

Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar

TEXTUAL GENRE AS AN OBJECT OF LANGUAGE TEACHING: A PROPOSAL
OF A DIDACTIC MODAL OF TEACHING ARGUMENTATIVE GENRES

Terezinha **BARROSO** *

Resumo: Com base no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2003), as condutas humanas são mediadas e organizadas pela linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é uma forma de ação, que se realiza no discurso socialmente situado e partilhado, por meio dos gêneros textuais. Tendo como suporte teórico a noção de gênero (BAKHTIN, 2003), reinterpretada pelo viés teórico-metodológico de Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004), que situam o gênero textual como objeto de ensino, o presente artigo apresenta uma discussão sobre as *capacidades de linguagem* envolvidas na produção textual em práticas de leitura, escrita e oralidade, e propõe um modelo de didatização para o desenvolvimento dessas capacidades, com foco em gêneros do argumentar.

Palavras-chave: Argumentação; Gênero textual; Capacidades de linguagem.

Abstract: Based on the sociodiscursive and interactionist perspective (BRONCKART: 1999, 2003), human behaviors are mediated and

* Professora aposentada do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Professora Pesquisadora do Curso de Pedagogia (UAB) e do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação/UFJF. Professora do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras/UFJF. Contato: terezinha.barroso@ufjf.edu.br

organized by language. From this perspective, language is a social action, which takes place in socially and shared situated discourse by means of textual genres. Supported by the theoretical notion of genre (Bakhtin, 2003), reinterpreted by the theoretical and methodological bias of Bronckart (1999, 2003) and Dolz, Bronckart and Pasquier (1993), which situate genre as a teaching object, this paper presents a discussion on the language skills involved in practices of reading, writing and oral skills. It also proposes a model of didactic transposing for developing those skills focusing on genres of arguing.

Key-words: Argumentation; Textual genre; Language skills.

Introdução

Desde a segunda metade da década de 90 (1996/1998), as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa têm se pautado, primordialmente, pelas orientações postas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A publicação desses documentos e, especialmente, dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), trouxeram para o cenário educacional um olhar diferenciado, e institucionalmente legitimado, sobre uma nova prática de ensino de língua, inspirando, mais fortemente, as pesquisas em Linguística Aplicada, e servindo de base teórica para um amplo movimento de revisão de propostas curriculares de Secretarias de Educação (Minas Gerais, São Paulo, Paraná, entre outras). Um dos grandes valores desses documentos foi o de formalizar e dar legitimidade a uma visão de ensino de língua que, no fim da década de 80, já vinha sendo disseminada, principalmente, por Geraldi (1990, 1993) e outros.

O que essas discussões trouxeram de novo? Uma concepção de linguagem, de base sociointeracionista, inspirada, principalmente, em Bakhtin (2000) e Vygostky (1996), que, a partir da década de 90, recebeu contribuições relevantes advindas do grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Pasquier, Schneuwly, e outros), e de pesquisadores brasileiros (Marcuschi, Machado, Rojo e outros) que, numa perspectiva teórico-metodológica, reforçam o papel da Linguística Aplicada nos estudos sobre transposição didática dessas teorias para o ensino de

língua, colocando, no centro dessas discussões, o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva para uso da língua em gêneros textuais orais e escritos.

É no curso atualizado dessas discussões, e embasados numa teoria enunciativa e discursiva de linguagem, que nos colocamos no presente artigo, o qual busca oferecer subsídios teóricos para o ensino do discurso argumentativo, em aulas de Língua Portuguesa, atualizado nos gêneros textuais: **texto de opinião** e **debate oral**.

O seguinte roteiro será tomado no desenvolvimento dessas discussões:

- (a) **primeiramente**, vamos apresentar, em linhas gerais, a concepção de linguagem que vai nortear a prática de ensino de língua portuguesa que aqui propomos;
- (b) **em seguida**, vamos abordar, de forma sucinta, a noção de gênero textual e de que forma esse conceito é determinante para entendermos o que é o uso situado e partilhado da língua;
- (c) **na terceira parte**, vamos tratar das **capacidades de linguagem** que envolvem o uso da língua em gêneros textuais, quer seja por um sujeito falante, leitor ou escritor, situando o desenvolvimento dessas capacidades como objetos de ensino-aprendizagem;
- (d) **na quarta parte**, fazemos considerações sobre as ações de linguagem, que constituem a natureza discursiva da argumentação e sobre a realização linguística dessas ações por meio de sequências textuais prototípicas;
- (e) **e, por fim**, passamos à atividade prática de leitura e produção de texto de dois gêneros textuais da ordem do argumentar, para uma melhor visualização de como a transposição didática das discussões aqui apresentadas pode ocorrer nas práticas de linguagem em sala de aula.

