

O RECONHECIMENTO E A CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS DO EIXO DO ARGUMENTAR – “TENHO TUDO NA CABEÇA, VÁRIAS IDÉIAS [...] NA HORA DE COLOCAR NO PAPEL, COMPLICA”

Silvana SCHORK

ABSTRACT: The student, upon arriving at the school, should present a discursive competence in respect of execution, intention and use of different genres of text, specifically the genres of arguing, since it is an object of study in this series because it allows the student to establish interactions with different interlocutors in social practices in which it is inserted. This work is born, then the interest in understanding the discursive competence of students in the situations described in these genres that are privileged. For this, we investigated the practices of writing in a class of 1st year of high school, a school in the State Schools in the city of Blumenau. Accordingly, we based it on the theory of enunciation in Bakhtin and the socio-historical learning of Vygotsky. The table shown on the activity of producing written hinted that education is still based on traditional conception of language. With that cancels out the interactive nature of writing, characterizing it as a place of interaction and dialogue between citizens.

KEYWORDS: Argument; Enunciation; Text.

1. O Ponto de partida

Somos seres de linguagem vivendo numa intrincada rede de relações sócio-verbais. Torna-se necessário amadurecimento e, conseqüentemente, conhecimento para ampliar o domínio das práticas de fala e escrita no decorrer de nossa existência. No ambiente escolar, ensinar a Língua Materna é oferecer aos alunos a oportunidade para que esse amadurecimento ocorra.

Através do ensino da Língua Portuguesa, “o aluno deve ser levado a escrever para equacionar problemas, buscar esclarecimentos, organizar idéias, dar palpites, reordenar conjuntos de idéias numa linguagem própria, pessoal, capaz de expressar com clareza e precisão o seu depoimento a respeito da realidade observada” (GUEDES, 2006, p. 50). Entretanto para que esse objetivo seja alcançado de maneira plena e eficiente é preciso que, tanto a escola quanto o professor, tenham clareza sobre a concepção que se tem sobre a linguagem e o que tomam como “ensinar” e “aprender”.

Essa questão torna-se fundamental já que o ensino de Língua Portuguesa possui diferentes configurações dependendo da concepção que se tem da linguagem. Essas diferenças ocorrem, conforme Matêncio (2002, p.80.81)

[...] em função do importante papel que ela exerce para a mediação entre “eu”, um lugar de locutor e de sujeito que assume uma posição, o “outro”, um lugar de interlocutor/ sujeito com uma posição imaginária, e um quadro de referências/ conhecimento de objetos do mundo, o referente aqui como configurado por práticas discursivas e sociais. Como decorrência, temos as questões como “o que ensinar”, “a quem ensinar”, de “que maneira ensinar”, ou ainda, “o que é ensinar”, “o que é aprender”, ou seja, , em suma, qual é a concepção de linguagem adotada.

A concepção de linguagem mais tradicional a reduz a um conjunto de regras (a gramática), necessárias para um bom desempenho na comunicação e expressão dos falantes, mas falar em linguagem é ir além de normas e regras de uso: trata-se de um conjunto aberto e

múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas desenvolvidas por sujeitos historicamente situados.

Nesta perspectiva, os PCNs (1997, p.20-21) orientam:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes-, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções simpatia e antipatia, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que tem, da posição social hierárquica que ocupam.

Seguindo essas orientações, no processo de ensino, torna-se indispensável pôr o aluno diante de situações interativas de linguagens, de modo que possa envolver-se em um esforço de compreensão e de atuação, desafiando-o a argumentar e questionar sobre a atividade apresentada, expor seu ponto de vista, oferecer sugestões, enfim, se posicionar.

Entretanto, em uma leitura da escola de hoje, é muito comum perceber em meio a conversas, reuniões sobre o ensino e a educação, que existe uma insatisfação com a atuação e o desempenho dos nossos alunos, especialmente em relação à dificuldade que apresentam na comunicação escrita, em especial na produção de gêneros textuais escritos da ordem do argumentar.

Para escrever textos de opinião é preciso que o aluno tenha e procure idéias. No entanto, não são as idéias que tornam o trabalho pobre ou banal, mas é o modo como elas são expressas e construídas em torno do tema sugerido pelo professor. Não é dizer o que se pensa, mas demonstrar o “que se pensa”, com uma opinião progressivamente construída, e não com enunciados improvisados, e “como se pensa”, colocando em evidência argumentos válidos.

