da coesão referencial, o outro tipo de coesão apontado por Marcuschi (2008) anteriormente neste trabalho diz respeito à coesão sequencial. Neste tipo de coesividade, o produtor lança mão de recursos diversos para dar conta da sequencialização do texto escrito. E, ao escolher um desses recursos, esse interlocutor terá meios para empreender a progressão e o receptor para a compreensão e interpretação do texto. Marcuschi (2008), com objetivos didáticos, distribuiu esses recursos em dois tipos de sequencialização: parafrástica e frástica.

O primeiro tipo – parafrástica – compreende aqueles mecanismos que interferem, sobremaneira, para a progressão textual e construção de sentido do texto escrito e que, de alguma forma, interferem no ato de argumentar, dentre os quais estão: a recorrência de termos – repetição; de estruturas – paralelismo; de conteúdos semânticos – parafraseamento, pelo uso de expressões do tipo “isto é”, “quer dizer”; “em outras palavras”; de recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais como ritmo, rima, aliteração etc; e de aspecto e tempos verbais.

Muitos textos são construídos tendo por base esses mecanismos de progressão, que produzem, frequentemente, tanto efeitos estilísticos como retóricos de alto poder de persuasão, conforme disposto em Koch e Elias:

Há um conjunto de recursos que, mesmo fazendo o texto avançar, realizam algum tipo de **recorrência**, de modo a produzir um efeito de insistência, que temos denominado informalmente de “estratégia da água mole em pedra dura”. Aquilo que é dito fica como que “martelando” na mente do leitor, tentando levá-lo a concordar com os nossos argumentos. [...] em uma clara demonstração do poder “persuasivo” da recorrência (KOCH; ELIAS, 2012, p. 159, grifos das autoras).

As autoras referem-se ao mecanismo da repetição de termos, muito importante na construção da progressão e frequente nos textos que se destinam a persuadir o interlocutor/leitor, mas que deve ser usado com cautela, pois seu uso pode tornar-se vicioso. Contudo, o produtor do texto deverá buscar o equilíbrio, pois “há repetições “viciosas” e repetições enfáticas, retóricas” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 161).

O segundo tipo de sequencialização proposto por Marcuschi (2008) – a frástica – compreende mecanismos em que a progressão se dá de forma mais direta. Dentre esses mecanismos, tem-se os de progressão temática e os de encadeamento (por justaposição e por conexão). Além desses, Koch e Elias acrescentam o mecanismo de manutenção temática, referente à pertinência dos enunciados para desenvolvimento do tema, o que pode ser conseguido pelo “o uso de um conjunto de termos que façam parte de um mesmo conjunto de conhecimentos de mundo que trazemos na memória” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 176), ou seja, pertencentes ao mesmo campo lexical.

A distribuição proposta por Marcuschi não dá conta de todos os aspectos que se inserem na cadeia da sequencialização textual, mas confirma as hipóteses anteriores de que, não sendo o texto um simples sobrepor de sequências, os recursos coesivos, mesmo dando conta de sua estrutura superficial, não devem ser utilizados pelo produtor como simples

elementos sintáticos, mas como opções linguísticas para produzir sentidos, sobretudo, os persuasivos.

O segundo fator de textualidade aqui abordado – a coerência – refere-se à interpretabilidade, isto é, à possibilidade de o texto produzir efeitos de sentido, que agem sobre o (s) interlocutor (es), os quais, na maioria das vezes, pela compreensão e interpretação mudam de comportamento.

Nesse caso, e sob a perspectiva interacional, ao rotular um texto como coerente, deve-se considerar que a coerência: a) institui-se nas relações entre as intenções do produtor, a materialidade linguística do texto, as experiências e conhecimentos (linguístico, enciclopédicos, textuais e interacionais) do leitor e partilhados com o produtor, não se estabelecendo, pois, em nenhum desses elementos isoladamente; b) depende de fatores como a focalização e a seleção lexical, uma vez que um referente, dependendo de quem o observe vai ser focalizado de diferentes maneiras, representadas pelas escolhas lexicais, que devem ser adequadas ao conteúdo, ao gênero e à situação comunicativa; c) pode, no plano da materialidade linguística, ser construída implicitamente- sem elementos de conexão – e, nesse caso, as relações de sentido são estabelecidas por meio de associação a aspectos contextuais-historicoculturais –, a usos da língua socialmente instituídos, a expressões indicativas do comportamento em certas culturas e épocas; d) pressupõe manutenção temática, um fluxo de significados em que são retomadas ideias e/ou parte delas por meio da referenciação e sequencialização, já abordadas neste estudo.

Além das exigências elencadas acima, Koch e Elias (2012) atrelam a construção da coerência à distribuição da informação no texto, mais especificamente ao princípio da informatividade, em que um texto, para ser compreendido, precisa trazer informações dadas, novas ou que podem ser inferidas do contexto sociocognitivo. As autoras assim esclarecem:

Em outras palavras: em se tratando dos objetos dos quais o texto fala, a **informação nova** é constituída por aqueles que ainda são desconhecidos do leitor, ou seja, que não aparecem antes no texto, nem estão presentes na situação comunicativa, nem registrados na sua memória discursiva. A **informação dada**, por sua vez, é que vai constituir o suporte sobre o qual vão recair as predicções (aportes) trazidas pelo enunciado em curso ou também pelos que a ele se seguem (KOCH; ELIAS 2012, p. 206, grifo das autoras).

Compreende-se, então, que na construção de sentido do texto os dois tipos de informação são imprescindíveis, pois um texto só com informações conhecidas seria supérfluo, nada acrescentando ao leitor; por outro lado, somente com informações novas, o

texto seria inusitado, impossibilitando a recuperação de referentes por parte do leitor, e com isso sua compreensão.

Quanto às informações inferidas do contexto sociocognitivo, trata-se dos conhecimentos que o produtor do texto supõe como compartilhados com o interlocutor e por isso facilmente recuperáveis por meio das “sinalizações textuais” que aquele lhe envia. Essas sinalizações fazem com que o leitor acione seus conhecimentos textuais, situacionais, enciclopédicos e culturais, procedendo, por inferência, a construção dos sentidos. E, se essas indicações correspondem a uma intenção social determinada, elas são indicativas de um gênero específico.

### c) Gênero prática social

Se a posição aqui defendida é a de que a linguagem é forma de ação e que se constrói por meio do discurso situado e compartilhado, deve-se reconhecer dois aspectos relevantes dessa construção: (1) essas ações de linguagem expressam intenções comunicativas de sujeitos sociais; (2) as formas de organização do discurso estão vinculadas às esferas sociais de comunicação, nas quais esses discursos circulam. Daí decorre a noção de **gênero do discurso**, como posto por Bakhtin,

[...] enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de 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. [...] Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifos do autor).

Segundo o autor, todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso que se realiza em um gênero de texto. Esses usos da língua são validados por domínios da atividade humana socialmente organizados que elegem seus próprios gêneros, de acordo com seu interesse social de comunicação, facilitando, desse modo, a comunicação/ interação entre os membros de uma comunidade discursiva.

Ainda que flexíveis, pois têm suas bases nos domínios sociais, os gêneros possuem certa estabilidade, considerando que: a) apresentam um conteúdo temático – o produtor determina que assunto abordar, então seleciona o gênero, ou, devido àquele gênero, ele define o assunto; b) são caracterizados por um estilo – escolhas linguísticas feitas pelo produtor, mas

que são próprias daquele gênero; c) têm uma composição – estrutura definida pela função, a que Schneuwly (2004) chama de plano comunicacional.

É devido a esse último fator de estabilidade – forma-padrão de estruturação – que os leitores desenvolvem a capacidade de reconhecer as características e funções de um gênero, o que lhes permite escolher adequadamente o texto a ser produzido em uma dada situação comunicativa, e ao que Bazerman chama de formas tipificadas.

Se começarmos a seguir padrões comunicativos com os quais as pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim, podemos antecipar melhor quais são as reações das pessoas se seguirmos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e autorreforçadoras emergem como gêneros (BAZERMAN, 2011, p. 30).

Não há dúvidas de que para Bazerman, a padronização possibilita ajustar aquilo que se quer dizer, pois ajuda o produtor a direcionar a forma de apresentar a informação, atribuindo ao texto uma caracterização que, por sua vez, facilita ao leitor identificar e classificá-lo. Essa padronização parece dar estabilidade ao processo de construção recepção, no entanto, tal estabilidade é relativa, pois é submetida a um processo de remodelação a cada novo processo de interação comunicativa. Portanto, definir, produzir ou analisar gêneros tendo por base somente o conjunto dos traços textuais que o caracterizam é desconsiderar sua atemporalidade, heterogeneidade e, sobretudo, sua função social.

Essa relatividade para muitos estudiosos, incluindo-se o próprio Bezerman (2011), deve sobrepor-se aos aspectos meramente formais, até porque as identificações e classificações têm curta duração, pois se sujeitam à natureza sócio-histórica e dinâmica dos gêneros, diluindo-se na dinamicidade mesma da língua e nos diversificados usos que dela fazem seus usuários, por isso, conforme expõe o autor: “O que está envolvido em qualquer designação de gênero, então, parece mudar de texto para texto, até o ponto em que não haja um conhecimento certo, histórico e culturalmente estável” (BEZERMAN, 2011, p. 51).

Marcuschi (KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO et al., 2011, p.18), embora veja os gêneros como “entidades dinâmicas e formas de ação social”, que não se resumem à fixidez de sua estrutura linguística, admite que possuem identidade. E, essa característica é determinante para que as escolhas referentes ao léxico, à temática ou ao grau de formalidade das construções, não se situem na liberdade absoluta nem no acaso, situando o gênero, portanto, entre dois polos: a obrigação de estabelecer padrões e orientar a sua interpretação e compreensão, e constituir-se um estímulo à criatividade e variação.



De fato, se os gêneros são construídos a partir das diferentes esferas sociais da atividade humana, para dar conta de todas, também eles são diferentes e múltiplos, o que leva Bakhtin a estabelecer a distinção entre gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os do primeiro tipo – relato do dia-a-dia, diálogo do cotidiano, carta etc. – são construídos em situações comunicativas mais comuns das atividades sociais; os do segundo – manifestações científicas, romances etc. – constituem-se em atividades ligadas a esferas públicas e mais complexas.

Em função talvez das atividades sociais a que se acham ligados, os gêneros primários são controlados pelo contexto imediato, têm funcionamento imediato, mas não controlam a ação linguística. Os secundários não têm controle imediato da situação de produção; funcionam por meio de outras entidades e necessitam de mecanismos de controle mais eficientes. O próprio Bakhtin esclarece o caráter diferencial que envolve esses dois tipos.

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; [...]. A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado [...] (BAKHTIN, 2011, p.264).

A complexidade a que se refere o autor reside no fato de esses tipos serem oriundos de atividades sociocomunicativas, por si complexas e diversificadas, o que implica considerar em sua análise e classificação, não apenas o aspecto funcional, mas o conteúdo temático, à organização, as atividades discursivas envolvidas, os participantes dessas atividades- os interlocutores, o contexto histórico-cultural etc.

E mais, por estarem ligados a todas as esferas da atividade humana, e possuírem identidade social e organizacional bastante diversificada, é que alguns gêneros, em algumas situações, são mais rígidos na forma, em outras, mais rígidos na função. De qualquer modo, estão em constante mutação, pois um gênero dá origem a outro (s), que vão tomando forma para atendimento à variedade de atividades e necessidade de comunicação que vão surgindo quase que diariamente, caso das novas tecnologias.

A variedade de situações sociocomunicativas, ao exigir que seja produzida e recebida também uma diversidade de gêneros, faz com que produtor e receptor, de forma partilhada, apropriem-se de um conjunto de conhecimentos de base social, cognitiva e linguística chamado por Rojo e Cordeiro (2004) de capacidades de linguagem. Essas capacidades se dividem em três outras específicas: de ação, discursiva e linguístico-discursiva, associadas, respectivamente, às condições do contexto social ou individual; à mobilização de modelos

adequados ao gênero selecionado; e à escolha dos recursos linguísticos apropriados à produção.

A primeira – capacidade de ação – remete à escolha adequada do gênero, em relação ao contexto comunicativo, às intenções que movem sua produção, aos interlocutores, aos papéis sociais que esses interlocutores desempenham na interação, e ao conteúdo expresso por meio do gênero selecionado; a segunda - capacidade de discursiva – diz respeito à capacidade de o sujeito acionar com adequação modelos textuais e sua infraestrutura textual; e a terceira – capacidade linguístico-discursiva – está relacionada aos usos produtivos dos mecanismos linguísticos – como a seleção vocabular, a coesão textual, tempos verbais, mecanismos enunciativos, a ortografia, entre outros – próprios de um determinado gênero de texto.

Dois aspectos interessantes sobre as capacidades de linguagem merecem ser destacados: a) as escolhas linguísticas são sempre intencionais, pois, com frequência, pretendem provocar um determinado efeito de sentido, mudando, na maioria das situações, o comportamento interlocutor; b) a divisão nos três tipos é apenas um recurso didático, pois, no processo de produção textual (oral ou escrita) ou de leitura, essas capacidades são acionadas simultaneamente pelo sujeito leitor/escritor/falante, dando forma ao gênero de texto em produção.

No subitem que segue, apresenta-se o percurso dos estudos linguísticos de domínio da argumentação: como tem sido compreendida ao longo dos tempos e os efeitos que provoca ao serem acionadas as capacidades de linguagem na produção e recepção de gêneros de viés argumentativo, enquanto recurso utilizado pelo educando para questionar seus direitos de cidadão.

### **1.3.1 Argumentação: direitos e cidadania**

A tarefa de compreender a argumentação, o modo como é utilizada e seus possíveis efeitos tem despertado interesse (e discussões) desde a Tradição Clássica até os estudos atuais, sobretudo nos domínios dos estudos linguísticos – cognitivos, enunciativos e interacionistas – que têm a argumentação como fundamental para a construção do discurso e para as atividades comunicativas em geral. Esses estudos têm possibilitado que se compreenda a atividade de argumentar como prática social que envolve intersubjetividade, seleções linguísticas e fatores pragmáticos presentes em cada campo de atividade humana e, por isso, bastante complexa.

Na tradição clássica – a retórica Aristotélica –, a argumentação tinha caráter pragmático, uma vez que era instituída como forma de convencimento sobre uma verdade ou tomada de decisão, portanto um instrumento de persuasão do auditório- destinatário que deveria ser persuadido. Naquele momento, o foco era a arte de falar em público – “o bem dizer ou o dizer com eficácia” (SELLA; BUSSE; CORBARI, 2012, p. 69) –, o que condicionava a construção da argumentação a um processo de confronto discursivo, isto é, uma certa inclinação à ação e reação frente à tese apresentada, conforme posto em Fiorin:

[...] tira ela seu nome do grego rhêseis, que quer dizer “ação de falar”, donde “discurso”. Rhetoriké é a arte oratória, de convencer pelo discurso. A emergência da primeira disciplina discursiva traz consigo a consciência da heterogeneidade discursiva. Com efeito, (...) todo tipo de discurso pode ser invertido por outro discurso, tudo o que é feito por palavras pode ser desfeito por elas, a um discurso opõe-se um contradiscurso (FIORIN, 2015, p. 22).

Fiorin direciona a discussão para dois aspectos importantes da argumentação retórica: a primeira relaciona-se à capacidade de a retórica transformar conhecimentos e regras para bem falar e convencer pelo discurso; e a segunda tem a ver com a heterogeneidade discursiva instituída na oposição.

O convencimento pelo discurso implica a construção de argumentos, que nada mais são que discursos com finalidade de persuadir. E, como todo discurso, o argumento resulta de um processo de enunciação, que se estabelece a partir de três fatores, que na retórica clássica eram assim denominados: o “*éthos*” do orador, o “*phátos*” do auditório e o “*logos*”, o discurso (FIORIN, 2015, p.69).

O *éthos* corresponde à imagem que o enunciador projeta de si ao construir o discurso e que contribui para dar credibilidade ao que ele prega/defende. As marcas do *éthos* do enunciador podem estar presentes nos elementos da composição do discurso ou do texto, sendo identificadas: na escolha do assunto, do tema e do gênero; no nível de linguagem usado; nas isotopias; na seleção vocabular, na figurativização, na organização temático-discursiva etc.

O *phátos* relaciona-se ao estado de espírito do auditório, à sua disposição para aceitar, ou não a tese apresentada pelo enunciador. E, nesse caso, além de convencer, importa também comover. Por isso, para conseguir adesão do auditório, o enunciador deve considerar que, um argumento eficiente para certos auditórios não o é para outros, uma vez que “cada auditório é particular, porque cada um tem conhecimentos, crenças, valores e emoções diversos” (FIORIN, 2015, p. 74). Essas particularidades do auditório fazem com que o enunciador

também forme uma imagem desse enunciatário, o que termina por estabelecer coerções para o discurso. Nessa situação, como um sujeito do discurso, o auditório assume a posição de produtor do discurso, já que, mesmo inconsciente, determina as escolhas linguístico-discursivas do enunciatário.

O *logos* – o discurso –, na retórica, designa a razão e tem função, sobretudo, de explicar, pois ainda que se perceba apresentação e defesa de um ponto de vista, não há preocupação explícita de conseguir a adesão do interlocutor, situando-se no campo da demonstração. Nos estudos atuais, assinala claramente a persuasão, ou seja, visa a convencer alguém de determinado ponto de vista, situando-se, portanto, na área da argumentação propriamente dita.

São essas as bases para que se distinga demonstração de argumentação: a primeira é o método por meio do qual, são usadas provas para mostrar que uma conclusão é verdadeira, ou no mínimo, que ela mantém uma relação necessária com as premissas. A validade das provas apresentadas, independe de convicções pessoais, por isso, se forem apresentadas duas teses opostas, uma será verdadeira e a outra falsa. A argumentação, por seu turno, opera com o discurso preferível, em que estão presentes juízos de valor em que uma ideia, por exemplo, pode ser melhor, mais válida, mais aceita que outra, o que possibilita ao leitor hesitar, fazer suas escolhas, ter dúvidas; e com o discurso verossímil, ou seja, com o que parece verdadeiro, considerando-se uma certa formação social numa determinada época.