Nas próximas seções, passamos a tratar, individualmente, de cada uma dessas partes.

1 Da concepção de linguagem e ensino

Segundo Bronckart (1999), as condutas humanas são mediadas

e organizadas pela linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é uma forma de ação que se realiza por meio do discurso socialmente situado e partilhado. O que isso significa? Isso significa que a língua **não** é fruto de construção individual, descontextualizada, mas é **prática social**, ou seja, se realiza como ação conjunta e partilhada entre sujeitos e entre sujeito e o mundo. Sua manifestação se dá no **discurso**, que se constrói em contexto social e histórico, por sujeitos reais, que usam a língua para promover diferentes **ações de linguagem**: convencer, contar caso, dar opinião, dar conselho, passar receitas, fazer declaração de amor, etc. Essa forma de conceber a linguagem nos é dada pelo **interacionismo sociodiscursivo**, que situa o sujeito, o contexto e o discurso como constitutivos indissociáveis do processo de semiotização do pensamento, traços que garantem plasticidade e dinamicidade à língua. Tomando o funcionamento da língua em seus aspectos sociais, cognitivos, históricos e discursivos, essa perspectiva epistemológica da linguagem coloca-se em contraposição à visão objetivista, que a concebe apenas como forma.

Assumindo, uma posição contrária às abordagens tradicionais que priorizam o **ensino sobre a língua**, com foco apenas no ensino da metalinguagem, o interacionismo sociodiscursivo volta-se para o **ensino da língua** em seus usos e promove uma revisão sobre as práticas de linguagem, elegendo como objeto de ensino o texto empírico, atualizado em diferentes **gêneros textuais orais e escritos**.

Uma vez definida a concepção de linguagem que deverá nortear as práticas de ensino de língua, passemos ao segundo ponto: **O que são gêneros textuais? De que forma esse conceito liga-se à concepção interacionista e sociodiscursiva de linguagem?**

2 Gêneros textuais como forma de organização discursiva da língua em uso

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 (com)partilhado, temos que reconhecer dois aspectos relevantes dessa construção: (1) essas ações de linguagem expressam intenções comunicativas de sujeitos sociais a partir de experiências inter e intrassubjetivas; (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 textual** ou do **discurso**.

Como posto por Bakhtin (2000), todo uso que fazemos da língua se dá por meio de um texto/discurso – oral ou escrito – realização empírica de um gênero de texto. Esses usos que fazemos da língua são institucionalizados, legitimados por instâncias da atividade humana, socialmente organizadas. Por sua vez, essas instâncias de atividade humana, essas esferas sociais de comunicação, elegem seus próprios gêneros, o que permite a fácil comunicação/interação entre os membros de uma comunidade discursiva (SWALES, 1990).

Segundo Bakhtin (2000, p. 301-302), os gêneros do discurso:

[...] nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Assim, na esfera jurídica, o parecer, a petição, a intimação, a sentença são exemplos de gêneros de texto mais recorrentes; na esfera religiosa: a novena, a ladainha, a reza; na esfera acadêmica: a conferência, a palestra, a comunicação em congressos, o artigo científico, a resenha, o relatório. Todos esses são exemplos de organização discursiva da linguagem, ou seja, de **gêneros textuais**. Poderíamos citar outros gêneros que circulam em instâncias menos formais, como o bate-papo, o recado, o bilhete, o *e-mail*, o *scrap* postado nas redes sociais (*Orkut*, *Facebook* e outros), o *tweet* postado no *Twitter*, etc..

Não há como nos comunicarmos, a não ser através dos gêneros de texto orais ou escritos. Os gêneros textuais, como construtos de natureza social, cognitiva e linguística, funcionam como modelos de referência para o usuário da língua. Seu processamento pelo sujeito se dá automática e intuitivamente no intertexto, em situações imediatas de uso (gêneros primários), ou através de metarreflexão, em situação de aprendizado formal, por meio de gêneros mais complexos (gêneros secundários).

Sob essa perspectiva, a transposição teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo para uma abordagem didática dos gêneros textuais contempla dois aspectos principais: (1) o desenvolvimento da competência discursiva para usar a língua em diferentes contextos, através de **gêneros textuais orais e escritos**; (2) o desenvolvimento da capacidade de refletir linguisticamente sobre esses usos, ou seja, ser capaz de conhecer e dominar recursos linguísticos que instrumentalizam o sujeito a produzir e compreender textos de diferentes gêneros.