Enfim, a partir de tais reflexões, optamos, nesta pesquisa, por analisar a dinâmica discursiva em sala de aula partindo do pressuposto de que o desempenho escrito do aluno retrata, de modo significativo, a realidade do processo escolar a que ele é submetido, inserindo-se, aí, as estratégias empregadas no ensino da produção de textos. Para alcançarmos nosso objetivo selecionamos como sujeitos uma turma do 1º ano do Ensino Supletivo e utilizamos como instrumento de coleta de dados à gravação, em vídeo, das aulas de Língua Portuguesa, nos momentos em que a argumentação escrita é privilegiada.

Para nos auxiliar em nossas análise e fundamentar nossos estudos nos ancoramos numa base teórica que articula a teoria vygotskyana (1998), no que diz respeito à concepção de ensino-aprendizagem, aos pressupostos de Bakhtin/Volochínov (1997 e 2006) relativos à concepção de língua e linguagem, e às contribuições do Grupo de Genebra¹, sobretudo na tese defendida por Schneuwly, dos gêneros como megainstrumentos na construção dos discursos.

2. O Discurso pedagógico

O nosso contexto, a sala de aula, revela uma dimensão que ultrapassa os limites das quatro paredes, desvelando a intrincada teia que entrelaça discursos conflitantes de pessoas, de personagens e acima de tudo, de sujeitos sociais. O espaço da sala de aula é um espaço de construção de conhecimentos e valores. É um espaço vivo.

¹ Grupo que atua na área da Psicologia da Linguagem e da Didática de Línguas da Universidade de Genebra representados neste trabalho por Bronckart (2007), Dolz (2004), Schneuwly (1994, 2004).

Conforme Caruso e DUSSEL (2003), retomando a história da sala de aula e das formas de ensinar, pode-se esclarecer que muitas técnicas e palavras que utilizamos para nos referir ao que acontece na sala de aula têm um passado, surgiram em situações concretas como respostas a desafios e problemas e quando as utilizamos hoje em dia, muito provavelmente, ainda trazem parte desses significados. Os autores complementam

Partimos do princípio de que as definições de um bom professor, do conteúdo dos ensinamentos, de métodos e didáticas são saberes históricos, produzidos por indivíduos sociais, por pensadores, por grupos, instituições que atuaram e pensaram em outros contextos- alguns muito semelhantes aos nossos, outros muito diferentes. (CARUSO e DUSSEL, 2003, p.17)

A complexidade da sala de aula revela-se na medida em que se constitui espaço de convivência de discursos conflitantes. Nesse contexto dialógico, a linguagem abandona seu estado neutro para habitar um espaço ideológico, um espaço mais complexo. Para Bakhtin (2006), as relações são construídas por meio das palavras e estas são atravessadas por várias ideologias que as circundam socialmente:

[...] É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. (BAKHTIN, 2006, p. 37).

Dessa forma, o sujeito se mostra a partir das palavras que diz, pois ela é o instrumento da consciência, assim, a relação que se dá no espaço da sala de aula, institui uma forma de dizer as coisas e cria um modo próprio de ser e de formar as pessoas.

Nessa interação face a face que ocorre na sala de aula, professor e alunos regulam suas ações de acordo com o contexto. Um contexto caracteriza-se por ser dinâmico, pois fazem parte dele não só o ambiente material e espaço físico, mas também as pessoas, o que elas estão fazendo naquele momento, suas expectativas, seus objetivos e intenções. (BRONCKART, 2007)

A interação com os outros, face a face, é construída continuamente, é uma aprendizagem, um processo complexo e inacabado. Na sala de aula, isso se torna visível, quando alunos e professores constroem uma dinâmica própria, marcada pelo conjunto de ações do professor, pelo conjunto de ações dos alunos, cada um (re) definindo seus atos, ações e língua (gem).

2.1. Interação professor-aluno.

Ao entrar no espaço da sala de aula, ao se encontrarem pela primeira vez, professores e alunos estabelecem relações numa interação que pode ou não estar permeada pelo diálogo e compreensão. A sala de aula é um espaço ocupado por alunos que estão se constituindo nesse meio em que inúmeros discursos circulam e se movimentam nas interações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno. Qual o papel do professor nesse espaço de interações? Como se estabelece o seu discurso? E quanto aos alunos, que atitudes responsivas são manifestadas durante essas interações?

A partir de tais questionamentos passaremos a analisar um episódio de interação em sala de aula pois, segundo Brait (2001, p.194), a interação “é um fenômeno sociocultural, com

características lingüísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas”.

O episódio escolhido para análise neste artigo é o *Episódio 1: Interpretando Textos Jornalísticos*, e do qual depreendemos as situações enunciativas no contexto da produção textual que nos interessa destacar. A transcrição procura ser fiel ao máximo à linguagem produzida oralmente pelos alunos e pelo professor. Na apresentação do episódio, os turnos de fala foram numerados para facilitar a referência na análise.