Mais uma vez, é Fiorin (2015) quem esclarece as dúvidas e divergências, ao afirmar que, em se tratando de questões humanas, não existe verdadeiro nem falso, certo ou errado, pois o que está em jogo são as representações das pessoas e de suas ações, portanto há apenas probabilidade, constituinte da dialética. Em suma, o que poderia existir seria uma teoria da argumentação, como concebida por Perelman (1987) em seu *Tratado da argumentação: Nova Retórica*, ou uma nova dialética.

Essa teoria da argumentação ou nova retórica “cobre todo o campo do discurso que visa a convencer ou persuadir, independente do auditório a que se dirige ou da matéria a que se refere” (LIBERALI, 2013, p. 20). Para a autora, a essência dessa nova retórica reside na exclusão da lógica e definição de um duplo sistema de oposição que compreende os meios utilizados para persuadir e os elementos que compõem o ato em si.

Liberali afirma que Perelman valeu-se das distinções de Aristóteles para definir argumentação e comparação, já que Aristóteles reservava um espaço importante à retórica, admitindo, ao lado dos raciocínios analíticos, os raciocínios dialéticos.

Só para lembrar, raciocínio analítico é aquele em que, por meio de procedimentos lógicos como o silogismo, a verdade das premissas prevalece sobre a conclusão sem margem para controvérsia, bastando uma única prova para que se estabeleça a comparação, estando excluídas as ambiguidades. O raciocínio dialético, por outro lado, parte do que é aceito para admitir outras teses com ajuda de argumentos, a depender do espírito do auditório. Daí não ser nem impessoal, nem desprovido de ambiguidades, nem artificial, estando, pois, no domínio do preferível e não da verdade.

A argumentação surge, portanto, do raciocínio dialético e não do raciocínio analítico. O que não significa que se possa argumentar por quaisquer meios ou que se consiga persuadir a *bel-prazer*. Antes é necessário obter-se uma convicção racional, apelando à compreensão, às vezes, complacência do auditório.

Sendo assim, o processo dialético implica agir sobre o outro, levando-o a aceitar e crer naquilo que lhe é dito e fazer o que lhe é proposto. Nas palavras do autor, “persuadir é levar o outro a aderir ao que se diz”. É ainda Fiorin (2015) quem afirma não ser tão rígida a distinção entre demonstração e argumentação, pois mesmo tendo suas bases no discurso preferível, a argumentação admite elementos demonstrativos; e, embora sustentada em provas, a demonstração pode apresentar controvérsias.

O segundo aspecto da argumentação abordado por Fiorin (2015) é a heterogeneidade discursiva, diretamente relacionada à antítonia – dois discursos colocados em oposição, sendo que ambos são oriundos de pontos de vista distintos e representam realidades também distintas, o que se constituiu, por muito tempo, motivo de intensas discussões sobre retórica e argumentação, mas também a essência desta última.

Essa essência conflitiva da argumentação tem sido a razão para várias discussões sobre a retórica clássica, o que inclui questionamentos quanto às contribuições dessa prática para a atualidade, Fiorin (2015, p. 26) deixa claro que “a retórica é, de certa forma, filha da democracia”, já que somente na democracia há lugar para as divergências. E ainda, que a retórica deu origem aos estudos discursivos, os quais devem herdá-la. É o próprio Fiorin quem esclarece esse ponto.

Herdar a retórica significa, pois, de uma parte, levando em consideração séculos de estudos já realizados, descrever, com as bases dos estudos discursivos atuais, os procedimentos discursivos que possibilitam ao enunciador produzir efeitos de sentido que permitem fazer o enunciatário crer naquilo que foi dito; de outra, analisar o modo de funcionamento real da argumentatividade, ou seja, o dialogismo presente na argumentação (FIORIN, 2015, p. 26).

Os procedimentos discursivos a que Fiorin faz alusão dizem respeito à maneira como os argumentos são utilizados pelo enunciador com vistas a produzir efeitos de persuasão. E mais, em conformidade com a postura de que não são empregadas verdades lógicas quando se trata de humanos, mas as mais adequadas, aconselháveis, possíveis, os argumentos constituem-se razões contra ou a favor de uma tese, com a finalidade de persuadir o interlocutor, ainda que ela seja falsa ou verdadeira, justa ou injusta etc., portanto nada têm de lógicos.

Lógicos ou não, os argumentos se constituem naquilo que a argumentação tem garantia de sua ocorrência, por isso, a título de exemplificação, serão apresentados os tipos de argumento usados com mais frequência: a) argumento por citação, que faz referência a depoimentos, citações de pessoas respeitadas no assunto; b) argumento por comprovação, que faz referência a dados estatísticos, percentuais; c) argumentação por exemplificação, que baseia-se em fatos concretos, não em impressões pessoais.

Dentre as diversas propostas apresentadas por Liberali (2013), a de Bronckart (1997, 1999) parece a mais coadunada com o viés enunciativo aqui adotado, pois defende que a sequência argumentativa se organiza a partir de uma polêmica sobre um tema ou uma desavença, afinal, a argumentação se ancora em opiniões, atitudes e comportamentos discutíveis. É ainda sob esse viés que o discurso argumentativo privilegia a relação enunciador/auditório, sob a interferência do contexto onde o discurso é produzido.

De qualquer forma, a apresentação dos argumentos corresponde somente a uma das fases que compõe a estrutura discursiva do argumentar a que Bronckart (1999) denomina de estrutura exposta, assim organizada: a) fase das premissas – apresentação da tese e escolha do tom apropriado; b) fase de apoio argumentativo – sustentação para os argumentos, articulação e hierarquização destes; c) fase de contra-argumentação – utilização das razões do adversário, o que pode ser feito por antecipação, contestação global e refutação; e d) fase de conclusão – uma nova tese, que pode ser fruto de um acordo.

Em linhas gerais, os gêneros textuais do tipo argumentativo apresentam um plano geral básico, que os torna parecidos na sua organização composicional e que, de certa forma, facilita a sua identificação. Nessa estrutura apresentada por Bronckart, dois elementos são imprescindíveis: a tese ou ponto de vista, em que o interlocutor se expõe frente a uma questão polêmica, e a justificativa ou sustentação da posição assumida pelo interlocutor. Por fim, um outro componente – o exórdio – não consta no esquema de Bronckart, mas tem sua importância, pois são as realizações linguísticas que iniciam a ação de linguagem com vistas a tornar o auditório atento e acolhedor, portanto elemento de persuasão.

De tudo o que se disse da argumentação, fica a certeza de que ela se materializa nas diversificadas formas discursivas- as práticas sociais de interação em que se é convocado a expor um ponto de vista, defendê-lo e ainda conseguir a adesão do ouvinte/leitor, se for da necessidade ou prazer dos interlocutores, pois segundo Koch (2002), todo discurso representa uma ação verbal dotada de intencionalidade, em que se tenta influir o comportamento do outro ou fazer com que ele compartilhe do seu ponto de vista.

Nas interações que se estabelecem entre quem escreve e quem lê, o professor tem papel fundamental, sobretudo, na orientação do aluno quanto aos usos dos recursos expressivos na produção de novos sentidos. Essa responsabilidade deve ser intensificada nas produções de textos escritos, em virtude da ausência da relação face a face no processo de interlocução, sobretudo, quando os textos representam gêneros argumentativos, voltados ao desenvolvimento da criticidade. Essa questão é abordada no próximo tópico.

### **1.3.2 Trabalho com texto, gêneros e argumentação nas aulas de EJA**

Quaisquer que sejam as circunstâncias, de produção e/ou de recepção, o professor deverá ser aquele que apresentará aos alunos as oportunidades de produzir um discurso novo. Para tanto, esse mediador precisa: a) entender o texto como um conjunto de relações significativas, produzidas para um sujeito, inserido em um determinado contexto sociopolítico; b) como leitor, reconhecer que as marcas linguísticas presentes nos textos escritos são marcas da compreensão e visão de mundo do aluno, expostas por meio de palavras e/ou expressões indicativas da sua intenção comunicativa; c) utilizar os resultados obtidos a partir da análise da produção escrita dos alunos, na construção de atividades que possam intervir tanto no plano da forma quanto do conteúdo, ou seja, na organização formal do texto: uso dos recursos linguísticos, tanto no nível da coesão (referencial e/ou sequencial), quanto da coerência (pertinência e importância das ideias selecionadas sobre o tema); d) promover a cultura da reescrita, para que o aluno possa compreender que a produção escrita é fruto do exercício de interação permanente com os elementos próprios dessa modalidade, isto é, que só se aprende a escrever, escrevendo.

Nessa perspectiva, a proposta é possibilitar aos alunos a visão de língua como prática social, em que a ação de produção se dá por meio de textos e não de palavras. Essa visão deve estender-se também ao estudo do gênero, concebendo-o como formas históricas que apresentam uma relativa estabilidade, por isso os alunos devem estar atentos às características

de cada gênero e suas necessidades – sem descuidar da essência –, a fim de que estejam preparados para enfrentar situações reais da vida diária.

Nesse sentido, a proposta de ensino aprendizagem de gêneros deve pautar-se na perspectiva discursivo-interacionista, que considera a língua uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas. Envolve interlocutores e propósitos comunicativos determinados e se realiza sob diferentes formas de gêneros. Segundo Bagno (2002, p. 25), “A língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em Gêneros textuais para uso em situações concretas”.

Sob essa perspectiva teórica, a transposição da concepção sociointeracionista e discursiva de linguagem para uma abordagem didática dos gêneros textuais deve contemplar dois aspectos principais: a) o desenvolvimento da competência discursiva para usar a língua em diferentes contextos, através de gêneros textuais orais e escritos; b) o desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente sobre esses usos, ou seja, ser capaz de conhecer e dominar recursos linguísticos que instrumentalizam o sujeito na realização de práticas discursivas que envolvam textos de diferentes gêneros.

Esse novo direcionamento da ação pedagógica escolar deve propiciar ao aluno o convívio com a diversidade de gêneros e suportes. E, levando-se em consideração que o grau de complexidade do gênero resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como das determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido, há que se considerar a escolha de gêneros mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas. Quanto a essa questão, alguns estudiosos sugerem que o estudo dos gêneros seja iniciado pelos mais simples, a fim de que o aluno se familiarize com a estrutura discursiva, para, só então, apresentá-lo, gradualmente, e de acordo com o nível de escolaridade, às estruturas complexas.

A orientação presente nos documentos oficiais é para que, independentemente de como seja iniciada a prática, a relação gênero/práticas discursivas seja apresentada como indissociável, pois:

O ensino da Língua Portuguesa, [...], deve estar voltado para a função social da língua. Para tanto, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas diversas situações sociais de comunicação, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2011, p. 19).



A proposição do documento é pertinente, pois a organização do discurso em forma de texto, que se materializa nos diversos gêneros, tem relação direta com a organização da própria sociedade, por isso os gêneros devem ser abordados no contexto escolar em seu aspecto sócio-histórico, numa tentativa de fazer os alunos compreenderem o funcionamento social da língua.

A despeito da certeza de que o processo de construção da leitura e escrita deve pautar-se em textos sob a forma de gêneros- conforme disseminado ao longo deste estudo-, merece atenção a sugestão de Fairchild para os professores acerca de algumas propostas de ensino com gêneros disseminadas em documentos oficiais, pois estas deveriam antes de mais nada

[...] avançar para além do encantamento com as propostas inovadoras e para além da crítica com o encantamento com as propostas inovadoras, de forma a começar o engendramento de mudanças concretas e significativas nas formas como se realiza o ensino da língua (FAIRCHILD, 2012 In. RIOLF, 2012, p.115).

Segundo o autor, essas propostas, disseminadas nos documentos oficiais e advindas de uma “não-leitura” ou de uma “leitura distorcida” dos conceitos de enunciado e de gênero postos em Bakhtin têm contribuído para o que ele chama de “desprofissionalização do professor”. Em outras palavras, o professor não consegue mais desenvolver as ações “seguras” focadas na gramática normativa, nem as instáveis com foco na interação, estando, pois, na penumbra, em meio a velas que se esvaem.

Outro problema, também relacionado às propostas de “suposta” mudança e, por isso mesmo, passível de atenção, diz respeito à aquiescência, a um tipo de redução muito comum em atividades com gêneros textuais, para a qual alerta Fairchild: “diminuição do espaço reservado ao ensino de aspectos do texto que não remetam ao gênero a que ele pertence”, em função, segundo esse autor, da interpretação de que “o gênero é o objeto de ensino” (FAIRCHILD, 2012, p.113).

Essa interpretação tem gerado práticas equivocadas, que desconsideram os demais aspectos envolvidos no trabalho com texto, centrando suas reflexões em um único gênero; ou pior ainda, na estrutura, e não na gênese do gênero. Para o autor, não é feito um esforço para perceber, por exemplo, que o gênero textual é mais uma possibilidade dentre tantas; e que o trabalho com ele sujeita-se às instabilidades próprias do estilo de quem diz e para quem é dito. Igualmente, a confusão entre heterogeneidade e diversidade tem direcionado a ênfase nas

atividades com gênero para análise da forma e não do conteúdo. Acerca deste último equívoco Geraldí esclarece:

A heterogeneidade dos gêneros discursivos apontada por Bakhtin acaba se reduzindo à diversidade de gêneros numa sociedade complexa, esquecendo-se que a noção de heterogeneidade tem muito mais a ver com a gênese de cada gênero, expressão de inúmeras vozes ao longo da história (GERALDI, 2010, p.145).

Assim, as estratégias, tanto de leitura como de produção escrita, devem suscitar a habilidade de o aluno reconhecer que todo texto se realiza com uma determinada finalidade, isto é, que têm uma função social: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc. E mais, que é esse caráter social que o materializa em um gênero. Com frequência, a finalidade do texto é definida no próprio gênero textual que o autor escolheu. E o entendimento bem sucedido desse texto depende, também, do reconhecimento da sua função na situação de interlocução – expressão das tantas vozes a que se referiu Geraldí – o que é possível pela identificação dos elementos linguísticos e contextuais que funcionam como pistas de acesso à intenção do autor.

Em se tratando de textos do tipo argumentativo, a função social toma corpo nas diversas práticas sociais em que o interlocutor é levado a persuadir o outro a aderir à sua tese: determinada posição ou ponto de vista em relação a uma ideia, a uma concepção ou a um fato, que são defendidos e propostos como válidos para o leitor.

Expor uma tese exige a apresentação de argumentos que a fundamentem, ou seja, os argumentos apresentados funcionam como razões, ou como fundamentos de que a tese defendida tem sentido e consistência. Isso exige que o aluno, enquanto leitor proficiente, primeiramente, reconheça o ponto de vista que está sendo defendido para, em seguida, relacionar os argumentos usados para sustentá-lo.

Por isso, o professor deve trabalhar em sala de aula com gêneros argumentativos para que o aluno, ao desenvolver a habilidade leitora em relação às estruturas próprias de textos argumentativos, possa identificar o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor e, ao mesmo tempo, com ele interagir na reconstrução dos argumentos apresentados, adotando uma atitude “responsiva ativa” (BAKHTIN, 2000, p. 290) – de acordo ou desacordo –, que somente acontece nas práticas sociais diárias, e que o coloca em posição de sujeito social.

Desse modo, a argumentação apresenta-se como materialização da cidadania, por possibilitar que os alunos se deparem com usos significativos da língua e procedam à análise de problemas do cotidiano, posicionando-se criticamente frente a eles, ou seja, a competência

argumentativa é a consolidação da consciência dos direitos de cidadão de um indivíduo, incluindo-se aí melhores condições de trabalho.

Para o alcance dessa competência, Koch (2010) propõe que se trabalhe com os alunos as marcas linguísticas da argumentação – operadores argumentativos –, mecanismos que orientam a argumentatividade, e que são determinantes no modo como se quer dizer algo, sobretudo, quando a intenção é convencer. Ainda em relação às marcas da argumentação, Citelli (2012) alerta para a preocupação que se deve ter com o que ela denomina de "dinamismo interno do texto argumentativo". Segundo a autora, os recursos lógicos de encadeamento das ideias e estruturação dos períodos devem estar a serviço da clareza dos argumentos e convencimento do leitor/ouvinte, num movimento contínuo que busque o equilíbrio entre forma e conteúdo.

Nesse mesmo trabalho, Citelli chama a atenção para outro aspecto igualmente importante para a temática que se apresenta: o não desvinculamento da produção argumentativa daquelas pertencentes às demais esferas – a poesia, a descrição, narração –, uma vez que, durante a prática com essas outras produções, os alunos vão se apropriando, gradativamente, de procedimentos demonstrativos, precisão conceitual e recursos linguísticos que lhes possibilitam estabelecer nexos lógicos e arrolar provas fundamentais na conquista da adesão do leitor/ouvinte.

Se o objetivo do ensino de língua portuguesa é a produção de textos orais e escritos, entendendo por produção tanto a escrita quanto a leitura, ele somente se efetivará quando o aluno usar os conhecimentos adquiridos nas práticas com a linguagem para reinventar suas produções e seguir rumo à cidadania, o que se constituiria resultado do diálogo entre experiências diversificadas dos alunos entre si, e entre professor e alunos. Algumas tentativas têm sido feitas nesse sentido com as contribuições da abordagem sociointeracionista, mas, segundo Ribeiro (2009), não são suficientes para o alcance das mudanças necessárias, pois

Atualmente, tem se discutido bastante sobre a importância da cidadania, da formação ética dos indivíduos e do pensamento crítico e, nesse sentido, o trabalho com a argumentação seria um grande aliado, mas o que podemos perceber é que esta parceria necessária ainda não se concretizou, em sua plenitude. (RIBEIRO, 2009, p. 57).

A introdução de gêneros do tipo argumentativo no contexto escolar como objeto de ensino-aprendizagem pode ser, então, a saída para a questão supramencionada, pois, ao permitirem o posicionamento crítico, esses gêneros constituem-se caminho para a cidadania,

sendo, então de grande importância para a EJA. Além disso, coadunam-se com a necessidade de o aluno compreender os modos de produção de sentido dos discursos persuasivos.

Portanto, trabalhar o processo de construção de leitura e produção do texto argumentativo escrito no contexto escolar implica possibilitar ao aluno/leitor/escritor desenvolver as habilidades necessárias a sua evolução de um estágio de *não-argumentação* – o interlocutor não fornece argumentos de apoio, e pode até não fazer qualquer afirmação – para um *estágio argumentativo elaborado* – o interlocutor apoia e negocia suas declarações.