Nessa direção, as práticas escolares de ensino e aprendizagem, pautadas no desenvolvimento da competência para o uso da língua em gêneros, passam a ter um **caráter social e funcional**, e a se guiar por objetivos mais claramente definidos: aprender a escrever para reclamar direitos (carta de reclamação), aprender a ler para se informar sobre onde assistir a um filme (agenda cultural), aprender a ler para admirar uma obra (romance), aprender a “falar” para se apresentar a um emprego (entrevista), conhecer e dominar os recursos linguístico-discursivos para provocar e compreender efeitos de sentido.

A decisão estratégica por um determinado gênero de texto, e não outro, e as escolhas linguísticas para sua textualização são decorrentes da capacidade do sujeito de acionar, simultaneamente, um conjunto de conhecimentos a que denominamos de **capacidades de linguagem** (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Nesse ponto, entramos na terceira parte de nossa reflexão.

3 Das capacidades de linguagem que acionamos para produzir gêneros orais e escritos

Para entendermos como se dão a apropriação, a produção e a recepção dos gêneros textuais em nosso dia a dia, é importante considerarmos as relações que as ações de linguagem mantêm com: (1) os parâmetros do contexto social e subjetivo em que essas ações se inscrevem; (2) a capacidade do sujeito de acionar modelos textuais adequados para a produção do gênero escolhido; e (3) a capacidade de o sujeito selecionar, com produtividade, expressões linguísticas para a textualização do gênero.

É a esse conjunto de conhecimentos de base social, cognitiva e linguística, acionados na produção ou recepção do gênero de texto, que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) denominam **capacidades de linguagem**. Essas capacidades de linguagem dizem respeito:

- a) 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 dizível por meio do gênero selecionado – a essa capacidade chamamos: **capacidade de ação**;
- b) à capacidade de o sujeito acionar com adequação modelos textuais e sua infraestrutura textual, a que chamamos: **capacidade de discursiva**;
- c) ao domínio 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. Nesse aspecto, nenhuma escolha linguística de expressão é ingênua; traz sempre uma intenção e pretende provocar um efeito de sentido. A essa capacidade chamamos **capacidade linguístico-discursiva**.

Bom lembrar, que o tratamento dado à identificação dessas capacidades: **de ação, discursiva e linguístico-discursiva** tem caráter didático. No processo de produção textual (oral ou escrita) ou de leitura, essas capacidades são acionadas simultaneamente pelo sujeito leitor/escritor/falante, configurando, assim, o gênero de texto que estiver sendo produzido.

Antes de passarmos a uma proposta de atividade prática de estudo da argumentação em gêneros textuais, com vistas ao desenvolvimento das **capacidades de linguagem**, tal como definidas anteriormente, passamos a tratar dos aspectos de natureza discursiva, enunciativa e linguística que participam da ação de argumentar.

4 Da argumentação e de sua realização discursiva

A argumentação está ligada ao conjunto de ações humanas, cuja finalidade é promover a adesão do outro, para levá-lo a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião através de **convencimento** ou **persuasão**.

Embora estejam estreitamente relacionadas, e possam coocorrer na construção de um único gênero do argumentar, essas duas ações – convencer e persuadir – próprias do discurso argumentativo, revelam-se como estratégias distintas de se conseguirem a adesão do outro, a mudança de atitude. Essa distinção, na verdade, remonta à antiga Grécia de Aristóteles e se diferem pela oposição entre a **demonstração – convencimento** através de raciocínio lógico, provas evidentes –, e a **retórica – persuasão** através de provas que se apoiam na subjetividade, na emoção, ligadas ao que pode vir a ser. Assim, enquanto na ação de **convencer**, buscamos reforçar nosso ponto de vista, com base em argumentos por citação, por comprovação, na ação de **persuadir**, nos apoiamos mais em argumentos por experiência pessoal, de senso comum.

Parâmetros contextuais (contexto subjetivo e contexto físico), conteúdo temático e suporte vão definir a escolha pela ação de convencimento e/ou persuasão. Por exemplo, caso a intenção seja a de demonstrar, por meio de um relatório técnico, o efeito positivo de políticas do governo para combater a mortalidade infantil, tal tese deverá ser demonstrada por dados estatísticos e tabelas, e não por considerações pessoais, subjetivas, inapropriadas às condições de produção específicas desse gênero de texto.

O confronto entre dois pontos de vista, o debate sobre uma questão polêmica ou a simples vontade enunciativa de defender um determinado ponto de vista criam contextos de produção para a escolha do discurso argumentativo.

