

12

A argumentação na Educação de Jovens e Adultos – EJA

Elvis Lima de Araujo

Universidade de São Paulo

Introdução

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa “Linguagens, discurso e ensino”⁵³, tem por objetivo analisar direcionamentos heterodiscursivos constituintes da argumentação no documento curricular norteador do ensino de língua portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de São Paulo. Historicamente, o sistema educacional brasileiro passou por normatizações legais diversas, a fim de garantir o acesso ao ensino formal por políticas públicas relacionadas à educação para todos. A controvérsia dessa realidade é a discrepância entre o crescimento populacional e o acesso da população menos favorecida economicamente aos bancos escolares, bem como a permanência dela nos mesmos bancos. Cabe observar o que afirmou Sérgio Haddad (1995) em relação aos índices de analfabetismo apresentados no Censo de 1991 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

No Brasil, 50% da população adulta não têm mais de quatro anos de estudo; a maioria, portanto, é analfabeta. Há uma tendência histórica de diminuição na taxa de analfabetismo e de aumento no número absoluto de analfabetos: em 1960 eram 15,9 milhões de jovens e adultos (39,6% da população nessa faixa etária); em 1970, 18,1 milhões (33,6%); em 1990, 18,7 milhões (25%). Tomando os dados acima do censo de [19]91, percebe-se uma alteração nessa tendência, infelizmente para pior. O número de analfabetos cresceu mais do que se esperava (havia uma expectativa inclusive que o número começasse a cair), e a taxa de analfabetismo teve a menor queda dos últimos 50 anos (5%). No entanto, entre 1950 e 1960 a taxa

⁵³ GP/CNPq coordenado pela professora Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro (USP), com informações disponíveis no site: <https://discursoensino.fflch.usp.br/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

de analfabetismo caiu em 11%, mostrando que é possível acelerar esse processo em pelo menos o dobro do tempo. (HADDAD, 1995).

Os dados recentes do IBGE sobre Educação, divulgados no Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019 – ou PNAD Contínua 2016-2019 (IBGE, 2020), apontam para o fato de que, mesmo com expressivo número de analfabetos no país ainda, o acesso à educação formal tem aumentado e a população economicamente ativa, representada por cidadãos acima dos 15 anos de idade, está cada vez mais frequentando as escolas:

No Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Dessas pessoas, 56,2% (6,2 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) na Região Sudeste. Em relação a 2018, houve uma redução de 0,2 pontos percentuais (p.p.) no número de analfabetos do País, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil analfabetos em 2019. (IBGE, 2020, p. 2).

Esses dois recortes históricos se fazem necessários para que se compreenda a importância de direcionamentos específicos no ensino de língua portuguesa para a parcela da população brasileira integrante da EJA, constituída por maiores de quinze anos (BRASIL, 1996), na maioria sujeitos da classe trabalhadora. Essas pessoas, ao longo dos anos, apresentam-se como multigeracional.

Nesse sentido, é preciso voltar o ensino de língua portuguesa para a valorização da língua em uso, que representa a heterodiscursividade inerente a essa modalidade de ensino tão rica de memória cultural. Além disso, a atenção ao ensino da argumentação justifica-se pela necessidade de direcionamentos discursivos que reforcem a ação cidadã por meio do domínio de recursos linguísticos, promovendo tomadas de posição, participação ativa na sociedade e melhoria da qualidade de vida por meio do reconhecimento da importância do acesso ao conhecimento formal. Seguindo nessa direção, seria importante um material didático disponível e adequado para o segmento da EJA, que contemplasse a diversidade dessa população, além de possibilitar atenção à língua em uso e, conseqüentemente, à capacidade de participação cidadã.

Diante desse contexto, apresenta-se o seguinte problema: no currículo oficial da língua portuguesa na cidade de São Paulo – eixo escrita da EJA regular

-, como os gêneros argumentativos são apresentados na orientação para os professores?

A investigação aborda as propostas e diretrizes curriculares presentes na rede municipal de São Paulo, identificadas no documento *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2019)*, como referência para instauração e realização das análises. O eixo de análise é o da escrita, com vistas aos seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em relação ao ano/série, será observado o que se nomeia no documento como *Etapa Final*, relacionada aos dois últimos anos do Ensino Fundamental.

