

ARGUMENTAÇÃO PARA AS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*Fernanda Raquel Oliveira Lima**
*Raquel Martins Melo Pinheiro***

RESUMO:

O presente artigo visa a apresentar, à luz do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, uma proposta de trabalho com gêneros do agrupamento do argumentar para as séries iniciais do ensino fundamental, fornecendo ao professor orientações e reflexões no formato de “sequência didática”. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso das produções orais e escritas de uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Juiz de Fora, MG. As produções iniciais dos discentes reforçam a importância de se começar o aprendizado dos gêneros do agrupamento do argumentar desde cedo, para que as crianças possam desenvolver todas as complexas habilidades relativas a este tipo textual, e, assim, garantir um aprendizado que busque a consistente inserção dos alunos nas práticas das atividades comunicativas.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do argumentar. Interacionismo sociodiscursivo. Sequência didática. Séries iniciais do Ensino Fundamental.

Introdução

Os gêneros do agrupamento do argumentar (debate, carta de opinião, editorial, propaganda etc.), via de regra, encontram-se no currículo dos anos finais do Ensino Fundamental ou mesmo relegados exclusivamente ao Ensino Médio. Tal postergação se deve à consideração das complexas habilidades cognitivas exigidas do escritor no ato de argumentar. A sequência argumentativa é considerada pelos educadores como sendo mais complexa em relação aos demais tipos textuais (narrar, descrever, expor, instruir). Este artigo, no entanto, tem por objetivo apontar a possibilidade de um caminho diferente: desenvolver paulatinamente as diferentes estratégias argumentativas desde as primeiras séries escolares, tomando por princípio o ensino em espiral dos gêneros de texto.

A pesquisa foi desenvolvida com base nas propostas apresentadas pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), cujas concepções teóricas refletem, também, as pesquisas do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Em substituição ao ensino linear dos tipos textuais, prática pedagógica comum, propõe-se o aprendizado de línguas através dos gêneros de texto. Um ensino em espiral, baseado na progressão de

* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora substituta de Filologia Românica da UFJF. E-mail: fernandarolima@oi.com.br

** Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora. E-mail: leukkar@ig.com.br

gêneros textuais: trabalhar com gêneros de diferentes agrupamentos (narrar/relatar, argumentar, expor, instruir/prescrever (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004)) em todas as séries escolares, respeitando graus de complexidade gradativos.

A proposta de um ensino em espiral mostra-nos que a sequência argumentativa, bem como as demais sequências, está presente em diferentes gêneros textuais em graus variados de complexidade, por esta razão deve fazer parte do currículo de todas as séries. O primeiro passo deste trabalho, portanto, é demonstrar que alunos de um quarto ano do Ensino Fundamental (Escola Municipal São Geraldo, Juiz de Fora, MG) não só estão preparados para a aprendizagem da sequência argumentativa, como muitas vezes já conhecem e usam, mesmo inconscientemente, complexas estratégias da argumentação. O segundo passo é a proposta de uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) com os gêneros do agrupamento do argumentar criada a partir da análise inicial das produções textuais dos alunos da turma investigada.

Com este trabalho pretendemos ressaltar a importância de se começar o aprendizado dos gêneros do agrupamento do argumentar desde cedo, para que as crianças possam desenvolver todas as complexas habilidades relativas a este tipo textual, e, assim, garantir um aprendizado que busque a socialização e a eficaz, e diferencial, inserção dos alunos nas práticas das atividades comunicativas.

Os caminhos teóricos

Como já sugerido na introdução, utilizaremos, primordialmente, as orientações teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo (doravante, ISD), desenvolvido pelo grupo de Genebra, para dar sustentabilidade teórica ao nosso trabalho. Concentrar-nos-emos principalmente nos estudos de Bronckart (1999), relativos aos gêneros de texto e Schneuwly e Dolz (2004, p. 95-128), na definição de “sequência didática”. Para definição do tipo de sequência textual argumentativo utilizaremos, ainda, as ideias de Bronckart (1999), Koch e Fávero (1987), além de Barroso (2007) e Freedman e Pringle (1984), para estudo das pesquisas já realizadas a respeito do discurso argumentativo por crianças e adolescentes (cf. seção 3).