O desenvolvimento dessas habilidades acontece, principalmente, na escola, já que esta é a instituição social diretamente responsável pela formação intelectual dos indivíduos. Por isso, é interessante que se observe de que forma acontece a abordagem desses dois aspectos da língua no contexto escolar. Para tanto, o melhor expediente ainda é recorrer à pesquisa de campo, cujo percurso é descrito no capítulo seguinte.

### **1.3.3 O trabalho com o gênero carta argumentativa**

Embora os alunos da EJA já demonstrem nas suas práticas diárias a habilidade de argumentar, elas podem ser aprimoradas por meio do trabalho com argumentação no contexto escolar da EJA. Para tanto, Ribeiro (2009) aponta dois fatores como essenciais: um relacionado à linguagem e outro à sociopolítica. O primeiro refere-se ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas do aluno como resultado de um trabalho sistematizado em torno dos elementos que compõem a estrutura de gêneros quando a intenção é persuadir.

O segundo diz respeito à necessidade de levar até a escola práticas sociais que possibilitam o exercício real da cidadania em que o aluno, a partir das pequenas ações próprias do contexto familiar, possa também “refletir e se posicionar, opinar sobre o que ouviu, refutar, justificar opiniões” (RIBEIRO, 2009, p. 57).

As particularidades da argumentação elencadas em momentos anteriores deste estudo justificam a escolha do gênero Carta Argumentativa para proposta de prática de leitura e escrita, uma vez que nesse gênero textual predominam as sequências da argumentação, o que inclui os elementos fundamentais para o processo de convencimento: a tese e os argumentos.

Por pertencer à ordem do argumentar, o gênero carta argumentativa é um expediente usado pelo interlocutor - remetente - com um objetivo específico: reclamar sobre uma situação que o incomoda ou à coletividade; solicitar providências quanto à situação já identificada; ou emitir uma opinião, um ponto de vista oposto ao do receptor – destinatário –, por isso, por meio de argumentos, tenta convencê-lo de que a sua posição é a correta.

Qualquer que seja o objetivo, esse interlocutor terá que usar todos os argumentos e recursos de que dispõe para obter a adesão do receptor, daí a importância de esses serem pertinentes com a situação em pauta, e de estarem articulados entre si.

Ao escrever a carta argumentativa, o remetente opta pela linguagem comum, vocabulário mais simples; ou pela linguagem cuidada, de sintaxe mais elaborada, a depender do destinatário e da situação. Predominantemente, ele se vale de verbos no tempo presente, já que as questões abordadas fazem parte do contexto de produção; e usa como elementos estruturais: local e data, vocativo ou termo de abertura, corpo do texto, despedida e assinatura, com pouquíssimas variações.

Um aspecto determinante na escolha desse gênero diz respeito a sua mobilidade, ou seja, ele transita pelos variados domínios discursivos presentes no cotidiano dos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa de EJA, além de apresentar diversidade de tipos e temas. Isso amplia as possibilidades de leitura e de produção escrita de gêneros argumentativos, atualmente tão requisitados em concursos públicos e provas de vestibulares.

## 2. PERCURSO DA PESQUISA E BASES METODOLÓGICAS

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, Paulo. 1996).

### 2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA

O aparato teórico descrito até aqui, serviu de guia na condução da pesquisa e na análise dos dados, fornecendo explicações para os comportamentos observados nos alunos durante o desempenho das atividades solicitadas. Ajudou-nos, ainda, a fortalecer a visão de língua como espaço de interação entre os sujeitos envolvidos numa dada situação comunicativa, condição para um posicionamento pedagógico mais comprometido com as classes populares no desenvolvimento de competências cognitivas ainda não desenvolvidas. E, principalmente, foi decisivo na definição da metodologia a ser utilizada na condução da pesquisa.

Assim é que a metodologia utilizada para a efetivação deste trabalho assenta-se na pesquisa bibliográfica aliada ao método qualitativo da pesquisa-ação, que consiste na investigação da própria prática, visando melhorá-la. De acordo com Chizzotti (2013), a investigação torna-se também processo de aprendizagem para professores e alunos, já que não há mais separação entre sujeito e objeto da ação.

Nesse sentido, obedeceu-se ao caráter cíclico da pesquisa-ação, ou seja, as fases finais aprimoram os resultados das fases anteriores. Assim, o resultado da primeira fase possibilitou a coleta dos dados necessários ao direcionamento das demais fases da pesquisa e, sobretudo, direcionou a proposta de ação que pode conduzir, gradativamente, os alunos da 4.<sup>a</sup> etapa de EJA de uma escola municipal de São Luís à produção do gênero Carta argumentativa.

Seguramente, nem a pesquisa nem a proposta de produção do gênero carta argumentativa são inéditas. Vários outros estudos sobre produção de texto argumentativo já se realizaram. Então, a validade deste estudo consiste em apresentar a produção textual como

espaço de formalização de experiências de vida, posicionamento perante fatos e situações do mundo, vivenciadas por alunos e professores da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA.

Assim, o foco de análise, foi a observação atenta do processo de construção do discurso argumentativo na modalidade escrita, procurando captar as estratégias discursivas da argumentação usadas pelos alunos durante a elaboração dos textos, pois o uso de estratégias discursivas eficientes é resultado de uma reflexão, o que permite ao aluno-autor adequar sua escrita e buscar melhor desempenho argumentativo.

Tendo em vista a importância do trabalho a ser realizado, foram feitas leituras diversificadas sobre o método em questão, para delineamento dos procedimentos mais apropriados, a saber: conversas informais com os alunos, aplicação de questionários, atividades de leitura e produção de textos. Além dos instrumentos utilizados na realização desses procedimentos, também estão descritos abaixo os elementos objetos desta pesquisa: campo de pesquisa e sujeitos.

### **2.1.1 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados**

Tendo em vista a confirmação das situações que se constituem problema, tanto do ponto de vista social como do específico ao contexto escolar, e apenas supostas por meio de enquete informal junto a alunos e a professores, serão descritos, a seguir, o tempo, o local e os recursos usados para a efetivação deste estudo. Para a pesquisa, realizaram-se 04 (quatro) encontros na própria sala de aula da turma, em uma escola municipal de São Luís, sendo que um encontro – 40 minutos – foi usado para esclarecimentos sobre os objetivos do estudo, apresentação e aplicação do primeiro dos instrumentos utilizados na coleta de dados – questionários sociolinguísticos. Os três outros encontros, também na sala de aula, serviram para aplicação do segundo instrumento – as atividades de leitura e produção escrita dos alunos.

Quanto aos questionários, foram aplicados um para aluno e outro para o professor. O questionário do aluno (APÊNDICE A) compôs-se de 10 (dez) questões: 6 (seis) referentes a atividades de leitura, escrita e argumentação – sendo 5 (cinco) questões abertas e 1 (uma) fechada –; e 4 (quatro) sobre as condições em que os alunos exercem suas atividades, – sendo 2 (duas) questões abertas e 2 (duas) fechadas. Por meio desse instrumento, obteve-se informações referentes ao perfil sociolinguístico dos alunos: origem, idade, escolaridade, repetência; compreensão e dificuldades relativas aos usos da língua – leitura e escrita; e sobre a relação horário de trabalho e estudos – atividade que realiza, local e horário de trabalho.

O questionário para o professor (APÊNDICE B) constituiu-se de 8 (oito) questões, em que 6 (seis) eram relativas ao trabalho que esse profissional desenvolvia com os alunos sobre leitura e escrita; 2 (duas) referentes à sua própria leitura e produção. Este outro instrumento possibilitou construir o perfil sociolinguístico do professor, e de como o trabalho com a linguagem é idealizado e/ou realizado com a turma, público alvo desta pesquisa.

Em síntese, a soma dos instrumentos aplicados totalizou treze questionários, sendo onze dos alunos e dois das professoras. Considerando a realidade do quantitativo de alunos que frequentam a 4.<sup>a</sup> etapa da EJA, essa amostra foi significativa para o que se pretendia analisar.

No que diz respeito ao segundo instrumento de pesquisa- atividades de produção escrita dos alunos-, foram realizadas em 3 encontros: o primeiro- apresentação da proposta de pesquisa e primeiro momento de leitura- teve duração de 40 minutos; o segundo encontro- leitura partilhada do texto-exemplo, confirmação das hipóteses e produção do gênero carta argumentativa- durou 120 minutos; e o terceiro encontro- leitura e produção da carta do leitor- contou com 80 minutos. Os três encontros constituíram um total de 6 h/a, nos quais foram realizadas as ações que deram corpo às atividades descritas abaixo:

a) 1<sup>a</sup> atividade: produção inicial de uma carta argumentativa

Inicialmente, fez-se a apresentação da situação, ou seja, o esclarecimento quanto ao pretendido e às atividades a serem realizadas.

O passo seguinte foi propiciar aos alunos o contato com o gênero carta argumentativa, o que foi realizado em três momentos complementares de leitura: exposição aos alunos, no quadro branco, apenas dos seguintes dados: local, data e saudação inicial de um exemplo de carta; para que, **a partir desses elementos eles elaborassem hipóteses acerca do gênero textual, dos possíveis interlocutores - remetente e destinatário, da temática, e das intenções do remetente.** Para tanto foi realizada uma sequência de proposições do tipo: Que gênero textual iremos ler? Para quem você acha que esse texto é destinado? Como são chamadas as pessoas que escrevem e recebem esse tipo de texto? O que pode ser tratado em uma carta? Que intenções pode ter quem escreve uma carta?

Na sequência, realizou-se a leitura partilhada, depois silenciosa da carta-exemplo<sup>15</sup> supracitada – vide Anexo C – e, por último, confirmação, ou não, **das hipóteses levantadas,**

<sup>15</sup> MUNDO Vestibular. **Carta argumentativa**, 18 jun. 2008. Disponível em: <[http://www.mundovestibular.com.br/articles/4486/1/CARTA\\_ARGUMENTATIVA/Paacutegina1.ht](http://www.mundovestibular.com.br/articles/4486/1/CARTA_ARGUMENTATIVA/Paacutegina1.ht)>. Acesso em: 15 ago. 2014.



quando também foram usadas perguntas, por exemplo: Qual é o gênero a que pertence o texto? O que essa carta tem de diferente de outras que você conhece, leu ou escreveu? Qual é o tema da carta que você leu? Qual foi a intenção desse remetente ao escrever a carta? A expressão usada na despedida foi adequada? Que outras você usaria?

Vale ressaltar que o momento de levantamento das hipóteses efetivou-se pelo procedimento de leitura denominado pausa protocolada<sup>16</sup>, quando o aluno-leitor teve oportunidade de refletir sobre as proposições que lhes foram feitas e de recorrer ao seu conhecimento enciclopédico. Conseqüentemente, além da confirmação das hipóteses, esse procedimento foi também motivo para discussão e esclarecimentos a respeito de gênero, de tema, de tipos de carta etc.

Para consolidar a atividade, formulou-se a proposta de produção do gênero carta argumentativa, deixando os alunos livres para optarem pelo tema e pelo destinatário, a fim de obter-se indícios quanto ao nível de compreensão acerca do conteúdo trabalhado.

b) 2ª atividade: produção inicial de uma carta do leitor

Essa atividade também foi iniciada com a apresentação da situação, esclarecendo aos alunos que, naquele momento, tratariam com um novo gênero - carta do leitor - e que o propósito era produzir um texto do gênero ao final da atividade. **Para despertar o interesse dos alunos e adquirir informações sobre o quanto eles sabiam sobre o novo gênero, promoveu-se uma discussão oral, a partir das seguintes perguntas:** Quem conhece o gênero carta do leitor? Quem já leu e/ou escreveu uma carta do leitor? Para que serve esse tipo de carta? Em que material essa correspondência costuma aparecer? Quem são os prováveis interlocutores? O que há de comum e de diferente entre esse gênero e a carta argumentativa, trabalhada anteriormente?

Na sequência da atividade, e após as discussões, apresentou-se o novo tipo de carta<sup>17</sup> aos alunos, adotando a seguinte dinâmica: distribuição de seis exemplos do gênero – todos receberam cópia de um ou de outro exemplo – que abordavam uma questão polêmica constante em uma matéria do número anterior da referida revista, sendo que os autores das cartas apresentavam pontos de vista diferentes sobre o tema em questão.

O passo seguinte foi solicitar que os alunos, seguindo a numeração dos exemplos, procedessem a leitura em voz alta, recomendando-se que os demais acompanhassem

---

<sup>16</sup> Estratégia de leitura que conduz o aluno-produtor à reflexão quanto aos aspectos sociodiscursivos do texto, contribuindo para monitoramento da compreensão.

<sup>17</sup> LIBERDADE, ainda que tardia. **Revista Superinteressante**, São Paulo, ano 27, n. 12, p. 9, dez. 2014.

atentamente. Após cada exemplo lido, discutia-se acerca da posição do autor e dos argumentos utilizados em defesa do ponto de vista apresentado.

O último momento dessa atividade consistiu na proposta de produção escrita de uma carta do leitor. Para tanto, distribuiu-se entre os alunos uma cópia da matéria “Telemarketing”<sup>18</sup>, vide ANEXO A, conduziu-se a leitura partilhada e, desta feita, a produção foi direcionada quanto ao tema e ao (s) destinatário (s), conforme APÊNDICE C.

Para tanto, a realização dessas etapas decorreram das ações previstas pela pesquisadora que realizou os instrumentos de aplicação da pesquisa e monitoração das atividades trabalhadas.

### **2.1.2 O campo de pesquisa**

A pesquisa foi aplicada com os alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA de uma escola municipal de São Luís, com idades entre 18 a 55 anos. A matrícula inicial da turma foi de 35 alunos, mas, em média, a frequência é de 20, encerrando o ano letivo com aproximadamente 18 alunos, que frequentam relativamente.

A Escola está situada no bairro do São Bernardo, em São Luís do Maranhão. Trata-se de um bairro antigo de periferia, ainda carente das condições básicas de saneamento e infraestrutura, mas que se constitui fonte de renda e emprego por abrigar a “Feira do São Bernardo”, um local em que são encontrados diversificados tipos de comércio e de prestação de serviço. Entretanto, devido à migração de pessoas para o entorno do bairro, constituindo as chamadas “invasões”, as oportunidades de trabalho oferecidas pela feira não suprem a demanda da população, deixando muitos jovens e adultos sem ocupação e, portanto, expostos à própria sorte.

A escola é pequena, possuindo somente oito salas de aula que funcionam os três turnos: matutino e vespertino, com os alunos de 1.º ao 9.º ano, e noturno com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O espaço pedagógico é composto por um laboratório de informática pequeno, com poucos computadores e atualmente desativado; a biblioteca, que também funciona como sala de leitura, sala de vídeo e de projeção, é um ambiente pouco arejado, o que compromete a conservação do acervo, constituído apenas de livros impressos, em sua maioria, desatualizados.

---

<sup>18</sup> CAUTI, Carlo. Telemarketing. *Revista Superinteressante*, São Paulo, ano 27, n. 14, p. 12, nov. 2014.

### 2.1.3 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os alunos de uma turma da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA e a participação de duas professoras, uma de Língua portuguesa e outra de Artes e Ensino religioso. A escolha deveu-se ao fato de ambas aturem na turma de 4.<sup>a</sup> etapa de EJA, foco desta pesquisa. E, sobretudo, por terem se mostrado entusiasmadas ao saberem dos propósitos da pesquisa e solidárias ao responderem ao questionário. A professora de Língua portuguesa cedeu os horários de suas aulas – quatro horários de 40 minutos cada e a professora de Artes e Ensino religioso cedeu dois horários de 40 minutos para aplicação das atividades de leitura e produção escrita. A turma compunha-se de 19 alunos frequentando regularmente, mas apenas 11 (onze) dispuseram-se a colaborar com a pesquisa. Assim, efetivamente, a pesquisa realizou-se com onze alunos, sendo cinco do sexo masculino e seis do sexo feminino.

Quanto aos alunos, grande parte mora no próprio bairro ou nas adjacências da escola – a maioria, por tempo limitado, uma vez que, ou são agregados com parentes, vivem de aluguel, ou exercem atividades de trabalho temporário, tendo que mudar-se com frequência e, conseqüentemente, deixar a escola, esses fatores podem contribuir com a evasão.

Apenas uma pequena parte desses alunos trabalha no centro da cidade na função de comerciário. A maioria deles executam as mais diversas atividades na feira do bairro (carroceiros, entregador de compras, balconistas, verdureiros, carregadores...); ou nas residências do entorno da escola (domésticas, auxiliar de serviços gerais, etc.). O estudo, então, apresenta-se como oportunidade para mudarem de função ou galgarem melhores posições nos locais onde trabalham, entretanto as condições em que esses alunos desempenham suas atividades trabalhistas têm comprometido o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, as oportunidades de mudança por eles objetivadas.

Já sendo conhecidos os elementos constituintes da pesquisa e os instrumentos utilizados para coleta de informações, no capítulo seguinte, serão apresentados os dados obtidos, primeiramente, com a aplicação dos questionários – perfil dos alunos e das professoras -, depois com a aplicação das duas atividades de leitura e escrita, seguindo-se com as discussões oriundas de tais dados.

### 3. DADOS E DISCUSSÕES

“[...] Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. [...] Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita.” (BOFF, Leonardo. 2010, p. 9)

#### 3.1. SITUAÇÃO TEÓRICO-APLICADA

Muitos educadores da EJA têm aproveitado os momentos de discussão, por exemplo, os encontros de formação continuada, para relatarem algumas situações problemáticas que fazem parte da rotina das escolas onde atuam e que se constituem desafios a serem vencidos. Dentre essas situações estão: a) constantes faltas dos alunos à escola e reiterados atrasos às aulas, sob a alegação de incompatibilidade entre o horário escolar e o turno de trabalho; b) passividade dos alunos frente às situações conflitantes com suas atividades estudantis; c) participação oral meramente expositiva: de denúncia ou de reclamação sobre temas polêmicos abordados nas atividades em sala de aula; e c) apatia e recusa de participação em atividades que requeiram posicionamento crítico por meio de uma produção escrita. Essas situações são indicativas do problema maior: a dificuldade dos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA em construir textos escritos que evidenciem tanto a postura quanto a habilidade de manifestar argumentos de insatisfação, reivindicação ou de criticidade em geral.