Nas diferentes esferas de comunicação social, o discurso argumentativo se realiza a partir de um número variado de **gêneros textuais**, como, por exemplo, o artigo de opinião, o editorial, a carta de reclamação, a propaganda, a carta de solicitação, a resenha crítica, o debate regrado e outros. Esses gêneros possuem características linguísticas e discursivas comuns, que nos permitem reconhecê-los como sendo da mesma família, ou seja, como **gêneros do tipo argumentativo**. A **ação de linguagem** pretendida, vinculada à situação de produção, a **organização composicional** (o modelo textual acionado) e as **expressões linguísticas** usadas para a produção textual são alguns dos critérios nos quais podemos nos apoiar para a identificação do gênero textual.

Além da **intenção comunicativa**, que marca a ação de linguagem, própria dos gêneros de natureza argumentativa, os gêneros do argumentar apresentam um **plano global básico**, que os torna semelhantes na sua **organização composicional**. Ou seja, pelo menos duas seqüências textuais constituem o discurso argumentativo: a **tese**, na qual o sujeito expõe sua posição frente a uma questão polêmica, e a **justificativa** (ou sustentação), composta de argumentos que têm como objetivo ser suportes da posição assumida pelo sujeito emissor.

O discurso argumentativo pode, também, apresentar uma organização composicional mais complexa e ampliada, que revela a intenção do sujeito de não só **defender** uma posição, mas, também, de **negociá-la** com seu interlocutor. Nesse caso, além de conter os componentes básicos – **tese/posição** e **justificativa** –, a argumentação passa a contar com a **contraposição**, e a **justificativa** é ampliada por **contra-argumentos**. Essas duas seqüências textuais – **contraposição** e **contra-argumentação** –, quando presentes na produção do aluno, revelam sua capacidade de: (1) angular a questão polêmica sobre mais de uma perspectiva; e (2) antecipar-se a possíveis posicionamentos de seu interlocutor (BARROSO, 2005).

A **contraposição**, como o próprio nome diz, coloca-se na argumentação como uma **oposição à posição**. Pode ser anunciada, através de expressões linguísticas, tais como: “Essa questão pode ser abordada sobre dois pontos de vista...” ou “Podemos tratar o tema em seus aspectos negativos e positivos... / em suas vantagens e desvantagens...”.

O **contra-argumento**, quando presente, deve estar diretamente associado ao argumento anteriormente apresentado, mantendo-se, assim, a coerência do texto. Algumas expressões linguísticas usadas para sua introdução são: “Se por um lado..., por outro há também que se considerar...” ou “Contrário a esse argumento (argumento X) alguém poderia afirmar que...”.

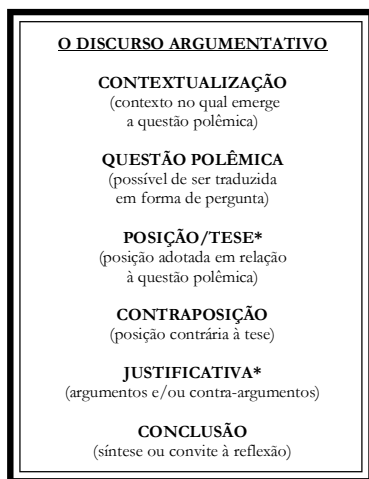
A **conclusão** é outro componente do discurso argumentativo presente, principalmente, em situações formais. A **conclusão** tem, em princípio, o objetivo de servir de síntese para o fechamento das discussões. Vale lembrar, no entanto, que, dependendo de fatores contextuais e da intenção do emissor, a **conclusão**, ao invés de fechar a discussão de forma definitiva, pode ser usada como um convite à reflexão.

É possível, também, identificar outro componente do discurso argumentativo, cuja função é a de situar o contexto de onde emerge a questão polêmica. A **contextualização**, ou **situação inicial**, tem função discursiva semelhante à da orientação em narrativas. Realizações linguísticas desse componente são observadas no início de **artigos de opinião**, como, por exemplo: “Nos dias de hoje, temos presenciado uma discussão corrente entre...” ou “Não há como desconsiderar a situação vivida pelos desabrigados das últimas enchentes ocorridas no estado do Rio de Janeiro...”.

Para fins didáticos, o quadro 1, a seguir, mostra as sequências textuais, que configuram o plano global de uma argumentação prototípica. Importante lembrar que, num texto empírico, essa configuração vem definida por parâmetros contextuais de produção do gênero em uso, assim como pela modalidade de linguagem na qual se realiza (oral ou escrita). O quadro não pretende, portanto, ser uma “camisa de força”, que nos leve ao equívoco de avaliar como não proficientes realizações discursivas que não contemplem, simultaneamente, a ocorrência de todos os componentes enumerados no quadro.

