

O TRABALHO COM LENDAS LOCAIS EM SALA DE AULA: ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM NARRATIVAS ORAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL

Francinilda Lucinda DANTAS¹
Orientador: Dr. Gilton Sampaio de SOUZA²
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

RESUMO

O trato indevido com o texto nas aulas de Língua Portuguesa culmina para um empobrecimento dessas aulas e desinteresse dos alunos na prática de leitura e produção textual. Os textos sugeridos pelo livro didático além de não são atrativos ao aluno, especialmente pelo distanciamento temático da realidade deles, são explorados apenas em sua estrutura e, na grande maioria das vezes, utilizados pelo aluno como depósitos de informações procuradas em exercícios de “interpretações”. Nesse contexto, o propósito de nosso trabalho é analisar os processos argumentativos presentes nas contações, por parte dos alunos, de lendas locais da cidade de São Miguel, percebendo a influência do gênero e seu conteúdo temático no desenvolvimento das práticas de leitura/produção textual. Para fundamentar nossa discussão, buscamos posicionamentos em nomes como Abreu (2009), Reboul (2004), Meyer (2007), Brandão (2004), Geraldi (2002), entre outros. Nessa perspectiva, destacamos a necessidade de levar o aluno a sair da passividade em que se encontra diante de leituras superficiais e mecânicas que acabam por contribuir para uma produção textual que não explora em nada o seu potencial crítico/argumentativo. Numa análise parcial, percebemos que diante das lendas locais, os alunos interferem mais no sentido discursivo, conseguem se posicionar de maneira mais efetiva, assumindo uma postura diante da temática, marcando os lugares da argumentação e produzindo, conseqüentemente, melhores efeitos de sentido. Com isso, esperamos que este seja o ponto de partida para que este aluno também assim o faça diante de outros gêneros textuais.

Palavras-chave: argumentação, lendas locais, construção de sentidos.

1 INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios do professor de Língua Portuguesa, nas aulas de leitura e produção textual é fazer com que o aluno intervenha se

¹ Professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino. Aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, do *Campus* Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, Pau dos Ferros- RN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN.

² Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, do *Campus* Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia - CAMEAM, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN.

posicionando criticamente diante dos textos que lhe são apresentados. Fazer com que o aluno argumente, convença o público com suas ideias tem se tornado cada vez mais uma tarefa difícil de ser realizada com resultados positivos. Um debate em sala, muitas vezes acaba se transformando num monólogo do professor. O conteúdo temático dos textos trabalhados nessas aulas, na maioria das vezes (como alegado pelos próprios alunos), não impulsiona esse aluno para esse propósito, o que acaba corroborando para uma inevitável passividade do aprendiz. A vivência como professora de Língua Portuguesa, torna possível a percepção do desinteresse dos alunos no trabalho com textos que se distanciam de sua realidade e de mundo imaginário, tanto na leitura como na produção textual. Em consequência de tudo isso, desmotivado pela superficialidade das leituras propostas em sala, o aluno vai transformando cada vez mais essa prática numa atividade puramente mecanicista que em nada contribui para seu desenvolvimento cognitivo. Assim, intencionar fazer com que o aluno se posicione frente a um texto cujo conteúdo temático não lhe atrai, pode parecer, a princípio, um risco iminente diante do desenvolvimento dos processos argumentativos iniciais desse aluno.

Dessa forma, pretendemos com nosso trabalho analisar a argumentação e a construção de sentidos dos alunos em narrativas populares da cidade de São Miguel, especificamente num fato ocorrido há muito tempo na cidade, mais especificamente no início do século passado, que vem sendo contado e recontado, dando origem a diversas versões e narrativas subjacentes. Trata-se de um ocorrido que gerou tantas versões, que acabou por ganhar aspectos de lenda: a narrativa da *Pedra da Moça*, uma narrativa que gira em torno de um romance proibido que resultou em fuga e morte. Essa narrativa vem sendo recontada por gerações e, a cada versão, ganha detalhes, ações e até personagens novos de acordo com o posicionamento de cada contador, diante do fato, seja do ponto de vista real ou ficcional. É relevante aqui destacar que este trabalho é um recorte de um trabalho dissertativo de uma pesquisa de mestrado que contempla essa mesma temática, de maneira mais específica, nos postulados da argumentação.