A tipologia caracteriza-se como pesquisa documental, que, de acordo com Laville e Dionne (1999), constrói-se nos movimentos de triagem, crítica e interpretação de documentos. O aporte teórico está embasado, principalmente, em Mikhail Bakhtin ([1952-53] 2016, [1975] 2015, [1986] 2010) e em seus estudos sobre a filosofia da linguagem. Para a discussão sobre a argumentação, são referenciados os ensinamentos de Ruth Amossy (2018) e Patrick Charaudeau (2019). Como premissas, entende-se que a língua em uso se concretiza com a heterodiscursividade linguística e que, na EJA, o ensino da argumentação amplia a significação de aprendizagens e da atenção aos movimentos de ação cidadã.

1 O ensino da escrita na EJA: possibilidades mediadas pela argumentação

A partir de uma perspectiva histórica, o ensino de língua portuguesa no Brasil foi marcado pela longa tradição formal, na qual se estabeleciam as noções de falar/escrever certo e/ ou falar/escrever errado como critérios de uso da língua. Ocorre que, em um país extremamente desigual, fundado pela ação colonizadora, as pessoas menos favorecidas economicamente não tinham acesso às escolas e, conseqüentemente, viam-se na ignorância do conhecimento formal. Se o domínio da escrita era condição para participação em várias ações sociais, como o direito ao voto, o país já apresentava caráter segregador desde a sua formação social. Como explica Lucchesi (2015):

[...] no período histórico que se estende da proclamação da Independência, em 1882, até o fim da República Velha, em 1930, a natureza étnica da polarização sociolinguística do Brasil era muito mais evidente do que o que se observa agora no limiar do século XXI,

em decorrência dos efeitos do processo acelerado de industrialização e urbanização da sociedade brasileira ocorrido no século passado (LUCCHESI, 2015, p. 112).

Emerge, então, essa grande massa popular que identifica as classes de EJA, representada pela classe trabalhadora. Como forma de alinhar e ressignificar políticas públicas educacionais que garantam o acesso à educação formal para todos, o ensino de língua portuguesa, a partir da criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* (BRASIL, 1998a)⁵⁴, passa a ser orientado por uma concepção de linguagem que tem a interação discursiva como referência para entendimento de texto. Essa visão passa a considerar as diversas manifestações culturais e linguísticas como ponto de partida para o desenvolvimento de um ensino que contemple as variações linguísticas como próprias da língua portuguesa, levando em conta não só o texto, mas o discurso:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998b, p. 21).

O entendimento do texto como conjunto de relações discursivas fomenta a noção de língua em uso e contempla a participação de sujeitos nos discursos. Com isso, a língua assume uma concepção interacionista que se materializa a partir do discurso e das relações entre interlocutores. Essa condição relacional articula, além de valores, a natureza ideológica da língua e a natureza concreta e plural que a fundamenta, como explica Bakhtin ([1975] 2015):

A língua, como meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva. A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. (BAKHTIN, [1975] 2015, p. 63).

⁵⁴ Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series> e <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 19 fev. 2022.

Pelos seus horizontes verboideológicos, a língua se materializa e se diversifica em forma de enunciados únicos e irrepetíveis, tratados por Bakhtin ([1986] 2010) como atos de fala, e los que, intencionalmente, concretizam as cadeias discursivas e instauram a concretude da vida numa memória cultural e de língua que, na dinâmica do diálogo, faz-se existir.

Também nas palavras de Bakhtin ([1975] 2015, p. 113), compreende-se o heterodiscurso como “[...] o discurso do outro na linguagem do outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor”. Nessa perspectiva, a participação social é condição para efetivação da linguagem. E, em relação ao ensino de língua portuguesa, as variações linguísticas assumem forma e conteúdo inerentes ao existir.

De acordo com Lucchesi (2015, p. 17), “[...] a heterogeneidade da língua é o que garante sua funcionalidade em uma sociedade socialmente estratificada e culturalmente diversa”. Nesse sentido, as relações sociais estabelecem efeitos de sentidos e atualizam os discursos. A participação de interlocutores nas cadeias discursivas implica a formação de sujeitos imersos em discursos fundados nas relações sociais. O ensino de língua portuguesa, nessa direção, privilegia o discurso como forma de atualizar o trabalho com o texto.