A marcação com asterisco (*) identifica as sequências textuais básicas que qualquer argumentação, independentemente do gênero textual, deve apresentar:

Quadro 1 – Plano global prototípico da argumentação



A título de exemplificação de como a transposição didática das discussões teóricas apresentadas nas seções anteriores pode ocorrer, descrevemos, a seguir, a proposta resumida de uma oficina de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais destinada a alunos do Ensino Médio. Nesta oficina, pretendemos destacar de que forma o desenvolvimento das capacidades de linguagem – **de ação e discursiva**, especificamente – poderão estar presentes na prática de sala de aula.

5 Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais

As atividades que compõem a oficina de leitura e produção de texto (escrito e oral), que propomos a seguir, visam a orientar o planejamento do professor, em situações didáticas de desenvolvimento das *capacidades de linguagem* para o uso da língua em gêneros, tal como discutidas na seção 3, evidenciando a capacidade de ação e a capacidade discursiva. A proposta não tem o objetivo de esgotar todas as possibilidades de trabalho, mas o de servir de ilustração para os aspectos relevantes de uma abordagem da língua, sob a luz do interacionismo sociodiscursivo.

5.1 Gêneros de texto propostos

Nesta oficina, dois gêneros de texto são oferecidos para estudo: um **artigo de opinião** e um **debate regrado**, acompanhado de uma atividade de **escuta ativa**. A escolha por esses gêneros de texto justifica-se por representarem usos sociais da linguagem e por permitirem aos alunos acesso a diferentes fontes de informação e à formação de opinião. A temática de natureza polêmica, escolhida para o estudo desses gêneros, pode ser resumida em uma questão problema: **o uso constante da internet pode emburrecer os adolescentes?**

O *artigo de opinião* é um gênero de texto escrito que circula usualmente na esfera jornalística: jornal, revista e, também, na *web*. É um texto assinado, por meio do qual o autor apresenta e defende uma opinião sobre determinada questão polêmica, buscando sustentá-la, não só com base em impressões pessoais, mas em argumentos de base factual. O produtor de um artigo de opinião pode ser uma pessoa

publicamente reconhecida, que tem autoridade para opinar sobre o tema: um repórter, um articulista ou o editor de um jornal. Em razão dessa autoridade, os leitores se interessam pela leitura de seus textos, como meio de formação de opinião. O artigo de opinião selecionado para estudo estava disponível em <http://aprendiz.uol.com.br/content/nemijeuee.mmpe> e foi escrito por Gilberto Dimenstein.

A escolha pelo gênero debate regrado tem como objetivo mostrar a relevância do ensino formalizado dos gêneros públicos orais em sala de aula, que requerem procedimentos de planejamento específicos e formação de hábitos para a convivência social: respeitar o turno do outro, saber contrapor opinião, selecionar com adequação o registro de língua, etc..

5.2 Sugestão (1): artigo de opinião

As orientações para a leitura do artigo de opinião estão divididas em duas partes: a primeira, que destaca atividades com vistas ao desenvolvimento da *capacidade de ação*, e a segunda, que foca o desenvolvimento da capacidade discursiva. O artigo de opinião “**Internet emburrece?**”, de Gilberto Dimenstein, articulista da *Folha de S.Paulo*, pode ser conferido no anexo 1.

5.2.1 Atividades que visam ao desenvolvimento da *capacidade de ação*

Essas atividades dizem respeito à capacidade do sujeito de construir uma base de orientação da ação de linguagem a partir do reconhecimento dos parâmetros contextuais da produção textual. Reconhecer, por exemplo, o contexto físico e subjetivo gerador do texto nos auxilia a produzir inferências sobre o suporte textual, o conteúdo temático, o gênero escolhido para veicular a informação, o grau de confiabilidade das informações, os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos na interação (quem escreveu e quem é o leitor pretendido?). No caso do texto em questão, vale destacar quem é o autor, qual o suporte (portal “Aprendiz”); a natureza dos temas discutidos por Dimenstein em seu portal, os leitores pretendidos, o caráter dinâmico do tipo de suporte – *blog* – que requer atualização praticamente diária de seu conteúdo, etc..

5.2.2 Atividades que visam ao desenvolvimento da *capacidade discursiva*

Essas atividades dizem respeito ao desenvolvimento da capacidade discursiva do sujeito de mobilizar e escolher com adequação o gênero textual que melhor traduza sua intenção e, ao mesmo tempo, de acionar a infraestrutura textual que configura o plano global do gênero escolhido. Essas atividades visam ao reconhecimento dos elementos e seqüências textuais que constituem o gênero de texto em estudo, tais como:

- (i) o título do artigo em forma de pergunta, e os efeitos discursivos para tal escolha;
- (ii) as seqüências textuais prototípicas que compõem o plano geral do artigo de opinião, assim como
- (iii) a identificação da hipótese que gera a tese defendida ao longo do texto.