Nesse episódio o professor inicia uma interlocução com os alunos, orientando-os sobre as atividades que eles realizariam naquela aula e informando-os sobre o tema que seria abordado- Textos Jornalísticos.

Segmento três- Cópia dos textos jornalísticos

(01) P – Eu vou aqui Ó:: ...vou colocar três texto no quadro...três textos que vocês vão copiar... daí a gente vai trabalhar um pouco esses textos...
((ficou sem som))

(02) P - Ai vocês vão desenvolver o texto...dentro das normas que eu vou estipular... tá? Então primeiro vocês vão receber orientação... pra vocês entenderem as coisas... por QUÊ? Lembrem-se de uma coisa que é muito importante ...sempre que nós escrevemos...nós escrevemos porque alguém vai ler...ninguém escreve pra deixar um livro ...um escrito qualquer...dentro de uma gaveta guardado...então nos temos que pensar no nosso leitor sempre...independentemente do texto

Então eu vou colocar três textos jornalísticos ali e a gente vai interpretar um pouco esses textos...porque vai chegar um momento que vocês vão desenvolver um texto argumentativo ... que QUE É um texto argumentativo? Vocês vão defender um ponto de vista a um determinado tema... e como é que você vai desenvolver...como é que você vai defender um ponto de vista? Tem que ter subsídios ... tem que ter argumentos porque se não você não vai convencer seu leitor... eu vou colocar os textos aqui

Alguma pergunta? Muitas coisas que eu falei hoje eu já havia dito a vocês em aulas passadas... bem no início...talvez vocês não se lembrem... mas já havia comentado alguma coisa com vocês...

((silêncio))

Quem não conhece mecânica a diesel...vai conseguir desenvolver um texto sobre mecânica a diesel?

(03) As - [[Não::

(04) P - Por que? Falta conhecimento,..O QUÊ... conhecimento prévio? Vocês nunca chegaram a ver uma palestra...um curso e não entenderem o que a pessoa falava? Na empresa nunca aconteceu?

(05) Al 1 - Ainda não

(06) P - Por que que a pessoa lá não esta entendendo o que o palestrante disse?
Por que será?

((silêncio))

(07) Al 1 - Porque não soube utilizar determinadas palavras?

(08) Al 2 - Professor...podia passar só um textinho

(09) P - Não...TRÊS... primEIRO. Vamos fazer o seguinte...eu vou passar os três textos que são pequenos...

Em relação ao segmento apresentado, é possível depreender que o professor é quem estabelece a dinâmica da aula. Ele dita, comanda e organiza o que o aluno deve fazer. Este controle é percebido nos turnos (01), (02), (09), através de ordens do tipo: “Vocês vão copiar...”, “Vocês vão desenvolver um texto...”, “vocês vão defender um ponto de vista...”, “dentro das normas que eu estabelecer”, “eu vou passar os três...”. A posição que o professor assume é a de ordenar, e a do aluno é de receber as ordens, posições que marcam a relação de hierarquia e controle estabelecidos na interação professor/aluno.

Essa relação é uma relação assimétrica, pois se manifesta a partir do jogo de poder inerente ao papel social que cada um desempenha (professor-aluno). É fruto de uma imagem estabelecida socialmente para cada um deles. A escola como instituição social e como representação da sociedade tende a impor comportamentos predeterminados aos professores e alunos, denominados papéis sociais: "entendemos por papel, um padrão coerente de comportamentos comuns a todas as pessoas que assumem a mesma posição ou lugar em uma sociedade e um padrão de comportamentos esperados por outros membros da sociedade" (ERIC HOYLE *apud* FERNANDES, 1977, p. 7).

Marcuschi (1995), nesse mesmo sentido, enfatiza que as noções de igualdade e desigualdade de condições, de conhecimento e posição social, constituem um dos traços relevantes na identificação das relações interpessoais na interação verbal. Considera essa noção de assimetria como uma relação de desigualdade ou de desequilíbrio entre os membros participantes de um evento de fala. É esta assimetria que produz a distância social, por meio da diferença de poder social, institucional e pessoal, pela diferença de recursos linguísticos e pela diferença de identidade social entre componentes de classes.

Falando acerca dessa assimetria de papéis, especificamente na sala de aula, De Chiaro e Leitão (2005, p.6-7) assim se manifestam:

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

Dentro dessa perspectiva, pode-se considerar que todo processo de comunicação é caracterizado por uma rede de relações imagéticas – locutores e ouvintes têm uma determinada imagem de si mesmos, da situação de interação e de seu interlocutor. Além disso, cada um dos participantes tem sua visão de mundo própria (imagem do mundo) – é desse jogo de imagens que dependem a comunicação e a interação (ORLANDI, 1987)

Nesse enfoque, destaca a autora, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, isto é, as condições de produção, constituem o sentido da seqüência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Orlandi (1987, p. 26) considera discurso não como transmissão de informação, mas como efeito de sentido entre interlocutores.