As relações sociais, assim como a identificação de sujeitos e discursos, são marcadas por fatores sócio-históricos, permeados pela cultura. Logo, orientam-se relações entre interlocutores que são alicerçados por uma arquitetônica, que ilumina o ser humano como centro das relações. É o contexto que oportuniza e instaura a natureza viva da linguagem. Essa dinâmica se dá por ações responsivas mediadas por atos de fala, como entende Bakhtin ([1986] 2010):

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais de sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluindo também os éticos e sociais) e finalmente religiosos (BAKHTIN, [1986] 2010, p. 114)

Pelos valores socioculturais constituídos historicamente, o mundo dos signos ideológicos determina a natureza responsiva da participação singular do ser humano na sociedade. A arquitetônica dos atos de fala confere

centralidade ao homem e responsabilidade sobre sua existência. Por isso, entende-se esse conceito como inerente à concretude linguística.

A tríade discursiva formada pelo eu para mim, o outro para mim e o eu para o outro instaura uma relação de pertencimento e ações responsivas de atos de fala entre interlocutores. Rompe-se, assim, uma tradição polarizadora que formou paradigmas em torno de uma unicidade linguística, pela qual o texto era tratado como pretexto para o ensino de língua materna.

Nesse sentido, a discussão sobre o texto/discurso vislumbra a importância de normatizações curriculares que tratem das relações entre interlocutores na dinâmica do contexto discursivo. Os atos de fala, nesta discussão, são entendidos, ainda, como enunciados concretos, inseridos na dinâmica da língua em uso e capazes de antecipar relações discursivas por sua característica intencional. Como afirma Campos (2016, p. 127): “O estudo da linguagem, a partir do enunciado concreto, introduz uma noção de texto, como um acontecimento, uma resposta a outros textos, que tratam do mesmo objeto do discurso, e, com os quais se relaciona, ao mesmo tempo, que é uma resposta orientada ao seu interlocutor”.

O ensino de produção escrita, na perspectiva enunciativo-discursiva, não se basta na prescrição. Para que se ampliem as oportunidades de domínio da língua portuguesa, faz-se necessário considerar os interlocutores e, por isso mesmo, as cadeias discursivas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos diversos gêneros discursivos. Em relação à escrita argumentativa, essa está estritamente relacionada aos diversos campos da vida da língua, em especial, aos da vida pública e jornalístico-midiático. Argumentando, o ser humano consegue atingir melhor seus objetivos e efetivar uma ação cidadã que lhe oportunize a melhoria do existir. A ação de interlocutores imersos em cadeias discursivas se efetiva nessa dinâmica contextual, na qual, pela ação linguística, criam-se oportunidades de participação social.

Para Charaudeau (2019, p. 207), a argumentação é entendida como “[...] o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva”. Argumenta-se para a ação oratória persuasiva e, por assim dizer, para convencer. É, justamente, isso que promove a língua em uso, que carrega as problemáticas sociais e oportuniza a participação.

A ação persuasiva inerente à capacidade argumentativa se organiza por estratégias previamente elaboradas e socialmente constituídas. As relações então estabelecidas preveem aproximação entre interlocutores, em função de leis e lugares comuns. Amossy (2018) discute sobre a presença da *doxa* como opinião comum na comunicação verbal. Ou seja, o orador recorre a valores, crenças etc., socialmente organizados, para atribuir significado e, intencionalmente, efetivar a tomada argumentativa:

Em outros termos, o auditório possui um papel capital na medida em que ele define o conjunto das opiniões, das crenças e dos esquemas de pensamento no qual a fala, que visa a levar à adesão, pode se apoiar. Adaptar-se ao auditório é, antes de mais nada, levar em conta sua *doxa*. Prolongando as perspectivas aristotélicas sobre a importância dos lugares- comuns (AMOSSY, 2018, p. 54-55).

A argumentação permite desenvolver a capacidade crítica e possibilita a expressão de opiniões e pontos de vistas de modo organizado e intencional. Para o ensino da língua escrita, a ação docente pode valer-se do trabalho com gêneros discursivos, a fim de estabelecer relações e contextos com expressão de efeitos de sentidos. Bakhtin ([1952-1953] 2016) ensina:

Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissociavelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. 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*. (Itálicos do original) (BAKHTIN, [1952]1953] 2016, p. 12).

Pelos gêneros do discurso, a ação docente para o ensino da argumentação pode ser orientada nos campos de atuação discursiva. Ou seja, o trabalho com o texto no âmbito do contexto discursivo possibilita e permite a ação de interlocutores envolvidos no processo interacional. Com isso, o ensino de língua assume uma roupagem concreta e real, dialogando com os ideais de uma aprendizagem significativa.