Essa problemática faz parte da rotina não de uma, mas de várias escolas que oferecem EJA, incluindo-se aquela em que atua esta pesquisadora, constituindo-se, portanto, em desafio a ser enfrentado por toda a comunidade escolar. Assim sendo, esta pesquisa se constitui importante fonte de informação, pois os dados alcançados conforme análises, são apresentados a seguir, servirão para subsidiar a proposta didática que visa, se não sanar, pelo menos, minimizar tal situação.

##### 3.1.1 Perfil sociolinguístico dos alunos e dos professores

Compreende-se que a análise e sistematização dos dados constituem-se, de forma integrada, como um conjunto de ações que envolvem toda a fase de execução e construção da pesquisa, por isso adotou-se para embasamento desta pesquisa a Análise de Discurso Crítica (ADC), uma vez que essa proposta de análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos de

pesquisa, possibilita que o pesquisador, ao usar o texto como material de pesquisa, articule na análise discursiva os aspectos linguísticos aos sociais, numa visão mais ampla de situações e problemas concretos, a exemplo da dificuldade dos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA de construírem seu discurso argumentativo na modalidade escrita para melhorarem as relações quanto aos horários em que encerram suas atividades de trabalho. A respeito da ADC, Ramalho e Resende (2011) assim se reportam:

[...] as categorias linguísticas são utilizadas em ADC como ferramentas para investigação de problemas sociais, e a unidade mínima de análise é o texto, entendido de modo amplo no que envolve suas condições de produção, distribuição e consumo, e seu funcionamento em práticas sociais situadas (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 20).

Do exposto subtende-se que as categorias linguísticas aplicadas à análise de textos concretos não se justificam em si mesmas, mas na compreensão da linguagem enquanto ação, em seus diversificados usos e nas diferentes formas que assumem em cada contexto social.

Considerando-se ainda que uma das características da ADC seja a heterogeneidade, já que combina várias abordagens abertas ao diálogo, não se fechando, pois, em fronteiras disciplinares rígidas, essa proposta constitui-se ferramenta para que se perceba como os participantes de uma dada situação discursiva expõem sua visão de mundo e como procedem para opor-se a determinadas situações que lhes sejam desfavoráveis.

Nessa perspectiva de ADC, a investigação deve considerar as diferentes funções que a linguagem assume na interação discursiva: representar aspectos do mundo; determinar papéis sociais; e ainda construir e organizar textos. Quanto a esta última função, Ramalho e Resende propõem que o pesquisador associe a concepção de texto à de gênero e de discurso, isto é, que o situe no nível das práticas sociais e cadeias sociodiscursivas, pois somente desse modo assume significação. Portanto a análise e compreensão de gêneros devem ser consideradas

[...] não apenas segundo a *organização estrutural da mensagem, ligada à função textual*, mas, sobretudo, *segundo as maneiras pelas quais a mensagem contribui para a negociação de relações sociais entre os/as participantes do discurso*, ligadas à macrofunção relacional da linguagem (RESENDE, 2010 *apud* RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 59, grifo das autoras).

As autoras conduzem à percepção de que a análise de gêneros implica considerar as relações discursivas de interação entre produtor e outros interlocutores, bem como a ação que o discurso opera sobre eles, incluindo-se a ação de convencimento quanto a um determinado ponto de vista. Para tanto, faz-se necessário que a análise se estenda para além da superfície do texto.

Nesse sentido, os questionários se constituíram um importante instrumento para inferências vinculadas ao contexto de discussão e construção do perfil sociolinguístico dos sujeitos desta pesquisa- alunos e professores, assim como os textos produzidos pelos alunos possibilitaram a percepção das dificuldades linguístico-discursivas dos educandos referentes à leitura e produção escrita, principalmente quanto a gêneros de viés argumentativo.

Assim, fez-se, primeiramente, a análise dos questionários – instrumentos iniciais da coleta de dados –, o que possibilitou delinear o perfil dos sujeitos com mais objetividade, uma vez que, a partir das respostas, pode-se ter uma visão primária do contexto social e linguístico que envolve professores e alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA em suas produções de leitura e de escrita na escola e fora dela.

Por fim, os textos dos alunos foram observados tendo por referência as “*características discursivas da argumentação*” (LIBERALI, 2013, p.61, grifo da autora), uma das possibilidades para observação, análise e compreensão de atividades de leitura e produção escrita desenvolvidas em contexto escolar, proposta de Liberali e do grupo de pesquisa LACE.

A partir da análise dos dados do questionário sociocultural (APÊNDICE A) aplicado aos onze alunos, como citado anteriormente, obteve-se o seguinte perfil do grupo pesquisado: a maioria é composta por indivíduos na faixa etária dos 16 aos 25 anos, seguidos pelos que têm de 35 a 50 anos e por uma pequena parcela na faixa dos 50 a 55 anos de idade; quanto à escolaridade, todos os alunos estão atualmente cursando a 4<sup>o</sup> etapa da EJA (7<sup>o</sup>/8<sup>o</sup> ano); acerca da repetência, 55% afirmam que já repetiram alguma série, em sua maioria, o 6<sup>o</sup> ano; e em relação às escolas nas quais os alunos cursaram as etapas anteriores (da 1<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> etapa da EJA), os dados mostram que 80% estão localizadas em áreas próximas a da sua escola atual. A tabela abaixo sintetiza as respostas ao questionário sociocultural.

Tabela 2 - Respostas ao questionário sociocultural dos alunos

| <b>Categorias</b> | <b>Respostas</b> | <b>Frequência</b> |
|-------------------|------------------|-------------------|
| <b>Idade</b>      | 16 - 20 anos     | 28%               |
|                   | 20 - 25 anos     | 27%               |
|                   | 25 - 35 anos     | -                 |
|                   | 35 - 40 anos     | 18%               |
|                   | 40 - 45 anos     | -                 |
|                   | 45 - 50 anos     | 18%               |
|                   | 50 - 55 anos     | 9%                |
| <b>Repetência</b> | Não              | 55%               |
|                   | Sim              | 45%               |

|                 |                 |     |
|-----------------|-----------------|-----|
| Escola anterior | Próximas        | 80% |
|                 | Não respondeu   | 10% |
|                 | Não especificou | 10% |

Ainda sobre o contexto sociocultural, os alunos também foram questionados sobre a atual situação em que desenvolvem suas atividades de trabalho, como foi sintetizado nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Empregados

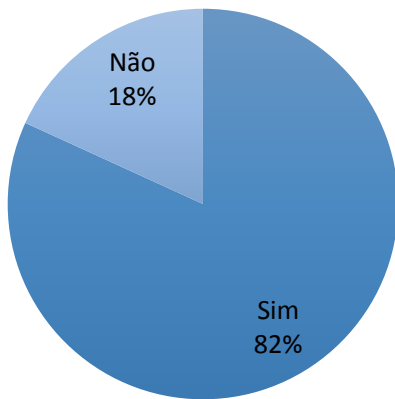


Gráfico 2 – Horário de Trabalho

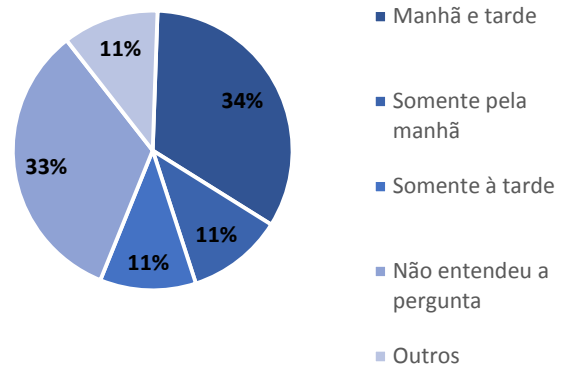


Gráfico 3  
Frequência de saída do trabalho após o horário estipulado

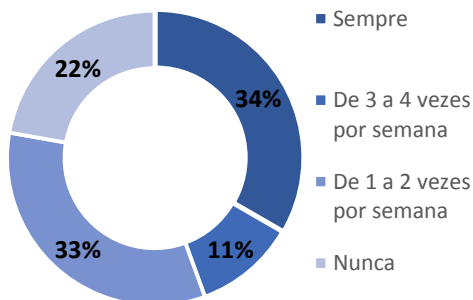
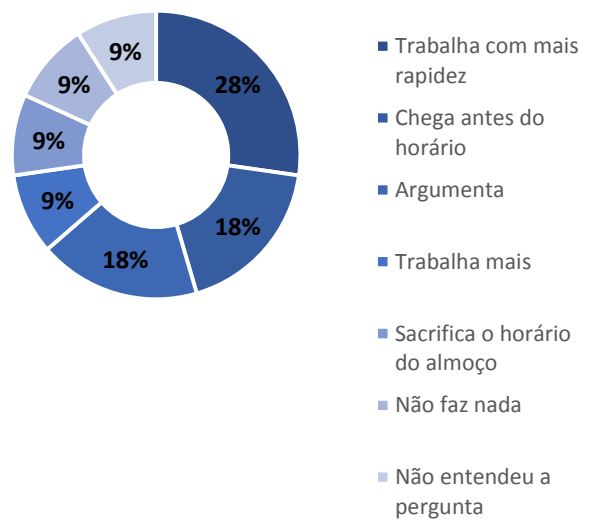


Gráfico 4-  
Posicionamento quanto ao horário de encerramento das atividades



Por meio dos dados sintetizados, percebe-se que a maioria dos alunos que respondeu ao questionário realiza suas atividades de trabalho nos horários em que não se encontra em sala de aula – turnos matutino e vespertino –, sempre sai após o horário previamente acordado com seus patrões e usa a estratégia de trabalhar mais rápido e/ou “encolher” o horário do almoço para encerrar as suas atividades mais cedo e, conseqüentemente, chegar no horário da aula. Já o item **outros**, no Gráfico 2, refere-se a outras intervenções de horários não especificadas no questionário.

No questionário (APÊNDICE A) também foi arguido quais atividades são realizadas pelos alunos e, a partir da análise das respostas, pôde-se perceber que muitos realizam tarefas que exigem um nível considerável de esforço físico, por exemplo, oficial de bombeiro, auxiliar de marceneiro, empregada doméstica etc.

É notório ainda que, para muitos dos alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA que têm uma idade avançada, tarefas como as citadas acima são desgastantes, o que pode contribuir para os índices de repetência e de evasão de sala de aula. O descumprimento do horário de saída por parte dos empregadores, forçando os alunos a correrem para alcançarem o transporte ou, frequentemente, seguirem em veículos superlotados para não chegarem com atraso à escola, tem se constituído desgaste físico ainda maior aos alunos e mais um motivo para evasão ou para o não desenvolvimento das capacidades esperadas para essa etapa de escolaridade.

Um outro fator identificado na pesquisa e que também pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos diz respeito ao tempo que esses educandos passaram ausentes da sala de aula, ou seja, à quantidade de anos passados desde que abandonaram os estudos no tempo regular até voltarem à escola para salas de EJA, pois quanto maior o tempo, mais difícil a recuperação de alguns conteúdos.

Dessa forma, os dados reunidos a partir do questionário sociocultural (APÊNDICE A), revelam que fatores de âmbito social podem interferir nas dificuldades linguístico-discursivas que atualmente os alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA apresentam quando precisam produzir textos argumentativos escritos.

Quanto à situação linguístico-discursiva que se procurou observar com a aplicação do questionário, os dados apontam que a maioria dos alunos cursou da 1.<sup>a</sup> a 3.<sup>a</sup> etapa da EJA na mesma escola ou em escolas localizadas próximas a atual e pertencentes à mesma rede de ensino. Desse modo, pode inferir-se que a situação de pouca intimidade com os recursos linguísticos próprios da escrita já se faz presente na trajetória dos alunos desde os níveis iniciais da EJA, e não tem mudado com a simples promoção de uma etapa para outra ou com

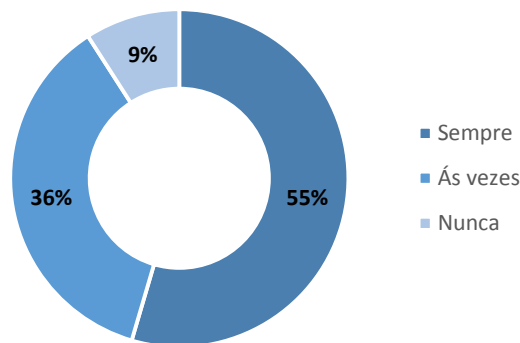


a mudança de uma escola para outra, provavelmente porque tais mudanças não provocaram grande ruptura, nem um salto significativo no processo de ensino aprendizagem.

Para inferências a respeito da percepção que os alunos têm de leitura e escrita e dos estímulos recebidos por eles para o desenvolvimento dessas duas capacidades no contexto escolar, perguntou-se sobre

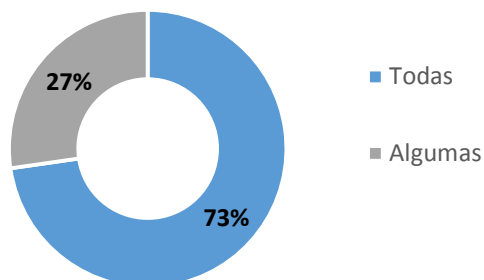
- a) frequência com que participam de atividades de leitura e produção de textos (pergunta 1 do APÊNDICE A);

Gráfico 5 – Frequência de participação nas aulas de leitura e escrita



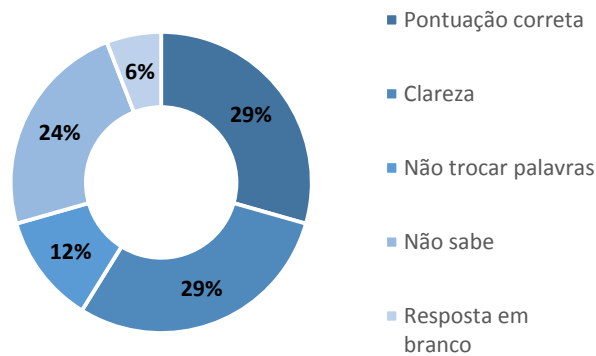
- b) situações em que uma boa leitura e escrita são importantes (pergunta 2 do APÊNDICE A);

Gráfico 6 – Situações em que uma boa leitura e escrita são importantes



- c) quais seriam as qualidades de uma boa leitura e escrita que devem apresentar alunos que estão concluindo o Ensino fundamental (pergunta 3 do APÊNDICE A).

Gráfico 7 - Qualidades necessárias para uma boa leitura e escrita



A partir dos dados resumidos nos gráficos acima, pode-se entender que a maior parte dos alunos demonstra considerar o domínio da escrita e da produção oral crucial em todas as situações de sua vida acadêmica e pessoal, por tratar-se de um fator decisivo em situações como concursos, vestibulares, entrevistas para emprego, dentre outros, ainda que sobreponham os aspectos linguísticos como qualidades dos dois processos.

E mais, 55% dos alunos que responderam ao questionário afirmaram frequentar as aulas de produção leitura e escrita – embora, ocasionalmente, corram o risco de chegarem atrasados devido ao horário em que saem do trabalho, como visto anteriormente –, o que reitera a importância de saber ler e escrever bem. Também consideraram que ter essas capacidades desenvolvidas torna possível melhorar o desempenho acadêmico, assim como a condição de vida na qual se encontram, embora quase 30% considerem aspectos meramente linguísticos como qualidades dos dois aspectos.

A tabela seguinte sintetiza as opiniões dos alunos acerca do que eles consideram como qualidades de uma boa leitura e escrita (pergunta 3 do APÊNDICE A), quais dificuldades eles apresentam ao lerem e escrevem (perguntas 4 e 6 do APÊNDICE A) e qual é o tipo de texto mais difícil de ser lido e produzido (pergunta 5 do APÊNDICE A).

Tabela 2 – Opinião dos alunos sobre leitura e escrita

| Dificuldades de leitura e escrita |                          | Texto difícil de ser lido/escrito |                          | Dificuldades de leitura/escrita do texto argumentativo |                          |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------|--|--------------------------|
| Elementos citados                 | Frequência das respostas | Elementos citados                 | Frequência das respostas | Elementos citados                                      | Frequência das respostas |
| Nenhuma                           | 25%                      | Carta ou E-mail                   | 19%                      | Nenhuma  | 25%                      |
| Pontuação                         | 17%                      | Resenhas                          | 18%                      | Não sabe   | 17%                      |
| Troca de palavras                 | 17%                      | Resumos                           | 15%                      | Associação de palavras                                 | 17%                      |
| Acentuação                        | 8%                       | Argumentação                      | 15%                      | Ter assunto  | 9%                       |
| Argumentação                      | 8%                       | Histórias                         | 11%                      | Troca de palavras                                      | 8%                       |
| Problemas de visão                | 8%                       | Poemas                            | 11%                      | Interpretação  | 8%                       |
| Não sabe                          | 9%                       | Descrições                        | 7%                       | Nunca leu/elaborou                                     | 8%                       |
| -                                 | -                        | Bilhetes ou torpedos              | 4%                       | Resposta em branco                                     | 8%                       |

Os dados revelados na tabela acima indicam que, embora a maioria dos alunos que participou da pesquisa tenha respondido que não apresenta dificuldades de leitura e escrita, uma porcentagem considerável aponta os gêneros carta ou e-mail como os mais difíceis e com os quais não tem muito contato, seja pelo uso, seja pela questão tecnológica; e o tipo argumentativo como os mais difíceis de serem lidos e produzidos; assim como dificuldades no uso dos mecanismos linguísticos (pontuação e troca de palavras). As respostas, ainda que coerentes quanto às dificuldades de construção de gêneros argumentativos, dão indícios de que o aluno ainda não desenvolveu plenamente a capacidade de análise acerca das suas habilidades reais de leitura e produção textual, o que pode ser ratificado com a frequência de respostas em que os alunos não souberam o que responder ou deixaram em branco.

No tocante ao perfil sociolinguístico das professoras participantes da pesquisa, construído a partir das respostas ao questionário para o professor (APÊNDICE B), os dados resumidos na tabela a seguir constituíram-se informações julgadas pertinentes para mostrar como são construídas as concepções de leitura e escrita que permeiam o processo ensino aprendizagem; as atividades em que as professoras intervêm junto aos alunos e que a estes servem de estímulo na construção do conhecimento e desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita exigidas pela sociedade atual; assim como suas práticas pessoais de leitura e produção escrita.