A escolha por esse arcabouço teórico resulta, em grande parte, do esforço dos estudiosos do grupo de Genebra na busca por uma aplicação prática das pesquisas a respeito dos gêneros de texto no ensino de língua. Os primeiros passos para se atingir o objetivo final de aplicação na didática de línguas é a classificação dos diferentes gêneros de texto existentes nas línguas, para o reconhecimento, nesta tipologia, de características próprias de cada grupo de gêneros de texto. A aplicação dos estudos no ensino de língua ocorre com a criação de modelos de análise e avaliação de produções escritas; elaboração de sequências didáticas; além de confecção de outros materiais destinados a professores.

O conceito de gênero de texto, tal como é concebido no ISD, perpassa pelas ideias de Vygotsky (1987) e a noção de trabalho de base materialista dialética, segundo a qual o homem, no processo de transformação da natureza e de si mesmo, faz uso de artefatos (instrumentos/ferramentas). Analogamente, a linguagem é a apropriação de uma ferramenta psíquica que cumpre o papel de mediadora e organizadora das atividades sociais. No processo histórico da evolução da espécie humana, assim como os instrumentos que mediavam a relação homem-natureza e homem-objeto foram se modificando (se aperfeiçoando) de acordo com as novas necessidades, as formas comunicativas foram e, constantemente, são produzidas adequando-se às situações e exigências inusitadas. Ao se estabilizarem de forma relativamente estável (BAKHTIN, 1992), essas formas comunicativas dão origem aos gêneros textuais. Segundo Machado (2005, p. 250), em uma sociedade, os gêneros podem ser considerados “como uma espécie de ‘reservatório de modelos de referência’, dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem”.

Para os estudiosos do grupo de Genebra, em especial Bronckart (1999), dois conceitos permeiam o caminho percorrido até se chegar à definição do que seja o gênero de texto: os conceitos de tipo de discurso e tipo de sequência. Mesmo que no decorrer dos estudos os autores tenham constatado que estes são conceitos que não abrangem todos os aspectos que constituem e definem um gênero (ele não é formado apenas por aspectos linguísticos), consideraram-nos como um dos critérios classificatórios e ressaltaram a sua importância como um dos objetos de ensino na aprendizagem dos gêneros nas aulas de língua. Schneuwly e Dolz (2004) propõem que os gêneros sejam ensinados a partir de agrupamentos, cujos critérios para categorizá-los sejam as sequências textuais predominantes em cada gênero, pois afirmam que os alunos desenvolvem habilidades próprias das sequências ao estudarem os gêneros de texto. Ao estudar um gênero que apresenta principalmente sequências argumentativas, por exemplo, o aluno desenvolve competências relativas a essa sequência, o que possibilitará, em outro momento, a transposição deste conhecimento para estudos de outros gêneros do mesmo agrupamento. É importante ressaltar que, apesar de utilizar este critério para o agrupamento dos gêneros, a sequência textual não é o único aspecto a ser estudado em um gênero, há de se levar em consideração os conteúdos que são dizíveis por meio deles; a estrutura comunicativa particular dos textos pertencentes a eles; e as configurações específicas das unidades de linguagem, por fim, seus aspectos composicionais, estilísticos e temáticos (BAKHTIN, 1992).

Segundo Bronckart (1999, p. 218),

as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências.

Aceitaremos essa definição, dada a dificuldade de se definir o termo de forma consensual entre os estudiosos dos gêneros, considerando as ressalvas discutidas por Bronckart (1999).