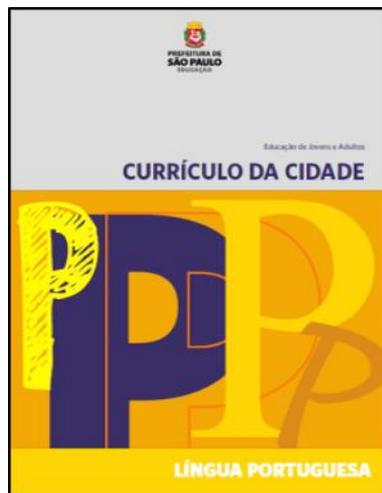
2 Argumentação no eixo: escrita

Nesta seção, a análise foca no *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019), elaborado em 2018, com participação dos professores da rede, e distribuído para as escolas em 2019. A responsabilidade ficou a cargo da coordenação

pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SP). O lançamento dessa proposta curricular para o ensino da EJA regular foi feito por Alexandre Alves Schinider, secretário Municipal de Educação, durante a gestão do prefeito Bruno Covas (*in memoriam*).

Com foco na produção textual, serão analisados os direcionamentos curriculares constituintes do processo de escrita e de produção de texto, mais precisamente, a partir do que constitui a formação da capacidade argumentativa através do ensino dos gêneros discursivos.

Figura 7. Capa do Currículo da Cidade: Língua Portuguesa: EJA



Fonte: São Paulo (2019).

Como singularidade, apresenta-se uma pergunta: no *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019), eixo escrita, como a capacidade argumentativa está direcionada nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento?

Para compreender o eixo da escrita, vale retomar a organização do documento, de modo a contextualizar o foco específico desse eixo e como se articula ao todo.

Composto em partes, Introdutório, Língua Portuguesa e Orientações Didáticas - Língua Portuguesa, é dirigido ao ensino fundamental regular, englobando quatro etapas de ensino: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Em cada uma delas, a organização curricular está estruturada em cinco eixos: leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística.

As análises focam no eixo escrita, dirigido à Etapa Final. Nessa proposta, há três objetos de conhecimento, dispostos de modo horizontal, marcando a

articulação entre eles: Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS⁵⁵. No primeiro objeto, o destaque fica na produção textual, incluindo quatro elementos (conforme tabela 1); no segundo objeto, identificado como reescrita, transcrição, revisão e edição de textos, também há quatro elementos (conforme tabela 2); e em procedimentos de estudo, evidencia-se o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (conforme tabela 3). Vale salientar que a escolha pela etapa final se dá pelo fato de se referir aos dois últimos anos do Ensino Fundamental, que, tradicionalmente, apresentam direcionamentos curriculares para o ensino de gêneros discursivos da esfera argumentativa.

Tabela 1. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionado ao trabalho

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAEFLP18) Produzir textos orais e escritos da esfera do mundo do trabalho.	ODSS 4, 5 8, 10 E 16 ⁵⁶ .
	(EFEJAEFLP19) Produzir textos orais e escritos de diferentes esferas discursivas.	
	(EFEJAEFLP20) Fazer uso de conhecimentos sobre a língua e sobre os gêneros das diferentes esferas discursivas, com o intento de planejar projetos coletivos.	ODS 16.
	(EFEJAEFLP21) Produzir mensagens próprias utilizando meios de comunicação virtuais.	

Fonte: *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019, p. 111).

No primeiro objetivo, (EFEJAEFLP18) Produzir textos orais e escritos da esfera do mundo do trabalho, vem a prescrição para um trabalho colaborativo e constante. Embora não direcionado textualmente para o ensino da

⁵⁵ Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) (BRASIL; IBGE; ONE, 2012). Aprovado pelos países que compõem a Organização das Nações Unidas - ONU, o documento propõe 17 objetivos para a sustentabilidade. Essa relação com o currículo da cidade confere atenção a temáticas sociais necessárias para melhoria da qualidade de vida da população mundial.

⁵⁶ ODS 4: Educação de qualidade; ODS 5: Igualdade de Gênero; ODS 8: Trabalho decente e crescimento econômico; ODS 10: Redução das desigualdades; ODS 16: Paz, justiça e instituições fortes (BRASIL; IBGE; ONE, 2012).

argumentação, a produção oral e escrita atende a uma possível atuação responsiva dos interlocutores, por se tratar de uma ação que envolve interação.

Embora o substantivo *textos* careça de complemento para sua significação, a especificação da esfera do mundo do trabalho identifica os interlocutores e, conseqüentemente, a estratificação de gêneros da linguagem (BAKHTIN, [1975] 2015). A amplitude do mundo trabalhista ressoa na ação responsiva de busca por um trabalho docente envolto em temáticas sociais. Desse modo, inserem-se os sujeitos da EJA numa perspectiva de participação social, que, por sua própria natureza enunciativa, envolve a argumentação.