As informações referentes às percepções e práticas de produção de leitura e escrita pessoais e em contexto escolar, foram dispostas em três grupos, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Grupos de percepções e práticas de produção de leitura e escrita

| <b>Grupo 1</b>   | <b>Grupo 2</b>   | <b>Grupo 3</b>   |
|--|--|--|
| Importância da leitura e da escrita.<br>(Questões 1 e 2 do APÊNDICE B) | Práticas de leitura e escrita com alunos em contexto escolar. (Questões 3, 4, 5 e 8 do APÊNDICE B) | Produções pessoais de leitura e escrita.<br>(Questões 6 e 7 do APÊNDICE B) |

Em relação ao primeiro grupo, as duas professoras deixaram transparecer que concebem a produção da leitura e da escrita como atividade importante na relação de interação, por isso as desenvolvem com frequência em sala de aula, o que está em consonância com as respostas dos alunos e faz pressupor que tenham papel ativo no estímulo à produção leitora e de textos escritos de seus alunos, pois ao serem indagadas sobre se trabalham leitura e produção textual com os alunos e com que frequência (questão 1), as respostas foram, respectivamente:

- "Sim, quase diariamente." (Prof.<sup>a</sup> 1 - Língua portuguesa).
- "Sim, todas as minhas aulas são lidos textos..." (Prof.<sup>a</sup> 2 – Religião e Artes).

Os dados demonstraram ainda que as professoras veem o processo de construção da leitura e da escrita para além da constituição formal do texto, pois, embora tenham feito referência a aspectos meramente gramaticais- ortografia e vocabulário-, apontaram objetivos (questão 2) para o trabalho com práticas de leitura e escrita em contexto escolar que extrapolam as competências de uso da língua, conforme os exemplos:

- "Desenvolver as competências linguísticas e pragmático-textual." (Prof.<sup>a</sup> 1).
- "Alargar a visão de mundo dos alunos." (Prof.<sup>a</sup> 2).

Quanto ao segundo grupo, os dados apontam diversidade de tipos/gêneros trabalhados em sala de aula com os alunos (questão 3). Isso conduz a inferências de que as professoras entendem que a variedade de gêneros disponibiliza aos alunos acesso aos usos de diferentes linguagens e, em consequência, aos diversos recursos discursivos e estilísticos inerentes a tais usos. Por outro lado, são basicamente esses mesmos tipos/gêneros apontados pelos alunos como aqueles em que apresentam mais dificuldades de ler e/ou escrever, o que implica uma

redefinição dessas práticas com vistas a que tais dificuldades sejam minimizadas. Veja-se tabela a seguir.

Tabela 3 – Relação entre tipo/gênero textuais trabalhados em sala e dificuldade dos alunos

| Tipo/gênero textual | Frequência              |                               |
|---------------------|-------------------------|-------------------------------|
|                     | Alunos têm dificuldades | Professores trabalham em sala |
| Resenhas            | 19%                     | -                             |
| Carta ou e-mail     | 18%                     | 9%                            |
| Resumos             | 15%                     | -                             |
| Argumentação        | 15%                     | 18%                           |
| Histórias           | 11%                     | 19%                           |
| Poemas              | 11%                     | 18%                           |
| Bilhete ou torpedo  | 7%                      | 9%                            |
| Descrições          | 4%                      | 9%                            |

No que se refere às qualidades de uma boa leitura e escrita dos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA, (questão 4 do APÊNDICE B), somente uma das professoras (prof.<sup>a</sup> 1) fez referência aos aspectos linguísticos do texto, demonstrando que vincula qualidade à predominância dos recursos gramaticais. Porém, a professora de Artes e Ensino religioso (prof.<sup>a</sup> 2) referiu-se também aos aspectos dialógicos do texto, quebrando o estereótipo de que somente os professores de língua portuguesa preocupam-se com tais aspectos.

- " domínio regular da pontuação, acentuação e ortografia; capacidade de compreensão da tessitura textual; boa articulação das ideias; coesão e coerência textuais razoáveis" (Prof.<sup>a</sup> 1).

- " Saber interpretar e contextualizar o texto escrito; reconhecer o gênero textual sem a professora precisar dizer; criticar esse texto com outros argumentos não trabalhados pelo autor mas percebido por ele" (Prof.<sup>a</sup> 2).

As dificuldades apontadas pelas professoras (questão 5 do APÊNDICE B) coincidem, em parte, com as dos alunos, pois, assim como estes, atrelam-nas também a aspectos gramaticais. Há também referência a problemas relacionados à articulação dos enunciados e a ausência de leitura ou de leitura significativa, o que faz supor a relação indissociável entre leitura e escrita. A professora de Artes e Ensino religioso ainda atribui as dificuldades de leitura e produção à alfabetização deficiente.

"Dificuldades de acentuação, ortografia e pontuação; na articulação das ideias e no emprego dos elementos coesivos" (Prof.<sup>a</sup> 1).

"Deficiente alfabetização; pouca ou nenhuma leitura significativa com interpretação condizente" (Prof.<sup>a</sup> 2).

De acordo com as manifestações das professoras e as produções textuais dos alunos, pode-se inferir que além das dificuldades de alfabetização há aquelas de natureza sociocultural de letramentos com bases diversificadas, uma vez que as professoras circulam por práticas de letramento que as formam leitoras-autoras em suas atividades de sala de aula, tal como propõe a docente de Artes ao estabelecer parâmetros de um bom texto.

As informações obtidas quanto ao terceiro grupo revelam que as professoras adotam postura de sujeitos-leitor, posto que se envolvem no processo de leitura e de construção do (s) sentido (s) dos gêneros que recebem e produzem, também leem e produzem com frequência textos pertencentes a tipos diversos e com diferentes propósitos, como mostram as respostas às proposições feitas sobre suas preferências, propósitos, frequência e participação em práticas de leitura e escrita:

"Sempre leio para participar de eventos acadêmicos... Agora, li uma obra infantil e outros livros para fundamentação teórica de um artigo científico que irei publicar" (Prof.<sup>a</sup> 1).

"Semana passada, dissertativo, para atividade avaliativa da disciplina Filosofia Política Contemporânea" (Prof.<sup>a</sup> 2).

Foram selecionadas, portanto, a partir das respostas dos questionários, informações que direcionaram a construção de inferências quanto: às concepções de leitura e escrita e partilhadas pelos alunos e pelas professoras; à real situação que envolve o processo ensino aprendizagem dos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA; às atividades de interação desenvolvidas pelas professoras com os alunos para construção do conhecimento e desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita exigidas pela sociedade atual.

### **3.1.2 Texto escrito pelos alunos: uma perspectiva de argumentação**

O material analisado incluiu vinte e dois textos escritos pertencentes a dois gêneros distintos – carta argumentativa e carta do leitor– e selecionados com base no seguinte critério: textos produzidos pelos alunos que responderam ao questionário sociolinguístico e que aceitaram participar das atividades de leitura e produção escrita. Na situação de leitura, foram usados textos impressos retirados de fontes de circulação pública; e na de produção escrita,

apenas material usado em situações normais de produção na escola – papel e lápis ou caneta. Os procedimentos de análise dos dados obtidos a partir dos processos de construção de leitura e de argumentação escrita deram sustentação à construção de inferências quanto à capacidade leitora e à capacidade de argumentação escrita.

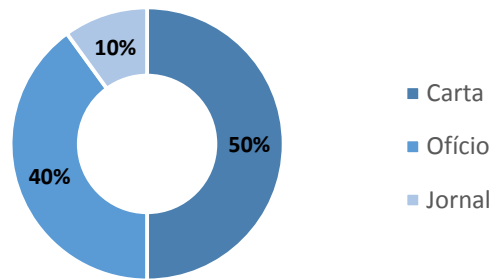
É mister retomar as diversas propostas apresentadas por Liberali (2013), a de Bronckart (1997, 1999) sobre a argumentatividade como viés enunciativo aqui adotado, pois defende que a sequência argumentativa se organiza a partir de uma polêmica sobre um tema ou uma desavença, afinal, a argumentação se ancora em opiniões, atitudes e comportamentos discutíveis. É ainda sob esse viés que o discurso argumentativo privilegia a relação enunciador/auditório, sob a interferência do contexto onde o discurso é produzido, tal como verifica-se a seguir.

a) Capacidade leitora

Para a observação da capacidade leitora dos alunos, utilizou-se, antes e após a leitura do texto-exemplo, do procedimento pausa protocolada, mencionado anteriormente neste estudo, o que possibilitou que fossem feitas inferências do tipo: dificuldades de decodificação, pois a maioria apresentou falha em reconhecer palavras com rapidez, atropelando-as e gaguejando por diversas vezes, por exemplo "constratamos" (ℓ.03), "narco...tráfico" (ℓ.13) e "míster" (ℓ.18) (ver ANEXO C), necessitando que a pesquisadora lhes solicitasse que voltassem e fizessem a leitura correta das palavras; dificuldades de compreender e interpretar certos trechos " mas combater somente o narcotráfico e o problema do desemprego não basta, como nos demonstra um paradigma do exterior" (ℓ, 13-14).

No que diz respeito às especificidades do gênero Carta, os alunos demonstraram ativação de conhecimentos enciclopédicos, pois, quando solicitados a construir hipóteses sobre a estrutura do gênero, sendo-lhes apresentados apenas os elementos extratextuais iniciais – local, data e exórdio –, metade das hipóteses apresentadas indicaram carta, as demais indicaram outros gêneros.

Gráfico 8 – Gêneros textuais



As respostas incompletas dos alunos demonstraram, entretanto, seus conhecimentos limitados acerca de tema e das especificidades dos tipos argumentativos, uma vez que tiveram dificuldades em explicitar do que tratava o texto-exemplo e qual a intenção do remetente ao produzir o texto.

Buscou-se ainda perceber a compreensão que os alunos tinham de tema e da tipologia argumentativa, por meio da relação de comparação entre a carta-exemplo e outras lidas por eles, (questão nº 2 do APÊNDICE D) na expectativa de possibilitar-lhes o estabelecimento de vínculo, por analogia, entre o tema abordado na carta-exemplo e outras anteriormente lidas. Contudo, uma parte – a maioria – sequer compreendeu a proposição; a outra demonstrou saber que havia algo de diferente entre o texto atual e outros de seu repertório de leitura anterior, mas não soube especificar o que, num indício de pouca experiência de leitura.

Tabela 4 – Compreensão dos alunos acerca do tema e da tipologia argumentativa

| Proposições   | Respostas                       | Frequência das respostas |
|---|---------------------------------|--------------------------|
| <b>Proposição 1 - Provável sujeito da interlocução</b>                  | Não sabe                        | 19%                      |
|   | Empresário                      | 18%                      |
|   | Para alguém conhecido           | 9%                       |
|   | Amigo                           | 9%                       |
|   | Secretário de Saúde             | 9%                       |
|   | Qualquer pessoa                 | 9%                       |
|   | Presidente da República         | 9%                       |
|   | Polícia                         | 9%                       |
| <b>Proposição 2 - Sujeitos da enunciação em uma carta argumentativa</b> | Remetente e destinatário        | 64%                      |
|   | Não sabe                        | 36%                      |
|   | Cobrança                        | 15%                      |
|   | Pedido de policiamento nas ruas | 7%                       |
| <b>Proposição 3 - Temas que podem ser abordados em uma carta</b>        | Notícias                        | 57%                      |
|   | Cobrança                        | 15%                      |
|   | Pedido de policiamento nas ruas | 7%                       |
|   | Negócios                        | 7%                       |
|   | Amor                            | 7%                       |
|   | Diversos                        | 7%                       |



|   |                       |     |
|---|-----------------------|-----|
| <b>Proposição 4 - Intenção do remetente</b> | Conquistar            | 46% |
|   | Se comunicar          | 18% |
|   | Expressar sentimentos | 9%  |
|   | Informar              | 9%  |
|   | Cobrar                | 9%  |
|   | Namorar               | 9%  |

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas às proposições feitas antes e após a leitura compartilhada conduziram à inferência de que os alunos de 4.<sup>a</sup> etapa de EJA de uma escola municipal de São Luís têm dificuldades de leitura e compreensão de textos escritos; e, sobretudo, inabilidade na sistematização escrita das inferências feitas, confirmando as suposições iniciais quanto à problemática, e direcionando a escolha da ação a ser implementada com vistas a sua possível solução.

b) Capacidade de argumentação escrita

A análise do material para identificar o desempenho dos alunos-autores em relação ao desenvolvimento da argumentação sustentou-se na proposta de Liberali (2013, p.61) e do grupo de pesquisa LACE. Essa proposta consiste em aplicar as *categorias argumentativas-enunciativa, discursiva e linguística - para entender e transformar contextos escolares*.

Considerando a importância da argumentação na construção do conhecimento criativo do contexto escolar, Liberali (2013) propõe que o pesquisador, para compreender e interpretar as produções dos alunos, utilize três categorias de análise: enunciativas, discursivas e linguísticas, uma vez que tais categorias tornarão viáveis leitura e observação dos dados e situações que envolvam conteúdo léxico-semântico; descrição do contexto de produção e atuação dos sujeitos participantes do ato enunciativo; análise do conteúdo, a partir das escolhas lexicais do enunciador; e clareza quanto aos procedimentos de busca.

Cada uma das categorias propostas por Liberali (2013) apresenta característica, que não sendo opostas, direcionam o olhar do pesquisador para aspectos específicos do modo de produção e realização do discurso argumentativo marcado nas produções de leitura e de escrita observadas. Assim, a primeira categoria de análise, de características enunciativas, tem como foco: local e momento de produção, incluindo-se aqui a recepção e circulação do material produzido; papel dos interlocutores- enunciadores; e objeto da produção- conteúdo temático.

A relação lugar-tempo em produções argumentativas envolve conflitos de opiniões e ideias, constituindo-se situação complexa, pois, segundo Liberali (2013, p. 63), “pode, por

exemplo, se caracterizar como uma situação expressamente monologal, em que apenas um enunciador assume o turno para defesa de suas ideias, ou dialogal, em que há o pressuposto de participação de diferentes enunciadores no discurso”. Essa situação se estabelece por meio de um acordo entre os interlocutores em relação à participação do enunciador.

Quanto ao papel dos interlocutores, estes variam de acordo com a situação de produção, sendo ora oradores/produtores, ora ouvinte/leitores. No primeiro caso, podem tornar-se sujeitos da argumentação, posicionando-se em relação a uma proposta ou tese apresentada; agenciadores políticos, buscando estabelecer conexões entre ideias e posições distintas; e ainda, mestres de raciocínio, criando bases para que do entrelaçamento de ideias surjam novas possibilidades. Em qualquer das posições, podem direcionar o modo de realização do discurso.

No segundo caso – papel de ouvintes/leitores –, os interlocutores podem agir e interagir frente à proposta ou tese que lhes são apresentadas, ocupando, ou não, posição de membro da comunidade argumentativa, o que, muitas vezes, é definida em função da imagem (representação) do outro. De qualquer modo, sua disposição é determinante no processo de elaboração e reorganização das ideias que se opõem.

Tanto os papéis dos sujeitos da enunciação quanto a imagem do outro, materializam-se pelas posições que estes assumem em relação a um objeto/tema em torno do qual o discurso é construído. É justamente a carga de valores desse objeto, que gera discordâncias, choques conceituais e semânticos, diferentes posições de mundo que serve de base à controvérsia em que se sustenta o processo argumentativo.

As distintas posições ocupadas pelos interlocutores fazem com que eles tenham também distintos objetivos, que são determinantes no modo como organizam seu discurso argumentativo. De acordo com Liberali (2013), dentre os objetivos estão: a) agradar e comover – atingir a vontade, sentimento dos interlocutores; b) examinar criticamente – enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos – comentário, discussão, argumentação; c) colaborar para a construção do pluralismo x provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentem; d) estabelecer diálogos, posicionamento → tomada de medidas, busca de soluções; e) fazer compartilhar uma opinião → ação; f) reconhecer os próprios erros e a verdade alheia x mudar o pensamento do outro; e g) produzir conhecimento – diferentes possibilidades, multiplicidade.

Embora tendo apresentado as demais categorias, esta pesquisa tem como suporte a segunda categoria de análise constante na proposta de Liberali (2013, p. 66) para produção e compreensão da argumentação, a qual refere-se às *características discursivas*, que tratam do

modo como o texto argumentativo pode ser organizado. Essas características são abordadas em Liberali (2013) a partir de quatro aspectos fundamentais no processamento do discurso argumentativo- o plano organizacional; a organização temática; o foco sequencial; e a articulação entre as ideias/argumentos apresentados.

O primeiro aspecto – plano organizacional – relaciona-se aos momentos constituintes do dialogismo discursivo contemplado em todo processo enunciativo e que compreende: uma abertura ou início. Esse momento é crucial para a interação, por isso a escolha por uma ou outra forma deve considerar a variação própria das regras comunicativas, em função do contexto sociocultural que envolve o processo de produção, assim como o tipo de interação pretendida; um desenvolvimento, consiste nas operações de construção do conteúdo temático, quando os interlocutores agem conjuntamente para o alcance da produção pretendida; e um fim, quando o processo se encerra. A escolha intencional por um bom arranjo na organização desses três momentos da atividade de produção escrita, principalmente do texto argumentativo, é determinante no alcance dos objetivos.

O segundo aspecto – organização temática – compreende as dimensões desenvolvimento e pertinência. O desenvolvimento refere-se à progressão textual, na medida em que, considerando a condição de coconstrução que envolve o processo enunciativo, esse interlocutor ao proceder a análise, interpretação e definição do tema, o faz acrescentando o novo ao dado. A situação inversa de não-desenvolvimento ou não-progressão refere-se ao fato de o processo de discussão sobre a temática não evoluir ou até mesmo não acontecer, ao que a Liberali (2013, p. 67) denomina de “inércia na elaboração temática”.

A pertinência relaciona-se à continuidade do tema, quando informações e argumentos reportam-se ao tema abordado. De outro modo, se houve desvio do tema, tem-se a não pertinência. Importante ressaltar que a progressão textual não se efetiva pelo simples acréscimo de informações novas, mas ao fato dessas informações estarem atreladas ao tema em discussão, o que estabelece, indubitavelmente, a relação de dependência da progressão à pertinência.