Aceitaremos aqui, principalmente, a ressalva de Bronckart (1999, p. 233) em relação à definição de Adam para sequências textuais como protótipos: “os protótipos não procedem, pois, de uma ‘competência textual’ biologicamente fundada, [...]; eles procedem da experiência do intertexto, em suas dimensões práticas e históricas e podem, portanto, como todas as propriedades desse intertexto, modificar-se permanentemente”. As sequências textuais são, assim, partes do conhecimento cognitivo dos falantes, construídas socialmente. Desta forma, podemos considerar que a criança durante as suas interações com outros falantes da língua interioriza, mesmo que inconscientemente, sequências, cuja “forma assumida [...] é claramente motivada pelas representações que (o) agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir” (p. 234).

Para Bronckart (1999), apesar de neste quesito também existirem controversas, é possível destacar seis tipos de sequência: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal.

O foco de estudo deste trabalho é a sequência argumentativa, cujo principal efeito comunicativo pretendido é “convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)” (MACHADO, 2005, p. 246-247).

A sequência argumentativa, segundo Koch e Fávero (1987), pode ser descrita de acordo com três critérios analíticos: “dimensão pragmática”, “dimensão esquemática global” e “dimensão linguística de superfície”. Dentro da primeira dimensão (pragmática), a sequência define-se por apresentar o macro-ato de fala de convencer, persuadir seu destinatário e a atitude comunicativa de fazer crer/fazer fazer. Levando em consideração a dimensão esquemática global, encontramos a seguinte superestrutura argumentativa: estabelecimento de premissas, suporte argumentativo, contra-argumentação e conclusão. É frequente neste tipo de sequência encontrar marcas linguísticas tais como “modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos, metáfora temporais, recurso à autoridade etc.” (p. 5).

1.2 Sequência didática: uma proposta para o trabalho com gêneros

Em sua obra *Gêneros orais e escritos na escola*, especialmente o capítulo quatro, Schneuwly e Dolz (2004) dedicam-se à explicação e à descrição do procedimento de uma “sequência didática” no trabalho com gêneros textuais. Conforme anunciam os autores,

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe,

assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (p. 97-98).

Para a realização de um trabalho com a “sequência didática” alguns procedimentos são fundamentais, a saber:

- Os objetivos a serem alcançados com a sequência proposta;
- a elaboração do esquema da “sequência didática” que compreende: apresentação da situação, uma produção inicial, os módulos e a produção final;
- a aplicação adequada deste esquema seguindo uma ordem gradual de atividades.

Em relação às etapas da “sequência didática”, podemos definir a apresentação da situação como reguladora da sequência. Neste momento, o professor deve descrever detalhadamente como os alunos realizarão a tarefa de produção inicial, podendo para isso usar exemplos que ilustrem o gênero a ser estudado, pois é na produção inicial que reside a essência da avaliação formativa. A primeira produção dos alunos será tida como parâmetro para a montagem dos módulos de atividades da “sequência didática”.

Os módulos didáticos são compostos de variadas atividades com propósitos específicos, trabalhados sistematicamente e de forma gradual com a pretensão de habilitar o aluno a utilizar determinado gênero textual. As atividades propostas nestes módulos partem do diagnóstico, feito pelo professor, dos desempenhos dos alunos na produção inicial. Nesta fase do trabalho, o professor tem a chance de selecionar elementos para o estudo do gênero, estejam eles na macroestrutura do texto ou na microestrutura.

Na produção final, o objetivo é que o aluno possa pôr em prática o que foi estudado separadamente nos módulos. Esta produção também permite ao professor realizar uma avaliação somativa. Retomando Schnewly e Dolz (2004, p. 103), “o movimento geral da *sequência didática* vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final”.

As finalidades gerais de uma “sequência didática” são, portanto, preparar o aluno para o uso efetivo (escrever ou falar) da língua portuguesa em vários contextos cotidianos através de instrumentos eficazes; desenvolver no aluno a capacidade de se auto-regular e avaliar seu desempenho com a linguagem; além de suscitar sua percepção de que tanto a escrita quanto a fala são produtos de trabalho lento em situações complexas de uso da língua.