No segundo objetivo, (EFEJAEFLP19) Produzir textos orais e escritos de diferentes esferas discursivas, também se ressalta o processo de produção de textos orais e escritos. A diferença está em seu complemento, que se constitui por diferentes esferas discursivas.

O trato com esferas discursivas, em função do foco em gêneros discursivos (BAKHTIN, [1952-53] 2016), amplia oportunidades de participação de interlocutores na produção de conhecimento. Entende-se que esferas discursivas implicam interlocutores, tempo e espaço específicos. A importância desse direcionamento permite uma discussão sobre a completude de enunciado, assim como sobre a possibilidade de respostas e alternância de sujeitos na interação. Bakhtin (2016 [1952-53]) orienta:

Desse modo, a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade de comunicação discursiva, que o distingue da unidade de língua (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 35)

Além disso, não basta indicar textos sem considerar a esfera discursiva, pois à língua em uso subjaz uma *práxis* baseada em seu cotidiano. A orientação do autor sobre a constituição de enunciados envoltos em comunicação discursiva, em detrimento da ação de unificação linguística, é entendida como uma proposição que instaura campos de atuação da língua na efetivação de gêneros do discurso. Sendo assim, a produção de textos a partir de esferas discursivas prevê a cidadania e suscita a participação ativa dos interlocutores.

Vê-se no terceiro objetivo, (EFEJAEFLP20) Fazer uso de conhecimentos sobre a língua e sobre os gêneros das diferentes esferas discursivas, o intento de planejar projetos coletivos, complementação às ações referentes à

concretude da língua, com atenção às esferas discursivas. Esse objetivo de aprendizagem e desenvolvimento instaura a participação de interlocutores e suas relações sociais, a partir de lugares comuns, identificados como projetos coletivos. Infere-se, com esse objetivo, a orientação para o ser humano e seu cotidiano, compreendendo a existência de uma arquitetura (BAKHTIN, [1986] 2010) com relação ao eu para mim, eu para o outro e o outro para mim. Compreende-se, assim, um centro de valor com vistas a atenção a memórias culturais e, por assim dizer, a representações de mundo no percurso da vida. O processo de produção de texto, nessa orientação do documento (São Paulo, 2019), evidencia a dinâmica da função social inerente à capacidade dos interlocutores.

Em relação à argumentação, o substantivo *intento*, relacionado ao planejamento de projetos coletivos, implica intencionalidades e atende à ação persuasiva. Em relação ao ensino da língua escrita, o trabalho com os gêneros discursivos que compõem a esfera da argumentação necessita de aproximação e de planejamento de ações coletivas, por meio de projetos interdisciplinares. A ação responsiva é observada com a necessidade de reforço dos ideais de aprendizagem significativa.

Para finalização dos objetivos referentes ao objeto de conhecimento produção textual, tem-se (EFEJAEFLP21) Produzir mensagens próprias utilizando meios de comunicação virtuais. Vê-se, assim, direcionamento na esfera do mundo digital, como possibilidade de trabalho com os gêneros discursivos, mais precisamente, em relação ao processo de autoria. Esse objetivo apresenta o verbo *produzir* e a expressão *mensagens próprias* como indicativo para a constituição da autoria. O sentido de ampliação de oportunidades dos interlocutores é destacado nesse objetivo, uma vez que se assume o ambiente virtual como possibilidade de uso da língua, assim como de exercício da cidadania - próprio da argumentação. Segundo Amossy (2018, p. 172), a “[...] análise argumentativa não examina o léxico em si e por si: ela se preocupa com a maneira pela qual a escolha dos termos orienta e modela a argumentação”.

Os quatro excertos então mobilizados se consolidam na apresentação dos gêneros discursivos a partir da representação de realidades de vida. A referência ao mundo do trabalho identifica o público da EJA e suscita um ensino de língua portuguesa com foco na articulação entre o público e o

privado, ou seja, entre a vida e a escola. Dessa forma, vê-se uma preocupação do sistema de ensino público municipal da cidade de São Paulo na constituição de um currículo cidadão.

Atrelados ao segundo objeto de conhecimento, identificado como reescrita, transcrição, revisão e edição de textos (SÃO PAULO, 2019, p. 111), apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nomeados na tabela 2.