No artigo, duas hipóteses são apresentadas pela psicóloga Sofia Esteves, para explicar o péssimo resultado dos jovens no exame de seleção de estagiários e programas de *trainee*: (1) a baixa qualidade do ensino e (2) o uso excessivo da internet pelos jovens. No entanto, apenas a hipótese 2 é tomada como base para o desenvolvimento de justificativas da tese/opinião.

Vejamos, então, como se dá, a partir daí, a negociação para a defesa da posição/tese discutida no artigo: “O uso excessivo de internet provoca efeitos negativos nos jovens”.

Com base no quadro 1 da seção 4, podemos reconhecer o seguinte plano global na construção do artigo de opinião de Dimenstein, conforme demonstrado no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Plano global do artigo de opinião

INTERNET EMBURRECE?

CONTEXTUALIZAÇÃO

As vagas oferecidas por empresas para seleção de estagiários e trainees não foram preenchidas, mesmo havendo um grande número de candidatas.

QUESTÃO POLÊMICA

O excesso de internet emburrece os jovens?

POSIÇÃO/TESE

O uso excessivo de internet traz efeitos negativos aos jovens

JUSTIFICATIVA

ARGUMENTOS

- pouca criatividade;
- dificuldade de expressão;
- apropriação de reflexões dos outros/ colagem de textos da internet;
- perda do hábito de leitura de livros, etc...

CONTRA- ARGUMENTO

- as redes digitais facilitam o acesso a qualquer tipo de informação.

CONCLUSÃO

O jovem está confuso e demanda cada vez mais a intermediação de gente em que possa confiar para ajudá-lo na seleção de informações. A escola e a mídia têm esse desafio pela frente.

Na composição da justificativa para a defesa de uma tese/ posição, diferentes **tipos de argumentos** podem ser utilizados. No quadro 3, a seguir, destacamos alguns **tipos de argumentos** utilizados por Dimenstein para negociar sua tese com o leitor:

Quadro 3 – Tipos de argumentos

a. *Argumento por citação*, que faz referência a depoimentos, citações de pessoas respeitadas no assunto, retiradas de outras fontes: expresso nos depoimentos avaliativos da psicóloga sobre o desempenho dos candidatos, na referência à pesquisa do autor Mark Bauerlein, professor da Universidade de Emory (EUA).

b. *Argumento por comprovação*, que faz referência a dados estatísticos, percentuais: expresso na apresentação de dados quantitativos referentes ao número de aprovações e reprovações, aos dados da pesquisa desenvolvida nos EUA sobre uso da internet por adolescentes.

c. *Argumentação por exemplificação*, que baseia-se em fatos concretos, não em impressões pessoais: expresso pela decisão do autor por tratar a questão polêmica com base em fatos relatados na mídia.

Outros aspectos da construção do texto poderiam ainda ser destacados, com o intuito de desenvolver a competência leitora do aluno em gêneros textuais, mas que não serão aqui mencionamos devido ao recorte dado ao artigo.

Passamos, a seguir, à proposta de estudo do gênero textual *debate regrado*, uma das formas de realização do discurso argumentativo em nossa sociedade.

5.3 Sugestão (2): debate regrado

Esta atividade pode ser usada como fechamento das discussões sobre o tema: **uso da internet pelos jovens e seus efeitos**. Sua realização depende da existência de um laboratório de informática disponível aos alunos, para que possam ter acesso à página <<http://www.youtube.com/watch?v=xbMcShNOWb0>>, onde poderão assistir ao debate promovido pela Rede Minas sobre o tema “O impacto da internet na formação das novas gerações”, motivado pela publicação do livro *The dumbest generation* (A geração mais estúpida), do autor Mark Bauerlein. Outra sugestão é a de o professor gravar o debate para ser assistido com os alunos por outra mídia.

Para iniciar a atividade, propomos uma **escuta ativa**. O objetivo dessa atividade é o de promover uma escuta com objetivos pré-definidos, ou seja, controlar a postura do espectador frente à informação fornecida, diferentemente daquela assumida por ele, quando assiste a uma programação de TV, em contexto doméstico, por exemplo. Nessa atividade, os seguintes procedimentos devem ser seguidos:

- os alunos recebem, previamente, um roteiro para acompanhamento do debate, contendo os itens mais relevantes;
- os alunos leem o roteiro, e, antes de assistirem ao vídeo, esclarecem dúvidas sobre seu preenchimento;
- os alunos fazem as anotações no roteiro, enquanto assistem ao debate;
- o professor poderá repetir a exibição mais de uma vez, atendendo à demanda da turma;
- os alunos checam suas anotações com as do colega, trocando ideias, para uma revisão das respostas;
- finalmente, o professor orienta a apresentação oral das respostas por grupos de alunos, checando sua capacidade de compreender e acompanhar os posicionamentos assumidos pelos participantes do debate oral.