2 Contexto de pesquisa

O presente estudo foi realizado tendo como sujeitos os alunos da Escola Municipal São Geraldo, uma escola pública de Juiz de Fora localizada na zona sul da cidade. A instituição atende alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental; a escola possui cerca de cento e cinquenta alunos matriculados. O grupo escolhido para a pesquisa foi uma turma do quarto ano, composta por vinte e oito alunos na faixa etária dos oito aos dez anos de idade.

A escola funciona nos períodos da manhã e tarde e tem como um de seus deveres oferecer merenda para os estudantes. Desde a fundação da escola, uma regra compõe o regimento escolar: “não é permitido aos alunos levarem merenda de casa para a escola”. Porém, um aluno novato insistia em levar merenda, rompendo a regra. Este fato fez com que alguns alunos iniciassem um questionamento sobre a validade da regra, argumentando uns com os outros, em conversas pelos corredores e pátio da escola, com opiniões contra ou a favor.

Foi esta polêmica que nos instigou a pesquisar como esses alunos concebiam textos argumentativos. Haja vista que o trabalho sistemático com gêneros textuais diversos nesta escola não é uma prática constante, nem tampouco o trabalho com gêneros específicos do agrupamento do argumentar.

A pesquisa focou-se na proposta final de uma sequência didática que atendesse às particularidades daquele grupo em relação à argumentação. Para isso, partimos dos pontos primeiros de uma sequência didática – que são a “apresentação da situação” e a “produção inicial” (cf. seção 1.2). Ambos os pontos versavam sobre a polêmica da escola, inquirindo aos estudantes se concordavam ou não com a regra da merenda.

Dividimos esta etapa em dois momentos: o primeiro foi de apresentação da situação aos alunos. Foi-lhes dito que eles participariam de uma entrevista oral na qual poderiam opinar sobre a regra a respeito da merenda escolar. Foi esclarecido também que tais entrevistas seriam mostradas à diretora da escola (destinatário) com o objetivo de lhe revelar a opinião dos alunos sobre a norma escolar. Nesta etapa, a participação na entrevista foi facultativa.

Feito isso, realizamos a entrevista oral, que foi gravada em áudio, individualmente, com os alunos da classe. A pergunta feita ao entrevistado foi a seguinte: “Você concorda com a regra da escola de não poder trazer merenda de casa? Por quê?” Aproximadamente 70% dos alunos participaram (dezoito alunos).

O segundo momento contou com uma produção escrita sobre o mesmo tema. Os alunos receberam a proposta com o objetivo de que produzissem um texto de opinião. O material entregue

aos alunos continha as instruções abaixo e ilustrações com os personagens do ambiente escolar (retiradas por motivo de espaço):

Atividade de produção textual

Regra da escola: NÃO PODEMOS TRAZER MERENDA DE CASA

Mas por quê?

Veja as justificativas de quem trabalha na escola:

A diretora: “A merenda da escola é preparada com acompanhamento de uma nutricionista. Isso garante uma alimentação saudável!”.

A merendeira: “Eu preparo as refeições com muito carinho, cuidado e higiene!”.

O zelador: “Nosso cardápio é variado, nutritivo e gostoso!”

Os professores: “Algumas crianças trariam doces, refrigerantes, biscoitos ‘xulezitos’ e outros alimentos que não são bons para a saúde.”

A secretária: “As crianças que não têm dinheiro para comprar não teriam como trazer merenda de casa.”

Agora, escreva a sua opinião sobre a regra da merenda em nossa escola:

Tal atividade não foi opcional, todos os alunos deveriam escrever sobre o tema solicitado. Eles tiveram o período de sessenta minutos para a realização da produção escrita e 99% da turma executou a tarefa (vinte e sete alunos). Esta produção também teve como destinatário específico a diretora da escola. No total, contabilizamos dezoito produções orais e vinte e sete produções escritas.