Tabela 2. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionado à reescrita

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
REESCRITA, TRANSCRIÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTOS	(EFEJAEFLP22) Reescrever e reler os textos após a primeira versão, destacando trechos que parecem necessitar de ajustes para efetuar revisões posteriores, considerando marcadores temporais, bem como aspectos de coesão e coerência.	
	(EFEJAEFLP23) Editar os textos de maneira a torná-los adequados às características do portador e do público-alvo.	
	(EFEJAEFLP24) Identificar e utilizar elementos organizacionais e estruturais que caracterizam os diferentes gêneros.	ODS 16.
	(EFEJAEFLP25) Elaborar mapas textuais, resenhas e fichas de leitura de textos expositivos e argumentativos.	

Fonte: *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019, p. 111).

No objetivo (EFEJAEFLP22) Reescrever e reler os textos após a primeira versão, destacando trechos que parecem necessitar de ajustes para efetuar revisões posteriores e considerando marcadores temporais, bem como aspectos de coesão e coerência, ancora-se um processo de reflexão sobre a ação de análise linguística. Embora sinalize a importância da releitura, o objetivo não amplia oportunidades de uso e é marcado por atenção demasiada ao aspecto formal da escrita. A ação de fazer ajustes de trechos para efetuar

revisões posteriores evidencia uma tensão centralizadora e corretiva, típica de padronizações históricas. Em relação aos marcadores temporais, pode-se entender a utilização de advérbios para estruturação sequencial de textos como insuficiente para garantir concretude enunciativa.

Tradicionalmente, as revisões gramaticais sempre assumiram uma visão normativa. No entanto, há possibilidades de se realizar reescritas e releituras a partir do uso linguístico. O que se observa no objetivo é atenção demasiada ao aspecto textual em detrimento do discursivo.

As ações entre interlocutores são identificadas por meio de discursos, entre outros, o relatado, como sistematiza Charaudeau (2019):

Um locutor Relator (L.R) se dirige a um Interlocutor (I.R) num determinado Tempo (T.R) e num determinado Espaço (E.R) para relatar o Discurso enunciado anteriormente (D.O) por um Locutor de origem (L.O) que se dirigira a um Interlocutor (I.O) num determinado Tempo (T.O) e num determinado Espaço (E.O) (CHARAUDEAU, 2019, p. 103).

Essa dinâmica determina os modos de enunciação. Pode-se dizer que, no trato com o ensino da argumentação, o gênero discursivo se constrói a partir das situações de uso da língua, uma vez que está em constante atualização. Os marcadores temporais atuam nessa dinâmica como articuladores discursivos, mobilizando pontos de vista e possibilitando a contra-argumentação. Por si só, as ações de reescrita em textos argumentativos padronizam o ensino de língua e não permitem a ampliação de oportunidades da ação linguística. No entanto, há de se considerar que cabe ao profissional docente a dinâmica de oportunizar ações de reflexão sobre a língua, situando a função social de textos na prática discursiva.

No segundo objetivo da tabela 2, com atenção para o processo de interlocução, tem-se (EFEJAEFLP23) Editar os textos de maneira a torná-los adequados às características do portador e do público-alvo. O desenvolvimento de edição de textos, certamente, deve considerar a esfera discursiva, para fins de sua estruturação escrita. No entanto, uma vez que a edição está direcionada para o aspecto formal, a concretude enunciativa se apaga e não se vislumbram respostas no processo de interação, ocultando-se, assim, o discurso do outro. O que se nota é um trato com a atividade de revisão textual e de adequação. Esse foco no aspecto formal instaura a ação abstrata de contato com a língua. A dimensão enunciativo-discursiva, que parecia se

instaurar no documento, apaga-se, em detrimento da definição dos interlocutores como público-alvo, distanciando-se do que orientou Bakhtin ([1975] 2015, p. 130): “Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas em todos os diversos graus de precisão e imparcialidade”.

O que também chama atenção no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento em discussão é a ação de revisão textual a partir do verbo transitivo direto *editar*. A prática de edição de textos remete a pós-modernidade, mais precisamente, ao contexto digital, uma vez que o processo de edição está ligado ao uso de plataformas digitais - como o formato Word, por exemplo. Nesse sentido, há de se observar que há interlocução entre os objetivos EFEJAEFLP22 e EFEJAEFLP23 (ver Tabela 1) no processo de análise linguística, com atenção a aspectos tecnológicos.