O terceiro aspecto – foco sequencial – refere-se às escolhas do produtor do texto acerca dos modos de lidar com as sequências utilizadas no desenvolvimento da temática em questão e de como essas sequências acham-se imbricadas no processo de construção das informações/argumentos. As escolhas, então, podem assumir caráter mais utilitário e instrucional, em que a sequencialização inclui regras de agir, avisos, cobranças ou apresentação de resultados e finalizações de propostas. Outro de caráter mais prático, com

foco no conhecimento cotidiano; ou de cunho mais teórico e, nesse caso, o foco recai no conhecimento científico.

O último aspecto da categoria discursiva- articulação- diz respeito aos modos como as ideias, posições, pontos de vistas são articulados no texto, como são apresentados, contrastados, sustentados ou acordados. O analista vale-se da articulação para saber se o produtor, ao participar do enunciado, faz avaliações, ou somente registra o que sabe da discussão; se o faz usando formas simples- respostas ou colocações breves, ou elaboradas- colocações longas e complexas; ainda, para detectar o cruzamento das vozes dos participantes no discurso.

Na construção o discurso argumentativo, a articulação pode ser percebida por meio de alguns recursos usados pelo produtor do texto: *exórdio*, abertura do tema e estabelecimento de contato com os interlocutores; *questão controversa*, pergunta que possibilita que o interlocutor se posicione ao responder; *apresentação do ponto de vista/tese*, que requer sustentação ou refutação; *espelhamento*, reprodução ou parafraseamento das ideias apresentadas; *espelhamento com pedido de dis/concordância*, reformulação da questão controversa envolvendo outro interlocutor; *concordância com ponto de vista*, aceitação pura da ideia apresentada; *discordância/ contestação do ponto de vista*, oposição do ponto de vista expresso; *pedido/ apresentação de esclarecimento* sobre o argumento ou ponto de vista apresentado; *pedido/apresentação de contra-argumentação*, apresentação de posição distinta da apresentada; *questões para entrelaçamento de falas*, os modos de questionar estabelecem relações com as falas de outros participantes do discurso.

Alguns recursos também evidenciam o entrecruzamento de vozes dos interlocutores participantes do processo discursivo, exigem procedimentos específicos: *negação/refutação de argumento*, pode ser feito por antecipação das razões do adversário, por contestação global dos argumentos, por proposição de argumentos contra o outro, e por questionamento das ligações entre posição e razões; *acordo ou síntese*, tentativa de aglutinar diferentes posições, pode realizar-se a partir de concessões, imposição de condições, descarte de ideias/argumentos, acordo quanto a alguns pontos, integração de ideias e reformulação dos/argumentos; *pedido/apresentação de sustentação*, pode ocorrer com a reprodução de uma voz de autoridade, apelo emocional, explicação, descrição, e realização de performance.

A próxima categoria de análise constante na proposta apresentada por Liberali (2013) – a linguística – compreende os mecanismos de composição do discurso, relacionados à materialidade do texto. São eles: conversacionais, de coesão verbal, lexicais, de coesão

nominal, de valoração, de conexão, de distribuição de vozes, de modalização, de interrogação, de proferição, não verbais, e de troca de turno.

Tendo-se em vista o propósito desta parte do estudo – análise dos textos escritos dos alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA para compreensão da argumentação –, a investigação ateve-se aos aspectos discursivos constantes no quadro-resumo a seguir, reorganizado a partir de Liberali (2013) e dos objetivos aqui pretendidos. Para tanto, apresentam-se as recorrências das produções textuais dos alunos que suscitaram a proposta de sequências didáticas sugeridas por esta pesquisadora. Vale ressaltar que apenas as produções da atividade 2 foram analisadas quanto ao desenvolvimento e à pertinência, uma vez que, para as produções da atividade 1, não fora especificado um tema nem especificado um conteúdo temático.

Quadro 2 – Quadro-resumo dos aspectos discursivos reformulado

| CATEGORIA DISCURSIVA |                     |  |   |
|----------------------|---------------------|--|---|
| Aspecto              | Dimensão            | Características  | Objetivo  |
| Plano organizacional | Abertura/início     | Observação de regras sociocomunicativas, que variam conforme a cultura dos participantes   | Iniciar as discussões   |
|                      | Desenvolvimento     | Coconstrução do conteúdo temático  | Dar andamento às operações de construção do discurso  |
|                      | Fechamento          | Encerramento das discussões e dos argumentos apresentados  | Finalizar o processo de interação   |
| Organização temática | Desenvolvimento     | Coerência de raciocínio entre os interlocutores, Avanço e progresso da análise e interpretação do objeto do discurso, Ingresso de novos argumentos e novas perspectivas. | Trazer elementos novos, relacionar, delimitar, contrapor-se argumentando, compor relações de alto nível, generalizar, problematizar e reestruturar. |
|                      | Pertinência         | Relação das ideias/argumentos com o tema proposto por um dos Interlocutores, garantindo a progressão discursiva.   | Permanecer inserido no tema proposto e acrescentar novos elementos  |
|                      | Não desenvolvimento | Bloqueio de raciocínio coletivo e inércia  | Repetir, confirmar ou referir-se a uma experiência particular   |
|                      | Não pertinência     | Falta de progressão do discurso quando existe desvio do tema abordado  | Desviar o tema trabalhado, referindo-se a outro tema  |

|             |   |   |  |
|-------------|---|---|--|
| Articulação | Exórdio – Exo                               | Abertura do processo de interação.  | Estabelecer contato com o interlocutor                 |
|             | Apresentação de ponto de vista/tese – PV    | Posicionamento do interlocutor em relação ao ponto de vista de outro (s) interlocutor (es). | Defender um ponto de vista/tese                        |
|             | Espelhamento – Esp                          | Parafraseamento ou reprodução.  | Recolocar o que foi apresentado por outro interlocutor |
|             | Pedido/apresentação de sustentação          | Voz de autoridade, apelo emocional, Explicação ou descrição.                                | Sustentar a posição/tese defendida                     |
|             | Concordância com ponto de vista             | Com ou sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação do tema.                      | Aceitar a ideia/tese apresentada                       |
|             | Discordância/ contestação do ponto de vista | Sem obrigatoriedade de apresentação de um novo ponto de vista                               | Opor-se ao ponto de vista expresso                     |

Fonte: Adaptado pela autora a partir de LIBERALI, 2013, p. 73.

Quanto ao plano organizacional da produção escrita dos alunos, detectou-se que, embora tenha havido relativo progresso da atividade 2 em relação à atividade 1 quanto à estrutura própria do texto argumentativo – início/tese anterior, desenvolvimento e fechamento –, um número significativo de textos caracteriza-se por não atender a pelo menos uma dessas condições, enquadrando-se em uma das três situações: a) não apresentam a tese anterior como forma de iniciar as discussões ou, se apresentam, não concordam ou contrapõem-se a ela; b) apresentam o seu ponto de vista/tese, mas não a defendem de forma suficiente; c) não encaminham as discussões para uma nova conclusão, que pode ser uma nova tese. Essas situações sinalizam a pouca familiaridade dos alunos-autores com o tipo textual solicitado nas atividades de produção escrita. O indicador “A” refere-se a aluno. Exemplos:

"não concordo que umas pessoas ligar pra pessoas que tem câncer para parar de fazer o tratamento" (A2).

"Não acho certo a pessoa liga pra outro que está a beira da morte para que ela parar o seu tratamentos" (A3).

No que diz respeito à organização temática, os textos produzidos demonstraram que seus autores têm dificuldades para desenvolver o tema, ou seja, ainda que um considerável número de textos tenha apresentado ponto de vista referente ao tema, quando apresentaram argumentos concordando ou discordando, estes consistiam em informações sucintas, sem aprofundamento da questão, já que as informações ou apenas circundavam o tema ou eram

desorganizadas. Esses dados são reveladores de que o desenvolvimento temático, em grande parte dos textos produzidos foi comprometido, uma vez que este somente se consolida pela progressão textual, conseguida com o acréscimo de novos argumentos, necessariamente atrelados ao tema em discussão.

Com relação à dimensão da pertinência, o fio condutor do raciocínio se manteve de forma coerente por meio das escolhas dos elementos que as compõem, não havendo, portanto desvio do tema, o que, entretanto, não foi bastante para fazer o discurso avançar e progredir e, ainda, por não ter havido interpretação e definição do objeto de discurso, mediante a introdução de novos elementos e novas perspectivas.

Um fator importante a considerar na análise da progressão temática refere-se à constituição dos argumentos: informações- fatos e opiniões –, hipóteses, questionamentos, bem como às habilidades necessárias à sua construção. Assim, a elaboração de argumentos para defesa de um ponto de vista exige por parte do produtor do texto que ele: a) selecione as informações, o que implica considerar a diversidade quanto a abrangência em diferentes áreas do conhecimento, dando mostras, por exemplo, da capacidade leitora do aluno-produtor; b) interprete as informações selecionadas, observando o seu contexto em relação ao tema e ao ponto de vista defendido, o que permite observar a capacidade de organização do produtor; c) organize hierarquicamente as informações interpretadas, a partir de cada argumento, tendo em vista seu grau de relevância na defesa do ponto de vista; e d) relacione semanticamente as informações com os argumentos a que servirão, revelando a capacidade de o aluno-autor construir uma argumentação consistente.

Vale ressaltar que apenas as produções da atividade 2 foram analisadas quanto ao desenvolvimento e à pertinência, uma vez que, para as produções da atividade 1, não fora especificado um tema. Exemplos:

"Eles estão querendo se livrar desas pessoas, e ter menos gastos"(A4).

"Patrícia é contra o autor que fala para terminar o tratamento por interesse no dinheiro da pessoa que precisa e consegui convecer as pessoas com esse papo, é terminar assim com as pessoa" (A11).

"Acredito que cada pessoa vive suas dificuldades no dia dia uma ligação em uma hora difícil de minha vida por uma parte a impresa tem rasão em gastar tanto em tratamentos de pacientes terminais que se encontra em uma situação muito difícil. Mas imagina se esta pessoa deixa de tomar seus medicamentos para morrerem logo, as vezes deixam de poder está até o ultimo momento de suas vidas, pois isso acredito em que uma pessoa tem que viver ate o ultimo momento para aproveitar de sua vida" (A5).

Com relação ao aspecto da articulação, em apenas um percentual mínimo dos textos as articulações entre informações apresentaram-se elaboradas em construções mais complexas e longas. No maior contingente dos textos, foram articuladas de forma simples, em construções curtas e breves, o que indica a dificuldade dos alunos de lidarem com as variadas possibilidades de recursos que a língua oferece.

Ainda quanto à articulação, a análise dos elementos relacionados ao entrelaçamento das vozes dos participantes do discurso possibilitou as seguintes inferências: boa parte dos alunos-autores tem certa familiaridade com a estrutura do gênero carta, ao apresentar expressões próprias desse gênero no estabelecimento de contato com o interlocutor/destinatário. Como exemplificam os trechos destacados.

"Querida Amiga queria lhe agradece pro sua amizade" (...) "saudadações" (A3).

"Presado Senhor. Editor.

Nos podemos aqui afirmar que aqui em São Luís a segurança está muito precária, em relação com tantos homicídios, roubos etc" (...) "Atenciosamente" (A5).

A maioria consegue tomar posição em uma discussão, pois apresentou ponto de vista/tese em relação ao tema posto em discussão no texto modelo.

"Enquanto á vida a esperança, tudo pra Deus é possível, a pessoa que o homem diz que é terminal, ele tem que ter muita fé em Jesus, ninguém pode decidir por poutra pessoa" (A8).

"Não é possível que tem empresas que tentam ganhar até sobre pessoas que tem pouco tempo de vida.

"A pessoa não tem mais nada a ganhar, já está se despedindo do mundo mas mesmo assim eles não se importam com isso para eles tudo é ganho não se importam com a pessoa mas com o que elas tem por isso não concordo com eles" (A10).

Alguns apenas recolocaram o que foi apresentado pelo outro interlocutor parafraseando ou reproduzindo, denotando dificuldade de assumir autoria quanto ao que pensam.

"O telefone toca e quer pra pessoa que estar com câncer pra não gastar dinheiro para economizar, a pessoa que está doente não deve tomar essas decisões, mais sim cuidar de si mesmo porque dinheiro não trais saúde..." (A1).

"de tudo nessa vida não é ter dinheiro mais sim se cuidar e ter saúde e felicidade. O telefone tocar e quer pra pessoa que tá com cancer pra não gastardinheiro pra economizar, a pessoa que esta doenti não deve tomar essa decisão..." (A9).



Com relação à temática, todos os alunos-autores discordaram do ponto de vista, deixando transparecer que compreenderam o sentido subjacente ao texto; contudo, esses mesmos autores não foram capazes de sustentar sua tese, já que apresentaram argumentação frágil e/ou desordenada. Os argumentos não apresentam força persuasiva, pois exprimem discordância, mas não justificam de maneira contundente o seu posicionamento, constituem-se, pois, defesa pessoal de ponto de vista, que em nada garante o convencimento do interlocutor/leitor.

"Acredito que cada pessoa vive suas dificuldades no dia dia uma ligação em uma hora difícil de minha vida por uma parte a imprensa tem razão em gastar tanto em tratamentos de pacientes terminais que se encontra em uma situação muito difícil. Mas imagina se esta pessoa deixa de tomar seus medicamentos para morrerem logo, as vezes deixam de poder está até o ultimo momento de suas vidas, pois isso acredito em que uma pessoa tem que viver ate o ultimo momento para aproveitar de sua vida" (A5).

"Carta mais eu não concordo com essa decisão porque todos se humano deve ter direito de viver a ter quando Deus quizer mais a vida é bela" (A7).

Não há como questionar o entrelaçamento das vozes na construção de novos discursos como próprio das relações discursivas, ou seja, o produtor usa a linguagem para revelar a si e ao outro, marcado pelo contexto histórico-cultural no qual ambos estão inseridos, o que também se acha projetado nos textos produzidos pelos alunos-autores. E, as escolhas feitas por esses interlocutores revelam não apenas sua experiência individual, mas a experiência de uma coletividade, identificando suas habilidades e fragilidades no processo de aquisição e demonstração de conhecimentos adquiridos.

Nessa perspectiva, observar o resultado das interações dos alunos de 4.<sup>a</sup> etapa da EJA em suas produções escritas constitui-se um caminho que descortina possibilidades, não só para conhecer esse aluno, mas, sobretudo, para que se reflita sobre a importância do papel do professor nesse processo de interação discursiva.

Contudo, ainda que analisar o texto a partir dos aspectos discursivos seja considerar o contexto maior que envolve o discurso argumentativo, não há como desconsiderar que, para produzir um texto escrito de cunho argumentativo e eficiente, o interlocutor precise dominar tanto as estratégias discursivo-argumentativas quanto a variação linguística própria dessa modalidade, o que implica recorrer a elementos gramaticais, que correspondem em (LIBERALI, 2013, p.78) aos “mecanismos de conexão” e que em (KOCH, 2002, p. 33)

encontram-se entre os “operadores argumentativos”. Esse conjunto de elementos é responsável por organizar os enunciados em textos e determinar a sua orientação discursiva.

São os operadores argumentativos que possibilitam compreender o direcionamento e a articulação dos pontos de vista dos participantes nas discussões, por isso, faz-se essencial detectar o uso desses recursos linguístico-discursivos quando se busca compreender a construção da argumentação em textos escritos por alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA.

Dessa forma, na análise do material produzido, também serão incluídos os operadores argumentativos, devido à importância que tais elementos têm no processo de direcionar e articular os argumentos. Entretanto e, mais uma vez, a impossibilidade de explorar todos os aspectos que os envolvem, foi determinante para que se fizesse um recorte e fosse observado, dentre os mecanismos de conexão constantes na proposta de Liberali (2013), somente o uso dos conectivos, conforme quadro da página seguinte:

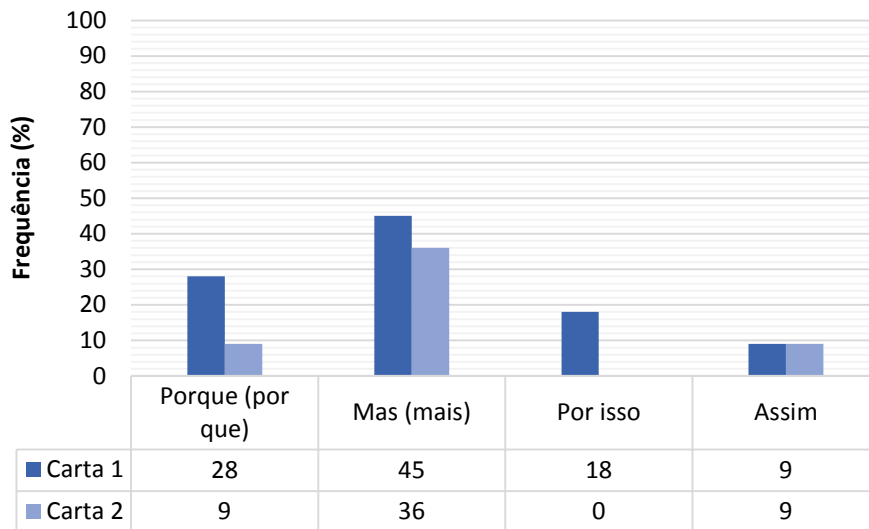
Quadro 3 – Quadro dos mecanismos de conexão reformulado

| Mecanismo  | Característica  | Objetivo   |
|------------|---|--|
| De conexão | Estabelecimento de relações como causa, consequência, concessão, posição/contraposição, explicação, finalidade, justificação etc. | Relacionar ideias/argumentos no texto, por meio de diferentes vinculações. |

Fonte: Adaptado pela autora a partir de LIBERALI, 2013, p. 78.

Considerando-se que os operadores argumentativos dão indicativos da capacidade argumentativa dos alunos, foco desta pesquisa, apresenta-se comparativamente o uso dos operadores mais usados nas produções iniciais aqui analisadas: carta argumentativa – atividade 1 e carta do leitor – atividade 2. Para tanto, cabe ressaltar que foram realizadas duas atividades para uma única produção, utilizando-se, mais uma vez, da linguagem quantitativa dos gráficos, mostrando o percentual de ocorrência de cada um desses elementos.

Gráfico 9 – Mecanismos de conexão



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme representação gráfica, o uso do *mas*, elemento que indica oposição, é o protagonista nos dois gêneros (45%, Carta 1 e 36%, Carta 2), o que conduz à percepção do elevado índice de refutação dos pontos de vista apresentados nos textos lidos pelos alunos. O *porque* – operador de coordenação que articula tese e argumento – vem em segundo lugar (28%, Carta 1 e 9%, Carta 2) mostrando que, as poucas justificativas foram introduzidas por esse elemento. O uso representativo desse elemento, mais característico da fala – o *pois* é da escrita – indica a tendência em manter palavras e/ou expressões usadas na fala espontânea.