Realizadas essas etapas iniciais da “sequência didática”, tanto a produção oral quanto a escrita geraram nosso banco de dados para a análise, que teve como meta o diagnóstico do grupo para o posterior desenvolvimento dos demais passos da sequência didática: os módulos de atividades e a produção final. O desenvolvimento deste processo pode ser conferido nas próximas seções deste artigo.

3 Análise dos dados

A análise apresentada a seguir é baseada no corpus construído a partir das atividades propostas conforme relato da seção anterior. O corpus, como já foi mencionado, é constituído de produções orais e escritas, no entanto, o objetivo primeiro desta análise não é comparar as duas modalidades de linguagem, mas apresentar um estudo das estratégias argumentativas que os alunos revelam conhecer, mesmo não tendo passado por um estudo sistemático delas. Além de observar as principais dificuldades demonstradas por eles, no intuito de produzir uma sequência didática que parta deste diagnóstico.

Os estudos do quadro teórico que sustenta esta pesquisa (cf. seção 1) autorizam-nos esperar que as crianças produzam um discurso argumentativo, inicialmente simplificado, mesmo que nunca tenham passado por um ensino formal da sequência argumentativa. Percebemos, ao observar as produções orais e escritas das crianças diante da atividade baseada em uma situação-problema, essa capacidade de produção de um discurso argumentativo mais simples – em processo de descoberta e construção do conhecimento. Apenas um aluno na atividade oral e quatro na atividade escrita demonstraram não conhecer as particularidades de um discurso argumentativo (texto de opinião), como podemos visualizar na tabela 1, fruto de uma quantificação dos dados:

Tabela 1 - Estratégias argumentativas¹

Estratégias analisadas	Produções orais (total: 18)	Produções escritas (total: 27)
Produzem um discurso argumentativo	16 alunos ou 88,8%	24 alunos ou 88,8%
Não reconhecem a necessidade do uso do discurso argumentativo na atividade	1 aluno ou 5,5%	4 alunos ou 14,8 %
Apresentam posição e justificativa	16 alunos ou 88,8%	24 alunos ou 88,8%
Apresentam contra-argumentos	0 aluno	3 alunos ou 11,1%
Apresentam conclusão	5 alunos ou 27,7%	4 alunos ou 14,8%
Fogem ao tema	0 aluno	6 alunos ou 22,2%
Apresentam argumentos contra-factuais	7 alunos ou 38,8%	7 alunos ou 25,9%
Reconhecem o aspecto dialógico	1 aluno ou 5,5%	4 alunos ou 14,8%
Desenvolvem com dificuldade ideias antagônicas	1 aluno ou 5,5%	2 alunos ou 7,4%
Argumentação circular	1 aluno ou 5,5%	1 aluno ou 3,7%

A análise dos dados obtidos com as produções textuais orais e escritas dos discentes investigados nos permitiu observar, no que diz respeito à dimensão esquemática global da sequência argumentativa, que os alunos reconhecem a necessidade de se posicionar diante de um tema conflituoso e justificar sua posição. Alguns alunos apresentam ainda o que poderíamos considerar como uma conclusão e, algumas vezes, até contra-argumentos.

a) Exemplos relativos à dimensão esquemática global da sequência argumentativa:

(i) Posição + Justificativa:

Ex.: Posição: Eu acho bom

¹ A soma final das estratégias pode não corresponder ao total de produções analisadas, uma vez que um aluno poderá ter apresentado mais de uma estratégia em seu texto oral ou escrito.

Justificativa: Arg1: porque tem muita criança que não pode trazer merenda porque... eles... num tem muita condição do que a gente que pode trazer merenda e os pais num/num tem dinheiro... (texto oral, R.).

(ii) Presença de contra-argumentos:

Ex.: A minha opinião é, eu não concordo com essa opinião da diretora Regina. E se trazer a merenda de casa vai sujar a escola e ela vai ficar suja, e ficar sem tratos da tia glória. E se agente não tratar dela, mesmo assim sem trazer merenda de casa, a escola vai ficar suja mesmo assim porque vocês jogam lixo em tudo uquantelado. (texto escrito, L. O.).