O próximo objetivo para análise refere-se à estruturação constitutiva dos gêneros, com atenção à organização e à estrutura. Nele, lê-se (EFEJAEFLP24) Identificar e utilizar elementos organizacionais e estruturais que caracterizam os diferentes gêneros, referindo-se, desse modo, ao direcionamento do gênero na perspectiva textual.

Nota-se que não há intenção expressa de análise, de compreensão ou de observação de marcas enunciativas para identificação da concretude de gêneros discursivos. A temática, o estilo e a construção composicional dos gêneros discursivos são utilizados de forma genérica, a partir da identificação de elementos organizacionais e estruturais, o que vai contra a proposição de Bakhtin (2016 [1952-53]). A atenção em relação à escrita vê-se demasiada na sua construção composicional, mas sem enfatizar o aspecto discursivo. O que se observa é uma atenção à formatação prévia a partir de modelos prontos - o que reforça uma visão tradicional que permeia o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Em relação à argumentação, essa maneira de apresentar o gênero desconsidera as esferas de circulação. Assim, os gêneros assumem característica estrutural com escalação prévia de interlocutores pré-definidos de forma genérica.

O último objetivo relacionado ao processo de revisão de textos é (EFEJAEFLP25) Elaborar mapas textuais, resenhas e fichas de leitura de textos

expositivos e argumentativos. O que se observa nele é um direcionamento para o processo de planejamento da ação da escrita.

A padronização de modelos para moldar a escrita constitui um olhar sobre a estilística do gênero da perspectiva textual e, não, da perspectiva discursiva. O objetivo relacionado ao processo de análise da produção escrita remete, de forma explícita, às tipologias textuais expositivas e argumentativas, direcionando os interlocutores às capacidades de análise textual. Não há orientação para discussão, apenas elaboração de roteiros de gêneros textuais específicos, com finalidade de escritas próprias sobre os textos lidos. O que se observa, nesse objetivo, é a mera indicação de gêneros textuais, sem orientação de uso da língua. Sobre a argumentação, há apenas menção a textos argumentativos, sem direcionamentos específicos.

Os quatro objetivos de aprendizagem relacionados ao objeto de conhecimento — reescrita, transcrição e revisão de textos, explicitados na tabela 2 – atualizam o processo de análise linguística de maneira a evidenciar padrões na composição de gêneros. Há atenção à dimensão digital, mas não se enfatizam as possibilidades de representação que os gêneros discursivos podem assumir mediante diferentes esferas de circulação. Nesse sentido, vê-se uma tensão entre o que está posto e o que se pode ampliar, uma vez que, na era da pós-modernidade, os campos de atuação discursiva permitem que um mesmo gênero textual assumam composições diferentes a partir do seu uso.

O último objeto de conhecimento, identificado como procedimentos de estudo (SÃO PAULO, 2019, p. 111), relaciona-se a um único objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, reproduzido na tabela 3.

Tabela 3. Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento relacionado a gêneros textuais

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE ESTUDO	(EFEJAEFLP26) Reconhecer gêneros textuais mesmo que desconectados de seu contexto mais usual, por exemplo, os da esfera científica, jurídica, entre outras.	

Fonte: *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019, p. 111).

Identificam-se, então, no objetivo (EFEJAEFLP26) Reconhecer gêneros textuais mesmo que desconectados de seu contexto mais usual, gêneros das esferas científica, jurídica, entre outras, gêneros relacionados à noção de texto e, não, à de discurso. Isso evidencia a orientação para se trabalhar o gênero sob a perspectiva textual, diferente da discursiva – conforme objetivos relacionados à produção textual – evidenciando, assim, confusão teórica. As consequências desse uso indiscriminado são a utilização de textos como pretextos para o trabalho com os gêneros e, conseqüentemente, dificuldades para superação da tradição formalista.

É importante compreender a aproximação com a seleção de textos que exigem maior domínio da cultura letrada, relacionados às esferas científica, jurídica, entre outras. Em relação ao ensino da produção escrita, os gêneros secundários, mais complexos, atualizam-se também, a partir de suas representações cotidianas. Nas palavras de Bakhtin ([1952-53] 2016, p. 67-8): “A imensa maioria dos gêneros literários é constituída por gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos etc.)”.