Para fundamentar nossa discussão, procederemos com nosso estudo seguindo correntes teóricas que contemplem discussões dentro de nossa temática, tais como a Nova Retórica (Argumentação no Discurso), o sociointeracionismo bakhtiniano, a Análise do Discurso, e a Linguística Aplicada ao Ensino. Respaldados nessas teorias, encontramos posicionamentos em nomes como Abreu (2009), Reboul (2004), Meyer (2007), Brandão (2004), Fiorin (2006), Silva (2008), Galdi (2002), entre outros que direcionam as discussões no campo da argumentação, análise do discurso e linguística aplicada ao ensino.

2 A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Galdi (2002) salienta o processo da tomada de consciência do sujeito se dá nas relações interativas do eu com a palavra do outro, na internalização dessa sua palavra, num processo ininterrupto e sempre inacabado. Nessa perspectiva, nosso trabalho objetiva ensinar o aluno a racionar, a se posicionar diante dos textos que lhe são apresentados no cotidiano escolar, participando assim ativamente das aulas de leitura e produção textual e, conseqüentemente, contribuindo para o efetivo desenvolvimento de seu raciocínio e aprendizado,

de modo geral. Para tanto, buscaremos esse propósito partindo do que é mais atrativo e próximo da realidade do aluno – o conhecido – para depois adentrar no novo – ou desconhecido. No que concerne à leitura, percebemos que a maioria dos professores de ensino fundamental ressalta a importância do domínio do código linguístico para conhecer a estrutura, forma e funcionamento da língua. Em sala de aula o professor também demonstra acentuada preocupação com as atividades de leitura, apresentando constantemente, propostas de leitura aos alunos. Tais propostas visam despertar no aluno (pelo menos assim espera o professor) o prazer da leitura, entretanto, acabam apenas culminando para o que aponta Geraldi (2002), no intuito de recuperar a experiência concreta de leitores ante o texto (a leitura em busca de informação e a leitura do texto pretexto).

Quanto à produção textual, temos, na maioria das salas de aula, uma situação comum: os textos são produzidos no decorrer das aulas e dos conteúdos e resultam de qualquer tema abordado durante reflexões ou debates, a partir de outros textos. A proposta desvela uma prática de produção de textos “menos formal e/ou artificial”, mais adequada ao contexto social do aluno, e ainda condiz com o que apregoa Geraldi (2002) que, para diminuir a artificialidade dos textos produzidos em sala de aula, propõe a produção de textos a partir de narrativas orais, textos curtos, reportagens de jornais e ainda propõe dar destino a essas produções. Todos esses elementos interferem direta ou indiretamente na compreensão do aluno acerca das leituras que lhe são propostas e, conseqüentemente da produção textual subjacente. Se o aluno consegue extrair a ideia global do texto, se colocar no lugar do autor e produzir resumos e recontações, se este aluno percebe a intenção do autor e responde perguntas sobre o texto, se analisa o contexto, percebe definições, explica através de exemplos, enfim, se este aluno apresenta ao menos algumas dessas aptidões, ele certamente conseguirá assumir um lugar diante do que lê.

Na atividade cotidiana escolar de construção e reconstrução de sentidos a partir dos textos, Geraldi (2002. p. 91) diz ser a leitura “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Esse posicionamento defende que o leitor, nesse processo, não seja passivo, mas agente que busca significações. Nesse sentido, Geraldi (2002) apresenta apontamentos a propósito da leitura de textos e de sua prática na escola objetivando o cumprimento do fim a que se destinam: uma interlocução honesta com seus possíveis leitores apresentando também propostas para a prática de produção de textos, com intuito de fugir da artificialidade da produção de textos na escola. Uma de suas propostas é a produção de textos a partir da narrativa oral. Dessa forma, segundo o autor, foge-se da mesmice e insipidez dos temas propostos pelo professor. A proposta desvela uma prática de produção de textos “menos formal e/ou artificial”, mais adequada ao contexto social do aluno.