(iii) Presença de conclusão:

Ex.: Eu acho que Não Podemos Trazer Merenda Sabe Por que Eu acho que tem gente que tem Merenda e os outros não Tem dinheiro para comprar merenda a merenda da Escola e preparada com acompanhamento de uma Nutricionista Isso garante uma alimentação saudaveio!!! Nosso cardapio e variado nutritivo e gostoso. E muito melhor comer na Escola do que trazer merenda. Suja tudo Cai garrafa de Suco cai pão no chão cai hamburgue no chão Etc
Conclusão: não trazer merenda para Escola porque a comida da escola e mas gostosa! (texto escrito, W.).

Encontramos alguns textos nos quais os alunos após se posicionarem e se justificarem fogem ao tema inicial. Segundo Barroso (2007, p. 7), “a organização da justificativa se dá através de um encadeamento de ideias”, o que “configura a dificuldade do escritor aprendiz de articular e selecionar com adequação argumentos da justificativa, de modo a chegar a uma conclusão, assim como de se ater ao tema proposto pela tarefa”.

b) Exemplo de fuga ao tema:

Ex.: Eu acho que não trazer merenda para escola é melhor porquê tem criança que não tem dinheiro para comprar a merenda. A merenda da Escola é uma delícia, saborosa e Tia glória está de parabéns. Ela é cosinheira de mãos cheia parabéns para tia Glória essa opicão que ela escolheu é ótima ela está de parabéns digo isso com carinho. Tio Carlos muito Bonzinho Brica com agente quando estamos merendendo. tio Carlos é muito engraçado . tia regina uma diretora muito Boazinha. Tia Eliana Muito elegante está sempre bem arrumada e muito Boazinha também. (Texto escrito, Ro.).

O discurso argumentativo é desenvolvido com base em um mundo real, onde se faz presente a situação conflitante, mas alguns aprendizes fazem menção também a um mundo contra-factual como estratégia para desenvolver sua justificativa: eles estabelecem um novo mundo, no qual imaginam os resultados de se posicionar desta ou daquela forma frente à situação problema, e assim criam argumentos contra-factuais.

c) Exemplo de argumento contra-factual:

Ex.: Eu acho que não deve trazer a merenda por que! tem gente que não tem dinheiro ai eles vai ser uma bagunça ai eles vão brigar ai depois eles não vai querer limpar a mesa ai depois a tia Glória e o Carlos vão ter de fica lá limpando as coisas e a tia Regina vai ficar brigando com todos os alunos. (Texto escrito, D.)

Em relação à dimensão pragmática enunciativa, percebemos que as crianças têm um conhecimento ainda inconsciente e pouco sólido do objetivo comunicativo do discurso argumentativo de convencer, de persuadir seu interlocutor. A maioria delas não demonstra empenho na mudança de pensamento do seu interlocutor quando apenas apresenta sua posição diante do tema dando algumas justificativas. O reconhecimento do caráter dialógico do discurso argumentativo é um processo difícil para as crianças que ainda estão em um estágio do desenvolvimento cognitivo imaturo para a compreensão de estratégias que exijam abstração, reconhecimento de um diálogo com o destinatário ausente. De acordo com Barroso (2007, p. 12), há “restrições naturais a que o aprendiz se submete ao administrar a complexidade da tarefa de argumentar à distância e de articular simultaneamente as sequências argumentativas na ação do convencimento”. Contudo, um indício de que os alunos já percebem o objetivo comunicativo deste discurso é a construção, por parte de um pequeno grupo (três produções escritas), de contra-argumentos.

d) Exemplos do reconhecimento do objetivo comunicativo através da produção de contra-argumentos:

Ex.: Ruim por todos tempo que trazer a sua própria merenda para a escola por que algumas não gostam da merenda emtam ficam com fome moitos não tem tinheiro eles podem trazer Exemplos,Pão e água,pão com montade suco, pão com salame e suco ou água e qum quisesse o tio carlos ia perguntar se queriam e merenda da escola. (Texto escrito, Au.).