Assim, baseando-nos na proposta de tipologia do discurso² de Orlandi, podemos considerar o discurso do professor no Episódio 1– *Cópia de textos jornalísticos*, como um

² “o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando numa polissemia aberta (...). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto,

discurso pedagógico autoritário, ou seja, aquele em que o professor emissor possui o saber e está na escola para ensinar (imagem social); o aluno-receptor é aquele que não sabe e está na escola para aprender (imagem social)(ORLANDI, 1987, p.31).

A autora reforça que o discurso pedagógico tem sido predominantemente autoritário, porque, via de regra, é visto como mero transmissor de conhecimento e de informação, estabelece-se como um “processo parafrástico”, ou seja, “há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado”.

Faraco (2003, p. 81), embasado na teoria bakhtiniana, explica que “a palavra de autoridade, em seus vários tipos, é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional. Trata-se de uma palavra que se apresenta como uma massa compacta, encapsulada, centrípeta, impermeável, resistente a bivocalizações. [...] Bakhtin, opondo-se a esse sentido, trabalha com a idéia de que a linguagem autoritária reduz tudo a uma só voz, neutralizando a variedade e a riqueza que existem na comunicação humana e menciona que, por meio da polifonia, o dialogismo pode ser percebido, pela materialização das muitas vozes. Ele propõe que:

Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar de “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido no exterior. A palavra vai à palavra. É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (BAKHTIN,1997, p.147-148)

Portanto, é só através da dinâmica interlocutiva presente na sala de aula que nós conseguiremos chegar à significação, ou seja, à compreensão do que ali ocorre, através da observância das formas de interação entre esses indivíduos. É interessante descobrir o que os alunos estão querendo dizer por meio das suas manifestações. Essa descoberta instigante para o docente comprometido com sua prática nos levará a compreender a dinâmica viva, presente na sala de aula, através do uso da linguagem.

Referências

- AMORIM, M. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- ANGELO, A. M. Gêneros discursivos e construção identitária em língua portuguesa. 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade de Brasília, Brasília.
- ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; GILL, R. Análise de discurso. In: Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-246
- BAKHTIN, M. Estética de Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929), 2006.
- BECHARA, E. Ensino de gramática: opressão? liberdade?. 3º Ed., São Paulo: Ática, 1987.

sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seureferente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se diz, o que resulta na polissemia controlada (...). No discurso autoritário, o referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida.” (ORLANDI, 1987, p.15-16)

- BRAIT, Beth (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994
- BRITTO, L.L.P. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares) In: GERALDI, João Wanderley et. al. (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 117-125
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. De A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ, 2007.
- CARUSO, M.; DUSSEL, I. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.
- DE CHIARO, S. e LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. Psicologia: reflexão e crítica. Vol. 18, nº 3, 2005.
- DIETZSCH, M.J.M. (org.). Espaços da linguagem na educação. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- DOLZ, J & SCHNEUWLY, B. Gêneros escritos e orais na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, C. A Linguagem e diálogo: as idéias do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FERREIRA, M. B . A Linguagem e os Processos de Enunciação, Dialogismo e Polifonia. Rev. Olhar de professor, Ponta Grossa, 7(1): 67-75, 2004.
- GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 11. ed. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1983.
- GERALDI, J. W. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley et. al. (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 39-46
- _____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley et. al. (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 59-66
- _____. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil. 1996
- GUEDES, P. C.- A Formação do Professor de Português: que Língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino:-4)
- KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. O texto e a construção dos sentidos. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. A inter-ação pela linguagem. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. Argumentação e Linguagem. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. 6º. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In SIGNORINI, I. (org). Investigando a relação oral /escrito e as teorias do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de letras. 2001.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro, Lucena, 2005. p.p. 19-35
- _____. "Assimetria, Poder e Adequação na Interação Verbal". In : Investigações Lingüísticas e Teoria Literária. vol 5; Recife: UFPE, 1995 p. 80 -93.
- _____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky*. aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993.



Anais do IX Encontro do CELSUL
Palhoça, SC, out. 2010
Universidade do Sul de Santa Catarina

ORLANDI, E.P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo, Campinas: Pontes, 1987.

_____. As Formas do Silêncio: No movimento dos sentidos. 4ªed. Campinas, SP:Editora da UNICAMP, 1997. (Coleção Repertórios)