2.1 Discurso e argumentação em sala de aula

Nas veredas do discurso oral, destacamos o papel das identidades construídas dentro das narrativas orais. Silva (2008) destaca o papel do discurso na produção das identidades. Segundo ele, as identidades não são dadas, mas produzidas pelo processo discursivo que inscreve as práticas

discursivas na produção de sentidos. Desse modo, entendemos e defendemos que a identidade se concretiza a partir da formação discursiva e que esta se manifesta claramente nas narrativas orais, principalmente se pararmos para observar a cultura local, ponto este objeto de destaque nessa discussão

Consideraremos as identidades como formadas a partir de práticas discursivas, levando-se em consideração, consoante Silva (2008), que a produção de identidades ocorre de maneira simbólica e discursiva e “como produção cultural, toda identidade inscreve em si as marcas de valorização social (...)” (p. 29). Assim sendo, o discurso e logicamente a formação discursiva confere (ou não) valorização social da cultura nele atrelada, e ancorados nessa premissa, partiremos para uma análise discursiva de contadores de histórias locais, trazendo para o contexto escolar.

2.1.1 As condições de produção do discurso

Orlandi e Rodrigues (2006) discorrem a respeito das condições de produção do discurso: “As condições de produção induzem, pois os sujeitos e a situação”. “[...] Faz ainda parte das condições de produção a memória discursiva, o interdiscurso [...]” (ORLANDI; RODRIGUES, 2006, p. 15). Os autores também descrevem a situação de produção de duas maneiras, no sentido escrito, em que ela considera o contexto imediato da enunciação, o aqui e o agora do dizer; e no sentido lato em que em que a situação de produção do discurso compreende o contexto sócio histórico, ideológico mais amplo. Nesse contexto, os autores discutem também a questão do sujeito discursivo não de maneira empírica física, mas como o sujeito que ocupa essa posição projetada no discurso. Isso leva-nos à dedução da existência na língua de mecanismo que corroboram para que possamos passar da situação sujeito para ocupar a situação de sujeito projetado no discurso. Conclui-se assim que a posição que atua no discurso não é a do sujeito físico, mas sim do sujeito discursivo.

Dentro das condições de produção discursiva,³ é também válido ressaltar as relações de força, segundo estas, a posição, o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força locutiva representada por este lugar. Assim, entra em conta no discurso se falamos da posição social de pai, de aluno, de professor, de filho e etc. Orlandi e Rodrigues destacam que cada um desses lugares tem sua força num contexto discursivo e isto está representado na posição do sujeito discursivo, e acrescentam que é justamente por isso que essas posições não são neutras, e são carregadas de poder que as constitui em relações de força.

Falar com discurso implica falar em formação discursiva que conseqüentemente implica falar em formação ideológica. A formação ideológica é também discutida por Brandão (2004) como “[...] organizações de posições, políticas e ideológicas [...]”. A autora baseia-se na definição de Haroche (1971), para discutir esse ponto:

Falar-se-á em formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intrevir como uma força confrontada com outras na conjuntura ideológicas

³ Aqui, é válido salientar, que existem, além destes, outros elementos que norteiam as condições de produção do discurso que não foram aqui elencados, mas que não são desmerecedores de estudo. Por exemplo, as relações de sentido, entre outros.

característica de uma formação social em um momento dado; cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações quem não são nem “individuais” nem “universais” mais se relacionam mais ou menos diretamente a posição de classe em conflito uma com as outras. (HAROCHE, 1971, apud, BRANDÃO, 2004, p. 47).

A partir dessa concepção, podemos conceber a formação ideológica de um indivíduo como o conjunto de representações e atitudes que revelam nossas ideias, opiniões, crenças, enfim, nossa ideologia. A autora também discute o conceito de formação discursiva como o lugar em que a formação ideológica se manifesta. Em outras palavras, as nossas ideias, crenças e opiniões só ganham materialidade no discurso, é somente nele que elas podem ser expressas ao(s) nosso(s) interlocutor(es). O discurso é, pois, o lugar de materialização e concretização de nossas ideologias, logo, a formação discursiva é o lugar onde discurso e ideologias se articulam, sendo a formação discursiva determinante sobre o que pode e deve, ou não, ser dito numa dada formação ideológica. Esse ponto de vista é colocado também por Orlandi e Rodrigues:

As formações discursivas são as projeções na linguagem, das formações ideológicas. As palavras, expressões, proposições adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. [...] Chamamos então formação discursiva àquilo que, numa formação ideológica, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada o que pode e deve ser dito. (2006, p. 17)

Atrelamos a atividade discursiva também ao caráter sentimental, afetivo. Enveredando pela argumentação, Reboul (2004) aponta que, em retórica, razão e sentimento são inseparáveis:

“Os meios que dizem respeito à afetividade são, por um lado, o etos, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório, e por outro lado o patos, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido” (p. 19).