Outro grupo demonstra perceber o aspecto dialogal da argumentação, reconhece a existência de um interlocutor, o qual tenta convencer. Este convencimento se dá por estratégias de argumentação tais como apelos e perguntas direcionadas ao destinatário do texto.

e) Exemplos do reconhecimento do aspecto dialógico

(i) Apelo:

Ex.: A minha opinião é que as professoras tem razão porque tem crianças que não tem dinheiro e se tivese ia comprar coisas que faz mal para a saúde,e também eu prefiro a da escola porque é soudevel.

E a merenda da escola e gostosa e não faz mal.

Por favor vamos colabora, vamos ficar com a merenda da ecola que faz bem a saúde e as que comparamos faz muito mal.

Eu prefiro a merenda da escola que é mais saudável e nos não vamos ficar em risco. Colaborem! (Texto escrito, Le.).

(ii) Pergunta direcionada ao interlocutor:

Ex.: Eu acho que esse regra e ruim por que quem não gosta da merenda da Escola se agente trouse se merenda ia ser bem melhor para quem não merenda na Escola. e se agemte trouse se merenda vai economizar as merendas da Escola e a sim seria bem melhor não acha? (Texto escrito da Lav.)

Alguns alunos demonstram reconhecer o caráter conflitante do tema ao apresentar as duas posições antagônicas possíveis, mas demonstram dificuldade de desenvolver as duas posições articulando-as.

f) Exemplos que demonstram a dificuldade de se desenvolver paralelamente duas ideias antagônicas:

Ex.: Eu acho que as vezes e ruim e as vezes Boa, e Boa Por quê as vezes os colegas ou as colegas não tem dinheiro Para comprar merenda. E você já sabe como as pessoas e panduro são também mão de vaca mais outras pessoas tem sentimento no coração e dão a metade do seu lanche e a metade do seu suco ou goranar para as pessoas que não tem lanches e também a comida da tia glória e muito Boa e as vezes e ruim Por que a gente não tode nem trazer água para beber e a maioria das Escolas pode trazer merenda mais eu gosto da minha escola mesmo assim [...] (Texto escrito, J.).

Observamos, na comparação de algumas produções orais com escritas, que alguns alunos perceberam mais conscientemente o caráter pragmático da sequência argumentativa apenas durante a produção do texto escrito. Esse fato ocorre, provavelmente, devido à presença de argumentos a favor da regra da escola no enunciado da atividade escrita (anexo 1), o que leva o aluno a conhecer outras opiniões iguais ou diferentes da sua. Na produção oral, as crianças se posicionam e justificam sua posição sem dificuldade; no entanto, quando reconhecem a natureza conflitante do discurso argumentativo, no texto escrito, demonstram dificuldade em articular as ideias opostas.

g) Exemplos comparativos das produções orais e escritas:

Ex.: Eu não concordo com essa regras da nossa Escola. porque tem gente que não gosta da merenda. mais e gosto, mas eu queria memo. E nas hora do recreio que tivesse que leva merenda. Mas tem gente que não tem direito para copra nem um biconto mas eu queria que levase merenda eu vou leva todo os dia mas eu não quero que todo mundo me pedise. FIM (Texto escrito, Ág.)

Ex.: Eu acho que não é bom não levar merenda pra escola porque a merenda da escola tem vezes que é um pouco ruim aí eu num levo aí tem vezes que quando eu chego em casa eu fico um pouco com fome eu queria que levasse merenda pra escola que todo dia eu levava um biscoito e um guaraná. (Texto oral, Ág.)

Ex.: Eu acho que:: trazer é não trazer merenda pra escola é ruim porque as criança gosta de porcaria. (Texto oral, J.)

Para verificar o texto escrito recorrer à sessão (f) de exemplos.