Embora tenha havido um aumento no percentual e variedade dos operadores do primeiro para o segundo gênero – aparecimento, do operador conclusivo *por isso*, que não fora usado no primeiro gênero –, apenas uma ocorrência desse operador e o percentual mínimo de uso do *assim* constituem evidências de inabilidade dos produtores no uso de recursos linguísticos que servem de sustentação da tese, bem como na condução à conclusão das discussões.

Finalizada a análise, os dados obtidos forneceram explicações para os comportamentos observados nos alunos durante o desempenho das atividades solicitadas, bem como ajudaram a fortalecer a visão de língua como espaço de interação entre os sujeitos envolvidos numa dada situação comunicativa, indicando caminhos para um posicionamento pedagógico mais voltado ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas com alunos de EJA, o que se espera obter com proposta de intervenção apresentada no capítulo que segue.

## **4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

### **4.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO**

As dificuldades encontradas pelos alunos e 4.<sup>a</sup> etapa da EJA durante o desenvolvimento de suas atividades de produção da leitura e da escrita estão, geralmente, relacionados: ao perfil peculiar e heterogêneo desses alunos; à formação do professor e, sobretudo, à metodologia aplicada no processo de recepção e produção de textos escritos. Esses problemas têm influenciado nos resultados insatisfatórios: o grande número de alunos que não concluem a 4.<sup>a</sup> etapa, ou que o fazem sem oralidade e leitura fluentes nem produção escrita adequada ao atendimento de suas diversificadas necessidades de comunicação e interação.

A busca contínua pela solução dessas dificuldades deve ser pautada na certeza de que a educação possibilita ao educando compreender a realidade e sobre ela agir, o que implica que a EJA deve se constituir prática social, e, como tal, requer que o professor defina métodos e técnicas coerentes com o perfil dos seus alunos, formado de especificidades que potencializam suas qualidades de sujeito social.

Esse sujeito social precisa adquirir uma flexibilidade linguística que lhe permita adequar seus textos escritos às diferentes situações por ele vividas, conhecendo os valores socialmente atribuídos às diferentes variedades linguísticas, inclusive àquela (s) que ele ainda não domina.

Assim é que, na intenção de, se não solucionar, mas, pelo menos, minimizar o problema já conhecido da produção de textos artificiais e padronizados no ambiente escolar, propõe-se aplicar, na 4.<sup>a</sup> etapa de EJA de uma escola municipal de São Luís, uma sequência didática (SD) de leitura e produção escrita que possibilite aos alunos o manejo adequado dos recursos linguístico-discursivos necessários à construção de sua produção de leitura e escrita de textos com viés argumentativo, em especial do gênero carta argumentativa.

Nesse sentido, essa SD deve contemplar um conjunto de atividades de leitura e escrita de gêneros diversos a partir da visão sociointeracionista, cujos fundamentos baseiam-se em “dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade” (MARCUSCHI, 2007, p.33), observando-se o hibridismo e pluralismo de cultura e letramento que compõem o perfil do aluno de EJA.

A proposta apresentada neste trabalho para o estudo do gênero carta argumentativa em contexto escolar ancora-se no modelo de sequência didática de caráter modular apresentado

por Dolz e Schneuwly (2004, In: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Os autores esclarecem que, frente às inconstâncias do trabalho de produção oral e escrita em sala de aula, o procedimento SD constitui-se maneira precisa de trabalhar, e que eles definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, In: SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97), que devem possibilitar ao aluno o acesso atividades novas ou que ainda não dominem.

Nesse entendimento, uma sequência modular de ensino constitui-se estratégia eficaz por contemplar ações de controle e acompanhamento das aprendizagens dos alunos, já que combina escolha dos gêneros e necessidades de comunicação com as capacidades linguística dos alunos. Pode-se, inclusive, definir todo o percurso do processo ensino aprendizagem, desde a etapa inicial até a produção final e avaliação dos resultados.

Ainda segundo os estudiosos em referência, a estrutura de base dessa SD compreende as seguintes etapas: Apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

a) Apresentação da situação pelo professor

Momento em que os alunos são informados sobre a atividade de linguagem que deverão realizar, o que lhes permitirá fazer uma representação da situação de comunicação. Duas dimensões são fundamentais:

1 – Clareza da proposta

Deve-se deixar bem claro o problema de comunicação que os alunos podem resolver com a realização das atividades propostas na SD, por isso será preciso explicitar que gênero será abordado, os possíveis destinatários, a forma de apresentação e de participação. E, para que os alunos possam elaborar de forma mais precisa suas representações, será solicitado aos alunos que leiam e/ou escutem um exemplo do gênero a ser trabalhado;

2 – Seleção dos conteúdos do Gênero a ser trabalhado

Dependendo do gênero a ser trabalhado, alguns conteúdos são imprescindíveis para sua recepção e produção, devendo-se, então, selecioná-los em conformidade com o que se objetiva em cada SD. No caso de uma carta argumentativa, os alunos devem compreender bem a questão colocada e os argumentos que devem ser usados para persuadir o destinatário. De todo modo, sempre levando em consideração o que propõe Geraldi (2010) no estudo com gêneros: mais importa a gênese que a forma, ou seja, esse autor valoriza a gênese nas atividades com gêneros.

b) Produção inicial dos alunos.

A produção inicial é a tentativa dos alunos de elaborarem um texto escrito, em que revelem as capacidades de que já dispõem e as suas potencialidades, por isso essa etapa da sequência constitui-se a essência da avaliação formativa, pois é o momento em que são definidos o percurso que o aluno ainda deve percorrer e os aspectos específicos nos quais se vai intervir, constituindo-se, assim, em um momento decisivo para ampliar ou delimitar o conjunto dos problemas que serão trabalhados nos módulos;

c) Os módulos.

Nos módulos, são trabalhados os problemas detectados na produção inicial e fornecidos aos alunos o instrumental necessário para que eles possam contorná-los. Será feito o fatiamento da atividade escrita ou oral produzida para que cada um dos seus elementos seja abordado; e em cada módulo possa se trabalhar uma capacidade necessária ao domínio do gênero em estudo.

Na realização de cada módulo serão alternadas as formas de participação - ora individualmente, ora em grupos- e variados os modos de trabalho, diversificando as atividades e incluindo, por exemplo, as de observação e análise de textos como a comparação; as de produção simplificada como reorganização do conteúdo de uma tipologia em outra, inserção da parte de um texto, ou refutações a partir de uma resposta dada; as de elaboração da linguagem padrão como comentários, críticas e reescrita de textos lidos ou ouvidos e/ou produzidos, entre outras.

Ao término de cada módulo, cada aluno fará o registro dos conhecimentos adquiridos sobre o Gênero estudado, o que pode ser feito, sucintamente, em forma de "lista de constatações" ou "lembrete". E, permanecendo os problemas anteriores àquela sequência, será reelaborado um ou outro módulo específico ao desenvolvimento da capacidade;

d) Produção final.

Após as diversificadas atividades desenvolvidas em cada módulo, será realizada uma produção final (oral e/ou escrita) do gênero estudado, concluindo-se, desse modo, as etapas da sequência. Será feita, então, a análise dessa produção para que se avalie os progressos realizados na produção daquele gênero. Nesse momento, os alunos farão a análise do próprio texto, em um processo de comparação com a "lista de constatações" por eles elaboradas. E, dependendo dos resultados, a sequência, após as devidas adaptações, poderá ser aplicada novamente.

#### 4.1.1 Sequência didática do gênero carta argumentativa

1. Apresentação da situação:
  - a) Explicação dos propósitos do trabalho e teor das atividades;
  - b) Motivação à produção leitora:
    - Apresentação do filme “Cartas para Julieta ” como motivação inicial.
    - Levantamento de características do contexto apresentado no filme. Fazer referência à relação de intertextualidade com o romance de Shakespeare;
  - c) Aplicação das estratégias de leitura
    - Apresentação do Gênero carta argumentativa, por meio da dinâmica “ pausa protocolada” que contempla:
      - Ativação de conhecimentos prévios:
        - levantamento de características do contexto (atores e papéis sociais que ocupam, instituições, etc.) e da temática possível;
        - relação do texto com o gênero (levantamento de características estruturais do gênero);
      - Levantamento de hipóteses para antecipação das propriedades do gênero, (a partir de cada parte relevante do texto - iniciando com local, data e vocativo ou saudação inicial);
      - Procedimento de leitura oral partilhada e silenciosa (distribuir cópias da carta);
      - Checagem de todas as hipóteses levantadas (copiar no quadro ou digitar no computador e projetar o texto):
        - percepção de inferências inadequadas;
      - Localização e/ou cópia de informações:
        - localizar e sublinhar informações relevantes - localizar as informações de acordo com a posição que ocupam na organização do texto. Situar, por exemplo, a questão motivadora; a reivindicação e os argumentos que a justificam, a conclusão ou reelaboração da questão no corpo do texto;
      - Comparação de informações:
        - listar as informações principais
        - compará-las para identificar as mais relevantes para a compreensão do gênero;
      - Produção de inferências locais/globais:
        - localizar as lacunas de compreensão (o que não ficou claro durante a leitura)

- levantar inferências locais/globais sobre o conteúdo de vocábulos ou partes incompreensíveis do texto.

## 2. Produção inicial

Solicitar aos alunos que produzam uma carta argumentativa na estrutura daquela que foi lida em sala de aula, reivindicando a reativação do laboratório de informática, atualmente desativado. A carta deve ser entregue à diretora da escola.

## 3. Construção dos módulos com vistas a trabalhar, de maneira sistemática, os problemas referentes à produção do gênero:

### a) Módulo 1

- objetivos: analisar o esquema argumentativo e a organização textual de uma carta de argumentação; produzir partes que compõem o gênero carta argumentativa;
- conteúdos: estrutura do gênero
- organização do texto: elementos pré-textuais (local e data, vocativo ou termo de abertura); pós-textuais (despedida e assinatura); elementos do corpo do texto (introdução – questão que deu origem ao texto, à reivindicação, desenvolvimento - os argumentos que justificam a reivindicação e reforçam o pedido, conclusão - reafirmação da questão e do pedido);
- Atividade 1: observação e análise de texto – identificação dos elementos do gênero carta argumentativa. Procedimentos:
  - Dividir a turma em cinco grupos; entregar para cada grupo a cópia de uma carta argumentativa; pedir que eles respondam às seguintes perguntas: Que informações há sobre o autor e o destinatário? Qual é a questão em discussão? Qual é o objetivo do texto? Que argumentos o autor usou para conseguir seu objetivo? De que forma ele encerrou o texto?
  - Dividir o quadro em 5 colunas e pedir que um representante de cada grupo liste as respostas, de modo a poder compará-las;
  - Discutir as inferências inadequadas.
- Atividade 2: produção simplificada de texto. Procedimentos:
  - Selecionar um exemplo de carta argumentativa; fazer 6 cópias; de cada cópia retirar um dos elementos da organização do gênero: de uma, os elementos pré; de outra os pós; da terceira a introdução; de mais 2, um argumento de cada; e da última, a conclusão.



- Sortear as cópias modificadas entre os grupos e pedir para preencherem com o elemento ausente.
- Projetar o texto na lousa e pedir que os grupos façam os preenchimentos sugeridos, na sequência em que aparecem no texto.
- Depois de pronta a “nova carta”, projetar ao lado o modelo original para comparação dos elementos.

b) Módulo 2

– objetivos: relacionar e diferenciar fato/informação da opinião relativa a esse fato, abordando o mesmo tema em textos diferentes; analisar as formas de argumentar em textos do mesmo gênero.

– conteúdos: tese ou ponto de vista defendido pelo autor; as formas de argumentar utilizadas pelo autor para fazer valer seu ponto de vista; refutações a possíveis contra-argumentos.

– Atividade 1: observação e análise de texto – diferença entre fato/informação e opinião<sup>19</sup>. Procedimentos:

- Entregar a cada aluno cópia de uma matéria jornalística sobre um fato de interesse da turma. Em seguida, pedir que façam a leitura silenciosa, para, ao término, instigar uma discussão com perguntas do tipo: Em que fonte o texto foi publicado? Qual o autor, e o que você sabe sobre ele? Com que finalidade ele abordou esse assunto? Qual o assunto principal da matéria? Quem é o possível leitor?
- Proceder a leitura oral partilhada da matéria reforçando as questões discutidas, sobretudo quanto ao tema da matéria e o posicionamento do autor.
- Pedir aos alunos que localizem no texto trechos em que o jornalista apresenta o fato em si e sua repercussão, mas que ele mesmo não toma posição a respeito do que divulgou.
- Projetar o texto e grifar os trechos localizados pelos alunos. Se houver trechos entre aspas, destacar com cor diferente, mostrando que indicam a reação que o fato provocou no público e que o jornalista está apenas divulgando, não sendo, portanto a sua opinião.

---

<sup>19</sup> Adaptada de OLP, 2010, p. 47-53.

- Distribuir aos alunos cópias de uma carta do leitor sobre a matéria trabalhada anteriormente e proceder as estratégias iniciais de leitura.
  - Após a leitura, pedir que os alunos escrevam nos cadernos trechos e/ou frases e até palavras que demonstrem a opinião do produtor do texto.
  - Solicitar que os alunos circulem com cor diferente as passagens em que o autor faz referência à matéria jornalística, chamando atenção sobre a manutenção da temática.
  - Projetar a carta do leitor e fazer os grifos coletivamente.
    - Atividade 2: distinção entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato.
- Procedimentos:
- Dividir a turma em 2 grandes grupos e distribuir para o primeiro grupo vários exemplos de cartas do leitor em que os autores se posicionam a favor da situação discutida na matéria analisada na atividade anterior. Para o segundo grupo, distribuir várias outras cartas com posição contrária à situação da matéria (com frequência, as cartas do leitor vêm publicadas no número posterior ao da publicação da matéria).
  - Pedir que cada grupo selecione os argumentos contrários e os favoráveis constantes nas cartas, acrescentando outros que acharem pertinentes. Nesse momento, é pertinente a mediação do professor no estímulo a que o aluno construa bons argumentos como, por exemplo: por evidências, de autoridades, por comparação, por exemplificação etc.
  - Organizar um debate oral entre os dois grupos, sendo que, para cada argumento favorável de um grupo, o outro apresenta um contrário, até que se esgotem os argumentos dos dois lados.

### c) Módulo 3

- Objetivo: Trabalhar a microestrutura em gêneros discursivos diversos, por meio dos mecanismos de conexão, responsáveis pela articulação de termos e períodos longos e complexos (termos e orações intercalados que ampliam a informação).
- Conteúdo: operadores argumentativos – conectivos; elementos de expansão de unidades.
- Atividade1: observação e análise de texto – identificação de operadores argumentativos para manter a coerência temática e a coesão. Procedimentos:

- Organizar os alunos em duplas e entregar a cada um uma cópia de um artigo de opinião, solicitando que façam a leitura oral compartilhada e depois silenciosa.
  - Pedir que os alunos grifem os operadores argumentativos explicativos, adversativos, conclusivos, etc.
  - Solicitar que substituam os operadores por outros, sem prejudicar o sentido original do texto.
  - Projetar o texto e realizar os procedimentos conforme indicação dos alunos, fazendo as mediações necessárias.
- Atividade 2: produção simplificada de texto<sup>20</sup>. Procedimentos:
- Recortar fragmentos de um editorial e os mecanismos de integração de informações e expansão de unidades lhes servem de articuladores, colocá-los em envelopes e distribuir entre os alunos;
  - Solicitar aos alunos que, utilizando-se dos mecanismos de conexão, desenvolvam estratégias de articulação de sintagmas e orações, montando pequenos textos. É oportuno chamar a atenção quanto à pontuação e a relação que cada articulador estabelece na hora de articular um fragmento a outro;
  - Socializar as produções (no quadro, data show...), fazendo os comentários complementares.

#### 4. Produção final

Constitui-se a parte final da sequência e também de revisão, pois até esse momento, o texto permanecia provisório, como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, e até descartado. Somente agora, em que o aluno mobiliza as concepções e instrumentos apreendidos durante a realização dos módulos, ele pode refletir sobre seu comportamento como produtor de texto, revendo o que fez na produção inicial e o que pode ainda fazer. Portanto, essa etapa é de reescrita do texto, fechando, assim o ciclo da sequência didática.

No caso da carta argumentativa proposta neste trabalho como produção inicial, devido tratar-se de uma produção individual, após a produção final, o professor pode solicitar a leitura de todas, para que a própria turma escolha a que deve ser enviada à diretora da escola.

---

<sup>20</sup> Adaptada de OLP, 2010, p. 111-113.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se neste trabalho os procedimentos e dados de uma pesquisa qualitativa realizada junto aos professores e alunos da 4.<sup>a</sup> etapa da EJA de uma escola pública municipal de São Luís, cujos dados possibilitaram ampliar as discussões sobre a capacidade de os alunos lidarem com produção de leitura e escrita de textos de viés argumentativo, mais especificamente com o gênero carta argumentativa, considerando as exigências referentes à capacidade de lidar com textos desse tipo, tanto no contexto escolar como na sociedade de modo geral.

O percurso realizado revelou-se desafiador, na medida em que se fez necessário conciliar o respeito aos sujeitos da pesquisa e a análise dos *corpora* fornecidos por eles (as respostas aos questionários e as produções escritas) com a objetividade necessária ao alcance dos objetivos já definidos, tendo-se em vista que a intenção neste trabalho não era avaliar a competência pedagógica dos professores colaboradores, menos ainda destacar as inabilidades discursivas dos alunos pesquisados. Antes, o que se pretendeu foi destacar as concepções de língua e de texto que permeia o fazer pedagógico dos professores, bem como mostrar os aspectos da produção leitora e escrita dos alunos que precisam ser aperfeiçoados, principalmente quanto aos aspectos discursivos da argumentação.