Dessa forma, em consonância com o autor, percebemos a afetividade ligada, direta ou indiretamente à formação discursiva do sujeito que utiliza a linguagem e seus recursos persuasivos nas variadas situações comunicativas. Seja na contação de uma história, numa cantiga ou numa lenda, o sentimento, ou a ausência dele, poderá atribuir significativamente diferentes contornos ao discurso. Abreu (2009) destaca que, ao contrário do que se pensava, o homem é um ser principalmente emocional e não predominantemente racional.

Nesse sentido, a afetividade que, muitas das vezes aparece imbuída no discurso e se expressa através do tom de voz, das gesticulações corroboram para a obtenção do propósito enunciativo do discurso. Todos esses elementos estão presentes também, obviamente, nas narrativas locais, no discurso dos contadores de histórias locais e na recontação dos alunos. Serão, portanto, necessários para a fundamentação deste trabalho.

2.2 Argumentação e construção de sentidos n'A Pedra da Moça

Entrando no campo da nova retórica, recorreremos às grandes definições propostas por Meyer (2007):

- (1) a retórica é uma manipulação do auditório (Platão);
- (2) a retórica é a arte de bem falar (*ars bene dicendi*, de Quintiliano);
- (3) a retórica é a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam persuadir (Aristóteles) (p. 21)

Segundo Meyer (2007), da primeira definição decorrem todas as outras concepções centradas na emoção, no papel do interlocutor, em suas reações. Quanto a segunda definição, para Meyer (2007), está relacionada a tudo que diz respeito ao orador, a expressão, ao si mesmo e a intenção do que se quer dizer. Para a terceira definição o autor destaca que ela se refere ao implícito e ao explícito nas relações discursivo/argumentativas, o literal e o figurado, as inferências e o literário. Assim, de acordo com Meyer (2007), a adição ou mesclagem de tudo isso, acabou por dar à retórica, ares de uma disciplina com contornos mal definidos, por tratar de uma abrangência ampla de questões nesse sentido.

Reboul (2004) afirma existir dois tipos de retórica: uma espontânea, que aflora naturalmente nos eventos comunicativos em que ela se faz pertinente e outra que é ensinada de acordo com a necessidade comunicativa do evento:

(...) existe uma retórica espontânea, uma aptidão para persuadir pela palavra que talvez não seja inata – não entraremos nessa discussão agora -, mas que tampouco é devida a uma formação específica, e também existe uma retórica que é ensinada com o nome, por exemplo, de “técnicas de expressão e comunicação”, que serve para formar vendedores ou políticos, para ensinar-lhes aquilo que outros vendedores, outros políticos parecem já saber naturalmente.
(REBOUL, 2004, p. 16)

É na primeira retórica que incide nosso interesse. Numa característica peculiar e popular que instaura no discurso um caráter argumentativo que é perceptivelmente observado nos gêneros orais, sendo um deles aqui, objeto de nossa pesquisa.

2.2.1 Dos fatos à lenda

Como outrora mencionado, nosso trabalho busca analisar a argumentação e a construção de sentidos dos alunos em torno de uma famosa narrativa local. A cada nova “versão” dessa narrativa, são adicionadas interpretações e crenças populares de que o local onde ocorreu o desfecho tornou-se mal assombrado. Alguns relatos de moradores das imediações dão conta de vozes ouvidas e até vultos de uma provável moça sentada na pedra. É nesse momento que a tragédia ocorrida começa a ganhar aspectos fantasiosos de lenda popular. Com caráter fictício, as lendas combinam fatos

reais e históricos com fatos irreais que são produto da imaginação humana. Machado (1994) destaca que:

A lenda apresenta uma relação direta com o momento histórico do povo que a cria. Nesse sentido, as lendas nos fornecem um caminho simples para os fatos culturais de uma civilização. Com isso passamos a conhecer os mecanismos da variação cultural e, principalmente o modo de pensar de cada povo, num dado momento de seu desenvolvimento histórico. (p. 97).