Abaixo enumeramos alguns itens que poderão compor o roteiro de escuta dos alunos, acompanhados das respectivas respostas:

- **Nome do debate:** “Impacto da internet nas novas gerações”
- **Participantes convidados:** Professores Daniela Serra, da PUC Minas, e Juarez Dayrel, Coordenador do Observatório da Juventude da UFMG
- **O que motivou o debate:** A publicação do livro de Mark Bauerlein: “A geração mais estúpida”
- **Questão polêmica apresentada pelo repórter aos participantes:** A internet pode estar provocando estrago na formação da juventude?
- **Posição do Professor:** Não acredita que a internet tenha esse poder, mas reconhece que existe maior acesso à informação e pouca postura reflexiva, pouca profundidade nas informações. Pais e educadores devem estimular a reflexão. Mas não há geração mais estúpida.

- **Posição da Professora:** Concorda com o Prof. Juarez. Defende que devemos usar a mídia a nosso favor. O problema é o que fazemos com a tecnologia. A internet potencializa o que podemos fazer de bom ou de ruim
- **Conclusão:** O problema não está na tecnologia; o problema está em saber usá-la. Pais, escola e professores e os meios de comunicação devem repensar sua forma de atuação a partir do uso da tecnologia digital.

5.4 Sugestão (3): Produção escrita: artigo de opinião

Como finalização do trabalho com gêneros do argumentar, os alunos poderão ser orientados a produzir (individualmente ou em grupo) um artigo de opinião sobre o tema: “Internet emburrece?”, utilizando informações obtidas nas discussões sobre o tema, motivadas pela leitura do artigo de Dimenstein, e pelo debate regrado a que assistiram.

Para a atividade de produção escrita, o professor deve ajudar os alunos a construírem, de antemão, a base de orientação geral que definirá os parâmetros contextuais dessa produção:

- o artigo de opinião poderá ser publicado em um jornal da escola, ou da sala, ou mesmo em um *blog* da turma, criado pelo professor de Português para garantir espaços reais de circulação de produções escritas dos alunos;
- considerar quem serão os leitores pretendidos do artigo;
- dar ao artigo uma organização própria do discurso argumentativo:
 - o fazer uma rápida **contextualização** que situe de onde surge a questão problema;
 - o apresentar a **posição/tese** frente à questão polêmica;
 - o encontrar **argumentos** e **contra-argumentos** para a defesa da posição;
 - o retomar aspectos relevantes da discussão para concluir seu posicionamento, ou mesmo para propor uma reflexão ao leitor.

Outras possibilidades de trabalho poderão, certamente, enriquecer a oficina aqui descrita, cujo foco central é o desenvolvimento de capacidades de linguagem, que instrumentalizem o aluno do Ensino Médio a usar, com proficiência, gêneros textuais de base argumentativa.

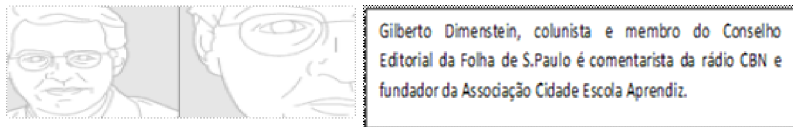
Considerações finais

Para finalizar, relembramos alguns princípios teóricos básicos que sustentam a didática de ensino de Língua Portuguesa com base no interacionismo sociodiscursivo:

- a linguagem é uma forma de ação social e partilhada;
- as ações verbais se realizam por meio dos gêneros de texto, que são ferramentas poderosíssimas de mediação das interações humanas, nas diferentes esferas sociais;
- 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 (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva);
- o domínio dessas capacidades de linguagem, que potencializam o sujeito a ser um usuário competente de sua própria língua, deve ser objeto de ensino na escola.

Pautados nesses princípios, também buscamos, nesse artigo, desfazer a postura, tradicionalmente adotada nas aulas de Língua Portuguesa, de: (1) reduzir o ensino da leitura e da produção textual a parâmetros classificatórios por tipos textuais, desconsiderando o uso discursivo da língua, e sua realização por meio dos gêneros textuais orais e escritos; (2) priorizar o ensino da metalinguagem, em detrimento de atividades que promovam os multiletramentos; e (3) excluir do currículo escolar a responsabilidade com o trabalho sistemático e sistematizado com os gêneros orais públicos.