A ativação de um objeto de conhecimento da escrita identificado como “procedimentos de estudo” e sua relação com um único objetivo relacionado à perspectiva textual do gênero reforçam um estudo com fim em si mesmo. Tratar a esfera jornalística como desconectada do contexto mais usual dos sujeitos da EJA desconsidera a ação discursiva do estudo com gêneros. Os jovens, adultos e idosos representam uma demanda de sujeitos trabalhadores inseridos em contextos nos quais os jornais circulam. Nesse sentido, observa-se um documento que atende a uma demanda social fundada em representatividades de constituição de direitos, mas numa proposição curricular com ressonâncias de um ensino padronizado de forma tradicional.

Neste ponto de discussão, vale retomar a pergunta de pesquisa e respondê-la. No documento (SÃO PAULO, 2019), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento direcionam a capacidade argumentativa a partir da articulação entre os objetos de conhecimento: produção textual, reescrita, transcrição, revisão e edição de textos e procedimentos de estudo. Além disso, o documento *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019), em relação ao recorte feito neste artigo, representa um avanço, na medida em que não apresenta receitas

prontas na escolha de gêneros argumentativos, mas oportuniza a articulação entre os demais eixos estruturantes: leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística.

Assim, sobre a abordagem do ensino da argumentação, os nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se instauram de forma inter-relacionada para o processo de produção escrita. As oportunidades de reflexão e de uso dos gêneros discursivos se efetivam a partir da caracterização dos sujeitos trabalhadores, representados no objeto de conhecimento produção textual. Os objetos relacionados à reescrita e aos procedimentos de estudos, mesmo relacionados ao eixo escrita, assumem uma perspectiva de produção textual a partir da tradição formal. Não obstante, o documento representa um avanço, uma vez que insere os interlocutores na construção discursiva e amplia as possibilidades do trabalho docente, uma vez que não nomeia os diferentes gêneros, mas convoca à reflexão sobre suas possibilidades de uso.

Considerações finais

O *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019) figura como uma resposta à *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2017), documento norteador dos currículos da Educação Básica no país. Para que as novas propostas para o ensino de língua portuguesa sejam, de fato, empreendidas nas escolas, faz-se necessário muito investimento na formação de professores, uma vez que no documento federal transparece o rompimento com a longa tradição formalista que sempre vigorou.

Embora não tenha sido objeto desta discussão, faz-se necessário apontar que, no documento (SÃO PAULO, 2019), atrelado ao eixo escrita, encontram-se ícones dos Indicadores Brasileiros dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS, articulados aos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (BRASIL; IBGE; ONE, 2012). Observa-se, assim, uma porta de entrada para o ensino de gêneros sob a temática da sustentabilidade.

Assim, é preciso ratificar a importância da atenção ao ensino da escrita argumentativa na EJA como oportunidade de participação e ação cidadã. Retomando as conclusões de análises, observa-se, no eixo escrita, demasiada

atenção à análise e à adequação textual – o que reforça apego à tradição formal. Em relação aos gêneros discursivos, percebe-se ampliação de oportunidades, uma vez que não são dados, mas constituídos a partir de emergência cotidiana. Por vezes, há confusão teórica entre texto/discurso relacionados ao gênero, mas isso não apaga a qualidade do documento.

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coord. trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Trad. Angela M. S. Corrêa, Eduardo Lopes Piris, Emília Mendes, Helcira Maria Rodrigues de Lima, Maria Helena Pistori, Melliandro Mendes Galinari, Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, [1986] 2010.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, [1952-53] 2016.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Teoria do Romance I: a estilística**. Trad., prefácio, notas e gloss. de Paulo Bezerra. Org. ed. russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, [1975] 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Organização das Nações Unidas (ONU). **Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Ministério da Educação/IBGE/ONU, 2012. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 278323, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental - 3ª versão**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos; terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução e todas as disciplinas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>; <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v.11, n. 16, p. 223 - 237, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Coord. e trad. Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2.ed., 4.reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

HADDAD, Sérgio. Analfabetismo no Brasil: o que há de novo? **Folha de S.Paulo** [Portal], São Paulo, s.p., 8 set. 1995. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniaio/10.html#:~:text=H%C3%A1%20uma%20tend%C3%AAncia%20hist%C3%B3rica%20de,%2C7%20milh%C3%B5es%20\(25%25\)](https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniaio/10.html#:~:text=H%C3%A1%20uma%20tend%C3%AAncia%20hist%C3%B3rica%20de,%2C7%20milh%C3%B5es%20(25%25)). Acesso em: 18 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Informativo - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019 (PNAD Contínua 2016-2019)**. IBGE, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/publicacoes-eja/curriculo-da-cidade-eja/lingua-portuguesa-eja/>. Acesso em: 19 fev. 2022.