Adentrando no espaço da cultura popular, Ortiz (2005), fazendo um passeio histórico pelos caminhos da cultura nacional brasileira, destaca que apesar da diversidade, a noção de cultura popular enquanto folclore recupera a ideia de “tradição”, seja na perspectiva de sobrevivência dessa tradição, seja na perspectiva de memória coletiva. Dessa maneira, ao passo em que trazemos para as aulas de Língua Portuguesa, textos com conteúdo temático voltado para tradições orais da cidade de São Miguel, fazemos um resgate dessa cultura que detém de pouco espaço nas atividades cotidianas escolares, além de reavivarmos um pouco das memórias coletivas locais. Bosi (2003) destaca que, quando se trata da história recente, feliz o pesquisador que pode se amparar em testemunhos vivos, e reconstituir, com base neles, comportamentos e sensibilidades de uma época. Segundo a autora, relatos que são registrados em documentos são esquematizados e, conseqüentemente, empobrecidos.

Contudo, é válido destacar que não se intenciona aqui obscurecer o valor da memória registrada, escrita. Bosi (2003) também destaca que não se deve pensar que as testemunhas orais são sempre mais “autênticas” do que a versão oficial da história, pois as mesmas, muitas vezes, se deixam estereotipar e/ou dobrar a memória institucional. Assim, a autora frisa que a memória oral também tem seus desvios, seus preconceitos e sua inautenticidade. É, contudo, válido enfatizar aqui que, com relação à memória, a autenticidade não chega a importar, tendo em vista que de acordo com a perspectiva adotada pela própria Bosi (2003), a memória não tem que ter, necessariamente, relação com a verdade dos acontecimentos lembrados.

É válido destacar que nosso objetivo principal aqui não será discutir os aspectos inerentes à cultura popular, ou à memória coletiva. Apenas mencionamos tais correntes de estudo por serem fatores inerentes ao nosso *corpus* bem como são necessários para a efetiva compreensão e construção de nosso estudo.

Assim, para o efetivo andamento da pesquisa, nosso passo inicial foi buscar registros orais ou escritos do ocorrido na tal *Pedra da Moça*. Para tanto, fomos ao encontro de uma fonte local, que nos fornece a primeira versão da história:

(...) pois bem... a famosa Pedra da Moça lá... era um rapaz que tinha um namoro com uma moça e o pai dela não queria esse namoro... aí o rapaz foi e disse pra ela... “eu sou homem”... e ela foi e disse “meu pai também é”... aí ele inventou de carregar ela... no dia que completou noventa dia que ela saiu de casa... diz a história que ele saiu lambendo uma rapadura...

topou com ele sentado na tal pedra da moça fazendo um lanche... () --o alimento que tinha () era rapadura... esses noventa dia... aí... quando ela disse “lá vem meu pai”... ((esses noventa dias ele tava noventa dias foragido já?)) ... caçando ela (...) ...procurando () essa filha... (...) aí ela foi e disse “lá vem meu pai”... mas não deu mais tempo a:... aí ele matou ELA... e matou ele... (...) quando acabar disse assim “quando mata o cachorro mata a cachorra também”... eu ainda conheci as pedras colocada no canto das covas... mas eu não conheci as covas... essa história quem me contou muitas veiz foi meu avô isso é tão velho que já era o avô dele que contava... (...)

(F. B. O.)

2.2.2 A hierarquização de valores nas contações

Após a entrevista inicial com a fonte local, é possível já nesse momento perceber diferenças no enredo da história. Foi possível detectar em sua fala, que a narrativa da *Pedra da Moça* ganha ênfase em aspectos diferenciados dependendo do ponto de vista do contador acerca dos fatos, do valor atribuído por ele às atitudes e ações dos protagonistas, aos valores da época de outrora e de hoje. Desse modo, remetemo-nos aos estudos de Abreu (2009), ao discutir sobre hierarquização de valores:

Na verdade, o que caracteriza um auditório não são os valores que ele admite, mas como ele os hierarquiza. De fato, se dois grupos de pessoas possuem os mesmos valores, mas em escalas diferentes, acabam por configurar dois grupos diferentes. As hierarquias de valores variam de pessoa para pessoa, em função da cultura, das ideologias e da própria história pessoal.

(p. 81)

Assim, é visível perceber como esses valores são hierarquizados na própria fala do contador, principalmente quando questionado sobre as proporções que o acontecimento tomou através dos tempos:

(...) por causa que essa história ficou assim como uma bravura, que naquele tempo, existia que hoje um.. um soldado passa a ter um grau por curso e naquele tempo era por bravura, aí faça de conta que isso foi uma bravura do pai... uma bravura GRANDE... que noventa dias e ele ainda sair atrás... e não levou pra casa NÃO... deixou... (F. B. O.)