Assim, a preocupação primeira consistiu na observação de como o desenvolvimento do aprendizado de Jovens e adultos da 4.<sup>a</sup> etapa pode mostrar o processo de amadurecimento da capacidade de produção da leitura e da escrita de gêneros de viés argumentativo. Para a concretização desse intento foi necessário a identificação das habilidades e competências já desenvolvidas e aquelas esperadas para a última etapa do ensino fundamental da EJA. Buscou-se, então, descobrir nas referências teóricas pesquisadas o que representaria o uso competente da leitura, da escrita e da argumentação na visão dos autores estudados, descobrindo-se que a capacidade linguística e o conhecimento enciclopédico podem estar aquém do que é exigido para a etapa escolar em que o aluno se encontra.

Na busca por alternativas que pudessem minimizar esse “descompasso”, constatou-se que a competência leitora exige o domínio de estratégias de leitura (MOURA; MATINS, In.: BORTONI-RICARDO, 2012), que compreendem desde o processo inicial de decodificação, passando pela apreensão do tema, até chegar à capacidade de fazer inferências, o que implica ativar estratégias cognitivas e metacognitivas na ativação do sentido do texto; que a competência da produção escrita demanda da parte de quem escreve a utilização de estratégias de escrita (KOCH; ELIAS, 2012) que incluem desde a ativação de conhecimentos diversos à

revisão contínua e reescrita do texto; que a competência argumentativa pode ser ampliada se adequadamente forem trabalhadas, dentre outras, as características discursivas e linguísticas da argumentação – como visto em Liberali (2013) –, que contemplam aspectos referentes ao plano organizacional, à organização temática e à articulação argumentativa, bem como os mecanismos de conexão ou operadores argumentativos – conforme Koch (2002) –, com ênfase nos conectivos.

Ressalta-se que tanto as concepções de leitura como as de escrita, são subjacentes à concepção de linguagem sob a perspectiva sociointeracionista na ótica bakhtiniana em que a linguagem verbal é tida como discurso, teia de enunciados que dialogam responsivamente constituindo sujeitos históricos. Daí a revelação que toda experiência de leitura/escrita se realiza como prática social, adquirindo significado a partir de sua inserção em situações comunicativas e socioculturais concretas. Por isso, educadores comprometidos com uma concepção de ensino transformador adotam a visão sociointeracionista.

Deduziu-se, a partir daí, que um trabalho de produção e recepção de textos que se pretenda produtivo deve conceber a língua sob a perspectiva sociointeracionista, entendida como fenômeno cultural, histórico e social que se constrói e é construído no uso. Para esse fim, o professor, que também é leitor e produtor, deve cuidar para que as produções dos alunos constituam-se fontes de recorrência a recursos expressivos da língua na demonstração do que sabem do mundo e das reflexões que fazem sobre suas produções de leitura e escrita.

Além das considerações sobre a concepção de língua que norteia a prática leitora e escrita, teceu-se considerações sobre as perspectivas que podem abordar discurso (Maingueneau, 2013), texto (Bakhtin, 2011) e gênero (Marchuschi, 2008), que, na visão deste último estudioso, não devem ser concebidos sob a perspectiva da diferença absoluta, mas como se houvesse um contínuo que se estende de um a outro, mantendo-se, portanto, a mesma noção de complementaridade com que é visto atualmente o funcionamento da língua, incluindo-se aí a importância dos recursos expressivos e do papel dos sujeitos no processo de recepção e produção de textos. Feitas essas considerações, passou-se à descrição da pesquisa realizada e dos dados obtidos.

As considerações feitas concentraram-se em alguns dos princípios teóricos básicos que geram a postura didática de ensino de língua portuguesa de base sociointeracionista discursiva e pretendida neste trabalho, como sendo: a) a linguagem é uma forma de ação social e partilhada; b) as ações verbais se realizam por meio dos gêneros de texto, que são ferramentas poderosíssimas de mediação das interações humanas, nas diferentes esferas sociais; c) a escolha adequada por um determinado gênero de texto, e não outro, para emoldurar uma ação

de linguagem, depende da capacidade de o sujeito acionar, com sucesso, um conjunto de capacidades de linguagem – de ação, discursiva e linguístico-discursiva; d) o domínio dessas capacidades, que potencializam o sujeito a ser um usuário competente de sua própria língua, deve ser objeto de ensino na escola.

Quanto à análise dos dados, ficou perceptível, pelas respostas aos questionários, que os professores têm consciência da abordagem que deve ser adotada no trabalho com texto, bem como da importância de realizar um trabalho contínuo com gêneros diversos. Os alunos, por seu turno, apresentaram dificuldades tanto na produção da leitura como da escrita. Em relação à primeira, pode-se elencar dificuldades relacionadas à decodificação de palavras, à compreensão de termos e expressões, à apreensão do tema e intenção do produtor, e ainda, à estrutura de gêneros do argumentar. No que diz respeito à produção escrita, foram elencadas dificuldades relativas aos planos discursivo e linguístico do texto, sobretudo quanto às categorias discursivas da argumentação nos aspectos da organização temática e da articulação; no plano linguístico, as maiores dificuldades relacionavam-se ao uso dos mecanismos de conexão.

No que diz respeito aos aspectos pragmáticos do texto, voltados para o uso dos elementos sociocomunicativos, a pertinência e o desenvolvimento, foram os que revelaram ser de pouco domínio por parte dos alunos, pois na produção dos textos argumentativos propostos para primeira produção escrita, a maioria não conseguiu desenvolver os argumentos com a pertinência necessária para justificar seu posicionamento, comprometendo parcialmente a produção. Deve-se destacar que foi unânime a discordância ao ponto de vista apresentado na matéria fonte geradora da argumentação, demonstrando, então, por parte dos alunos, a capacidade de apreensão do ponto de vista em um texto argumentativo.

Feitas as análises, faz-se uma proposta de prática para a 4ª etapa da EJA em forma de sequência didática, no modelo proposto por Dolz e Schneuwly (2004), cuja estrutura possibilita que se possa trabalhar de maneira sistemática as dificuldades identificadas. Assim, em cada um dos três módulos dessa sequência, os objetivos e atividades foram determinados pelas dificuldades de produção da leitura e da escrita apresentadas na produção inicial dos alunos.

Para finalizar, ressaltam-se algumas importantes contribuições deste trabalho:

- a) Compreensão de que os aspectos que envolvem as características linguísticas da argumentação, embora estejam relacionados a aspectos da materialidade do texto, também se constituem elementos de composição do discurso argumentativo, exigindo,

pois, um trabalho sistemático e articulado desses mecanismos com outros aspectos da produção escrita;

- b) Confirmação de que a mediação do professor durante o desenvolvimento das estratégias de produção da escrita, da leitura e da argumentação pelo aluno é decisiva para o processo de interação, uma vez que possibilita questionamentos e reflexões que promovem, dentre outras coisas, o amadurecimento pedagógico e social desse mediador;
- c) Verificação, a partir das atividades de leitura e escrita aplicadas para coleta de dados da pesquisa, de que os alunos, quando estimulados a participarem de diversificadas atividades de produção de leitura e de escrita, conseguem desenvolver as estratégias necessárias à compreensão e produção de textos. Por isso a importância de a escola, como ambiente de construção de aprendizagens, difundir continuamente tais práticas junto à comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 193 p.: il.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 28 jan. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 2011. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 28 jan. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores.** Brasília: MEC, 2011. 21 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10022&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10022&Itemid=>). Acesso em 20 nov. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Versão preliminar. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental.** Brasília: MEC-SEF, 1995.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia de Linguagem.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Angela Paiva Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel (Org.). Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONE, M. E.; MARTINS; C. R. B.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Coord.). **A construção da leitura e da escrita: do 6. ao 9. ano do ensino fundamental.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.



BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa, argumentação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.7).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

ELIAS, Vera Maria et al. (Org). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2014.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Velas que não iluminam: texto, gênero e a invenção do professor genérico. In: RIOLF, C; BARZOTTO, V. H. (Orgs.). **Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer**. São Paulo: Paulistana, 2012. p. 113-136.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4.ed.São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos B., Maria Marta. P. S., Caroline R. C. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de; MARTINS, Luzineth Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.) et. al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re) escrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. 4. ed. rev. e corr. Cataduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. v. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e (Org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SELLA, A. F.; BUSSE, S.; CORBARI, A. T. (Orgs.). **Argumentação e Texto: revisitando conceitos, propondo análises**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2012.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

### QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Caro (a) aluno (a), estou realizando uma pesquisa sobre **leitura, escrita e argumentação na 4ª etapa da EJA** e gostaria de contar com a sua colaboração. Ao responder este questionário, você já estará contribuindo significativamente para esta pesquisa.

#### Dados Pessoais:

Nome: \_\_\_\_\_

Cidade em que reside: \_\_\_\_\_

Série que está cursando: \_\_\_\_\_

Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ anos.

Você já repetiu alguma série? \_\_\_\_\_ Qual /Quais? \_\_\_\_\_

Em que escola cursou as séries iniciais (1º ao 5º ano)? \_\_\_\_\_

#### Perguntas:

1. Com que frequência, você participa de atividades de leitura e produção de textos (redação) em sua escola?

---

---

2. Em que situação você acha importante ler e escrever bem? Por quê?

---

---

---

3. Que qualidades você acha que deve ter uma boa leitura e uma boa produção escrita de alunos que estão concluindo o ensino fundamental?

---

---

---

4. Que tipo de dificuldade você costuma ter na hora ler e de escrever um texto?

---

---

---

5. Que tipo de texto você tem mais dificuldade de ler e escrever? (Você pode marcar mais de uma alternativa)

- carta ou e-mail  
 resumos  
 resenhas  
 poemas  
 bilhetes ou torpedos  
 histórias  
 descrições  
 argumentações  
 outros tipos de texto. Quais? \_\_\_\_\_

6. Que dificuldade(s) você costuma ter na hora ler e de escrever um texto do tipo argumentativo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Você trabalha? Onde? Que atividade(s) realiza?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Em que horário você realiza suas atividades?

- somente pela manhã. (das ----- às ----- )  
 somente à tarde. (das ----- às ----- )  
 manhã e tarde. (das ----- às ----- )  
 outros horários. Quais? -----

9. Com que frequência você sai do trabalho depois do horário?

- de 1 a 2 vezes por semana  
 de 3 a 4 vezes por semana  
 sempre  
 nunca

10. O que você tem feito para deixar o trabalho no horário estipulado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

### QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Caro (a) colega, estou realizando uma pesquisa sobre **leitura, escrita e argumentação 4ª etapa da EJA** e gostaria de contar com a sua colaboração. Ao responder este questionário, você já estará contribuindo significativamente para esta pesquisa.

#### Dados Pessoais:

Nome: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade: \_\_\_\_\_

Disciplina e/ou área de formação: \_\_\_\_\_

Nº de turmas: \_\_\_\_\_ Nº de alunos: \_\_\_\_\_

#### Perguntas:

1. Você trabalha leitura e produção textual com seus alunos? Com que frequência?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Que objetivos você visa ao propor atividades de leitura e de produção textual para os alunos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Que tipo e/ou gênero de texto você costuma trabalhar com seus alunos? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- ( ) carta ou e-mail
- ( ) resumos
- ( ) resenhas
- ( ) poemas
- ( ) bilhetes ou torpedos
- ( ) histórias
- ( ) descrições
- ( ) dissertações
- ( ) argumentações
- ( ) textos didáticos (exercícios, roteiros, esquemas, etc.)
- ( ) outros tipos/gêneros. Quais? \_\_\_\_\_

4. Que qualidades você acha que deve ter uma boa leitura e uma boa produção escrita de alunos da quarta etapa da EJA?

---

---

---

5. Que dificuldades você observa na escrita dos alunos da 4ª etapa da EJA?

---

---

---

6. Que tipo e/ou gênero de texto você gosta de ler e escrever? Você pode marcar mais de uma alternativa.

- ) carta ou e-mail  
 ) resumos  
 ) resenhas  
 ) poemas  
 ) bilhetes ou torpedos  
 ) histórias  
 ) descrições  
 ) dissertações  
 ) argumentações  
 ) textos didáticos (exercícios, roteiros, esquemas, etc.)  
 ) outros tipos/gêneros. Quais? \_\_\_\_\_

7. Quando foi a última vez que você leu e/ou produziu um texto? Que tipo/gênero de texto foi? Qual a motivação?

---

---

---

8. Com que frequência você publica a produção textual dos seus alunos?

- ) Em eventos pontuais, como feiras e exposições.  
 ) Cotidianamente, em cartazes, murais e/ou blogs.  
 ) Raramente, guardo-as para correção e devolvo aos alunos.

MUITO OBRIGADA POR SUA COLABORAÇÃO!

**APÊNDICE C – COMANDO PARA LEITURA PARTILHADA****ATIVIDADE CARTA AO LEITOR**

Leia a matéria “Telemarketing” com atenção. Em seguida, escreva uma carta posicionando-se contra ou a favor da opinião do outro e/ou outros leitores.

## APÊNDICE D – ATIVIDADE DE PAUSA PROTOCOLADA

Aluna: \_\_\_\_\_  
 Série = 718ª B      = Data = 20/11/14  
 Disciplina = Português

## Atividade de Português

→ Condina 10 de ~~dezembro~~ de 2002.

Prezado Senhor.

1- Que gênero textual inemos lá?

R= Um ofício.

2- Para quem você acha que esse texto é destinado?

R= prezado Senhor.

3- Como são chamadas as pessoas que escrevem e recebem esse tipo de texto?

R= remetente e destinatário.

4- O que pode ser tratado em uma carta?

R= notícias, carta de amor, cobrança.

5- Que intensões pode ter quando escrevi uma carta?

R= amor, conquista, amizade de amigo, convensar.

Após a leitura

1- Qual é o gênero a que pertence o texto?

R= carta

2- O que essa carta tem de diferente de outras que você conhece da lei ou escreveu?

R= Segurança, vidência, autoridades propostos.

3- Qual é o tema da carta que você leu?

R= Exemplo de carta

4- Qual foi a intenção desse remetente ao escrever a carta?

R= a intenção de se comunicar sobre a violência.

5- A expressão usada na despedida foi adequada? que outras você usaria?

R= foi adequada assim eu usaria a mesma



→ Escreva uma carta argumentando com um destinatário sobre um assunto que você considere importante?

### Reflexões finais

- São situação socio-econômica atual
- nega à maioria das pessoas a condição de ter vida digna. Assim é que a ética
- do cuidado vai surgir e ao meio de uma sociedade conflitiva que estamos buscando novas maneiras de nos relacionar.
- Vivemos em um mundo historicamente marcado por contradições e desafios. A chamada "era da globalização" é a verdade a "globalização do terror".
- O novo século está marcado pelos estigmas do século passado, em que as guerras e a acumulação de renda

## ANEXO A – EXEMPLO DE CARTA ARGUMENTATIVA

Londrina, 10 de setembro de 2002

Prezado editor,

O senhor e eu podemos afirmar com segurança que a violência em Londrina atingiu proporções caóticas. Para chegar a tal conclusão, não é necessário recorrer a estatísticas. Basta sairmos às ruas (a pé ou de carro) num dia de "sorte" para constatarmos pessoalmente a gravidade da situação. Mas não acredito que esse quadro seja irremediável. Se as nossas autoridades seguirem alguns exemplos nacionais e internacionais, tenho a certeza de que poderemos ter mais tranquilidade na terceira cidade mais importante do Sul do país.

Um bom modelo de ação a ser considerado é o adotado em Vigário Geral, no Rio de Janeiro, onde foi criado, no início de 1993, o Grupo cultural Afro Reggae. A iniciativa, cujos principais alvos são o tráfico de drogas e o subemprego, tem beneficiado cerca de 750 jovens. Além de Vigário Geral, são atendidas pelo grupo as comunidades de Cidade de Deus, Cantagalo e Parada de Lucas.

Mas combater somente o narcotráfico e o problema do desemprego não basta, como nos demonstra um paradigma do exterior. Foi muito divulgado pela mídia - inclusive pelo seu jornal, a Folha de Londrina - o projeto de Tolerância Zero, adotado pela prefeitura novaiorquina há cerca de dez anos.

Por meio desse plano, foi descoberto que, além de reprimir os homicídios relacionados ao narcotráfico (intenção inicial), seria mister combater outros crimes, não tão graves, mas que também tinham relação direta com a incidência de assassinatos. A diminuição do número de casos de furtos de veículos, por exemplo, teve repercussão positiva na redução de homicídios.

Convenhamos, senhor editor: faltam vontade e ação políticas. Já não é tempo de as nossas autoridades se espelharem em bons modelos? As iniciativas mencionadas foram somente duas de várias outras, em nosso e em outros países, que poderiam sanar ou, pelo menos, mitigar o problema da violência em Londrina, que tem assustado a todos.

Espero que o senhor publique esta carta como forma de exteriorizar o protesto e as propostas deste leitor, que, como todos os londrinenses, deseja viver tranquilamente em nossa cidade.

Atenciosamente,

M.

## ANEXO B – CÓPIA DA MATÉRIA “TELEMORKETING”

## Telemarketing

Empresa americana ganha dinheiro telefonando para doentes à beira da morte. Ela diz que seu objetivo é ajudar essas pessoas. Mas também há outra razão. **TEXTO** Carlo Cauti

**IMAGINE QUE VOCÊ ESTÁ EM CASA**, deitado, pensando no futuro. Tem câncer avançado, e poucos meses de vida. O telefone toca. É um atendente de telemarketing. Você não o conhece, mas ele sabe muito sobre você: seu nome, seu plano de saúde, sua doença. Não está vendendo nada, só quer conversar e ajudá-lo a tomar as melhores decisões sobre o seu futuro. Ele não diz, mas também tem outro objetivo: convencer você a recusar determinados tratamentos, para que o seu plano de saúde gaste menos dinheiro.

Essé é o negócio da empresa americana Vital Signs, com 50 funcionários especializados em fazer telemarketing para doentes terminais. Ela é contratada pelos planos de saúde, que ganham com isso – em 2014, a Vital Signs diz ter convencido 10 mil pacientes a alterar seus tratamentos, economizando US\$ 100 milhões para os planos. A prática tem sido criticada por médicos dos EUA, que consideram reprovável induzir os doentes a tomar decisões. A Vital Signs se defende alegando que, quando não há chance de cura, faz sentido interromper tratamentos que só provocarão sofrimento. “As pessoas com doenças graves costumam ser passivas. Não tentam retomar o controle de suas vidas”, diz o CEO da empresa, Michell Daitz. Para ele, encarar a morte de forma honesta pode melhorar a vida do doente. E gerar lucro. **S**