Anexo A



16 de junho de 2008

Internet emburrece? Gilberto Dimenstein

Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/nemijeue.mmp>>

Imagine 687 mil universitários ou recém-formados disputando 2.500 vagas de estágio e de programas de trainee. No caso das grandes empresas 3.000 candidatos disputam uma única vaga. Só para dar uma medida de comparação: é uma proporção 25 vezes maior do que a dos vestibulares das mais disputadas faculdades brasileiras.

O que você acha que ocorreu com tanta gente disputando tão poucos empregos? Pergunte a algumas das 57 empresas, entre as quais a Microsoft, a Natura, a Unilever, a Braskem e o ABN-Amro, que participaram da seleção. Não ocorreu o óbvio.

Responsável pela aplicação dos testes em 2007, a psicóloga Sofia Esteves constatou que algumas das empresas não preencheram vagas ou tiveram de se contentar com a repescagem, obrigadas a diminuir o nível de exigência. “Há uma distância crescente entre o perfil desejado pelas empresas e a qualidade dos universitários”, afirma.

Além das óbvias questões educacionais, lembradas na semana passada, com a divulgação de um índice de qualidade do ensino (Ideb), a psicóloga levanta mais uma hipótese: excesso de internet. Seria essa mais uma das retrógradas reações típicas de quem tem fobia tecnológica?

Sofia conta que alguns exames foram abrandados ou até eliminados. Numa prova de língua portuguesa, apenas um entre 1.800 candidatos

foi aprovado. Decidiu-se então abolir esse requisito -o candidato passou a ser eliminado apenas quando comete, na redação, um erro do tipo escrever experiência com “ç”.

Na seleção, porém, a dificuldade tem sido menos a de escrever segundo as normas gramaticais (o que já é grave) do que a de expor criativamente uma ideia -um critério relevante porque as empresas querem funcionários capazes de enfrentar desafios com autonomia. E aí, na visão da psicóloga, entraria a ação nociva da internet.

É verdade que as redes digitais facilitaram, como nunca, o acesso a qualquer tipo de informação, mas também é fato que facilitaram a apropriação de reflexões dos outros. É sabido que muitos alunos, na hora de fazer as lições, montam uma colagem de textos encontrados na internet. “Estão perdendo o hábito de ler um livro inteiro e fazer um resumo.”

Pula-se velozmente de galho em galho digital, numa interatividade hiperativa. A hipótese é que, por isso, sairia prejudicada a busca de profundidade.

A combinação de excesso de informação com hiperatividade foi um dos fatores que motivaram Mark Bauerlein, professor da Universidade Emory, em Atlanta (EUA), a escrever um livro intitulado “A Mais Burra das Gerações: Como a Era Digital Está Emburrecendo os Jovens Americanos e Ameaçando Nosso Futuro”. Burrice seria, na sua visão, 52% dos adolescentes americanos terem respondido em uma prova que a Alemanha foi aliada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial.

Sua tese central é a de que as tecnologias digitais permitiram que os jovens passassem ainda mais horas do dia trocando informações com seus pares, mas, ao mesmo tempo, diminuiu o tempo de intermediação dos adultos nos processos de aprendizado.

Diante daquela avalanche de dados em tempo real, ficaria então mais difícil para os jovens aprender a selecionar e expor o que é relevante no conhecimento tudo isso acaba prejudicando a liderança e a capacidade de trabalhar em grupo.

A avalanche digital não teria maiores problemas se o jovem não fosse

obrigado a buscar um emprego que exigisse criatividade e autonomia para solucionar desafios o que requer necessariamente a capacidade de síntese e a habilidade de selecionar uma informação relevante. Justamente uma das razões, entre várias, para que aqueles 687 mil universitários brasileiros não conseguissem preencher 2.500 vagas.

PS- Como trabalho simultaneamente com comunicação e educação, tenho observado que, embora adore a abundância de informação, reverencie a possibilidade de escolhas e aprecie ainda mais a possibilidade de interagir, coisas que vieram mesmo para ficar (e é bom que fiquem), o jovem se sente confuso e demanda cada vez mais a intermediação de gente em quem possa confiar para ajudar na seleção das informações.

Ele vê com desconfiança os meios de comunicação tradicionais como a escola, por suspeitar que eles não conseguem traduzir o que é relevante para sua vida. Por esse ângulo, nós é que somos emburrecidos. Tanto a escola como o jornal do futuro vão estar assentados na solução desse desafio ou vão ficar estacionados no passado.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1953].

BARROSO, T. *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do Ensino Fundamental: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião*. 2005. Tese. (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. v. 2.

BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003.

DIMENSTEIN, G. *Internet emburrece?* Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/nemijeueue.mmp>>. Acesso em: 28 abr. 2011

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona), In: _____.; _____. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

_____.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org). *O texto na sala de aula – leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990. p. 41-48.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SWALES, J.M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1936].