Dessa forma, de acordo com Abreu (2009), a intensidade de adesão a valores diferentes sinaliza uma escolha hierárquica. Para o autor, fatores culturais, históricos e ideológicos influenciam diretamente na elaboração de valores e hierarquias. Assim, se o enunciador perceber que o seu auditório rejeita seu valor, o que ele poderá fazer para não se confrontar com ele e comprometer a sua persuasão, é analisar esse valor e subordiná-lo a outros valores do auditório, ou como dito por Abreu (2009), deve re-hierarquizá-los.

Fazendo essa alteração na hierarquia de seus valores, esse enunciador estará então adentrando nos lugares da argumentação.

Após perceber alguns processos argumentativos envolvidos na contação da história da fonte local, partiremos para análise desses processos nas falas dos alunos:

(...) diz a lenda que por volta de 1954 uma jovem de 18 a 20 anos tentou fugir com o namorado... os pais dela não aceitavam esse relacionamento... então matou-a em cima de uma pedra e no outro dia a pedra amanheceu com as feições da mulher e também em toda vez que chovia a pedra sangrava (...)
(N. Q. – 6º ano 02)

Mais uma vez percebemos mudança no enredo da narrativa. Aqui, analisando do ponto de vista argumentativo, notamos na fala da aluna a predominância do aspecto romântico. O ficcional aqui é mais presente que na fala do primeiro entrevistado, uma vez que a fonte de pesquisa da aluna tem outro posicionamento hierárquico diante do fato ocorrido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa por não figurar partindo de uma mesma ótica entre teóricos, educadores e educando, torna-se propício para o enfrentamento de questões que colocam em evidência a eficácia e/ou ineficácia dos métodos utilizados para que esse ensino seja desenvolvido. Por isso, compete aos professores à missão de criar uma ponte-linguagem-entre o aluno e o mundo, levando em consideração pontos fundamentais como o contexto social e os conhecimentos adquiridos pelo aluno nesse meio; fato que difere da realidade presenciada em nossas escolas e através do qual, permitenos compreendermos que se faz necessário repensar as práticas e concepções adotadas nas aulas de Língua Portuguesa. A maneira de se trabalhar a leitura e produção textual não se difere muito de escola para escola. Apenas dois pontos mostram-se diferenciados: os recursos selecionados pela escola e os procedimentos metodológicos. Dependendo de quais e como são utilizados, podem priorizar a criatividade, inovação, descoberta e versatilidade do educando, fazendo, assim, com que o ensino de Língua Materna esteja bem relacionado ao desempenho desse aprendiz no meio social.

Neste trabalho buscamos perceber algumas técnicas argumentativas utilizadas por alunos do 6º ano do ensino fundamental e o papel de textos com conteúdo temático voltado para a cultura local no desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno. Diante desses textos, os alunos interferem mais no sentido discursivo, conseguem se posicionar de maneira mais efetiva, assumindo uma postura diante da temática, hierarquizando e re-hierarquizando valores de acordo com seu público, marcando os lugares da argumentação e produzindo efeitos de sentido.

Assim, deixamos a questão em pauta para que o educador possa refletir sobre a metodologia adotada cotidianamente nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente no que se refere à leitura e produção textual. Se esta metodologia realmente direciona o aluno para o desenvolvimento de seu raciocínio, se contribui para a efetiva construção de seu repertório crítico, se

instiga esse aluno a pensar, a argumentar diante das situações comunicativas em geral. Enfim, é preciso pensar em metodologias que impulsionem o aluno a sair da passividade em que se encontram diante de leituras superficiais e mecânicas que, num inevitável efeito bola de neve, acabam por encurralarem esse aluno a uma produção textual que não explora em nada o seu potencial crítico/argumentativo.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13 ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

ARANTES, A. A. O que é cultura popular. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOSI, E. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ed. Campinas, S.P: Unicamp, 2004.

GERALDI, J. W. (org) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

MACHADO, I.A. Literatura e redação. São Paulo: Scipione, 1994.

MEYER, M. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007

ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ORTIZ, R. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2005.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, F. P. **“Quem és tú para manchar meu nome?” A produção identitária das mulheres profissionais do sexo como trabalhadoras**. In: FREITAS, A. C., RODRIGUES, L. O., SAMPAIO, M. L.P. (orgs). **Linguagem, discurso e cultura**: múltiplos objetos e abordagens. Pau dos Ferros: Queimabucha, 2008.