Nas duas modalidades (oral e escrita), encontramos exemplos de argumentações circulares, nas quais as crianças se esforçam mais em justificar sua posição reiterando ou parafraseando um único argumento do que em negociá-la com seu interlocutor. Fato que reforça a dificuldade dos alunos para reconhecer a dimensão pragmática enunciativa do discurso argumentativo e revela a dificuldade deles em fazer o texto progredir.

h) Exemplos de argumentação circular:

Ex.: Eu acho ruim porque a comida da escola é boa e então não tem necessidade de trazê merenda porque (0,5) a comida da escola é boa então por isso que não pod/ não precisa trazer merenda porque a comida da escola é boa porque eles serve umas comida gostosa macarrão essas coisa assim. (Texto oral, Pr.).

Segundo Freedman e Pringle (1984) as crianças ouvem argumentos orais e os produzem, relativamente bem, desde muito cedo, contudo a transposição destas habilidades relativas à argumentação para o texto escrito não se dá de forma tranquila, uma vez que exige da criança o desenvolvimento de um novo conjunto de estratégias cognitivas, retóricas e de conceptualização.

Bereiter e Scardamalia, citadas por Freedman e Pringle (1984), dizem, a respeito do apresentado, que as crianças tendem a se basear nas regras do discurso oral para a produção do discurso escrito, o que justifica as produções simplificadas do discurso argumentativo, se assemelhando a um turno conversacional. Para as autoras, uma das habilidades cognitivas que as crianças devem adquirir, então, é a “capacidade de continuar, de produzir mais texto” (p. 238), e essa capacidade só é adquirida com o desenvolvimento do poder de abstrair e conceptualizar.

i) Exemplos de produções que se assemelham a um turno conversacional:

Ex.: Eu acho a ideia (boa) por que tem muitas crianças que não tem dinheiro. (texto escrito, Th).

Ex.: Eu/eu concordo porque tem muita criança que não tem dinheiro. Só. (texto oral, Th).

No exemplo acima, produções oral e escrita se assemelham, o que não ocorre com a produção de todos os alunos. É interessante notar que algumas crianças não transferem as regras de construção de um turno conversacional para a escrita, como nas produções de J. (cf. exemplos nas seções f e g).

No que tange à dimensão linguístico discursiva observamos que quase a totalidade dos alunos utilizam os conectivos como forma de ajudar a estabelecer a relação semântica entre posição, argumentos e conclusão. Encontramos o uso do “e” como aditivo e também adversativo, o uso do “mas” marcando ideias contrárias, o uso do “então” e “por isso” conclusivos, do “porque” explicativo, do “se” condicional, do “também” e do “nem” aditivo.

j) Exemplos do uso de conectivos:

(i) Uso do “porque” explicativo, do “e” e do “também” aditivo:

Ex.: Eu acho bom por quê tem criança que não bote comprar merenda itanbém a merenda da escola é gostoso Por que tem vitamina ensias (essenciais) Para alimentação. (Texto escrito, T.).

(ii) Uso do “porque” explicativo e do “também” aditivo:

Ex.: Eu acho que não pode trazer merenda porque tem gente que não tem dienro para compra também na escola tem comida boa no dia das criança tem merenda especial tem uma merendeira que fai merenda com muito carinho. (Texto escrito, Jô.)

(iii) Uso do “então” conclusivo:

Ex.: Eu acho essa regra ruim porque todos os colégios pode levar merenda e não aqui e todo mundo fica falando de levar merenda que não pode sempre às vezes tem comida que a gente num gosta e: fica cum fome então eu acho que devia é trazer merenda. (Texto oral, Ad.).

Diversas outras considerações a respeito do corpus poderiam ser discutidas, porém estas bastam para a finalidade a que se destinam: confecção de uma sequência didática a partir do diagnóstico de primeiras produções. Ao analisar as produções infantis é necessário estar atento para não ter como parâmetro de comparação textos adultos e assim concluir, erroneamente, que o caso é grave e sem solução. As produções analisadas nos revelam o quanto as crianças já sabem – mesmo que inconscientemente – e no que elas têm mais dificuldade ou mesmo aquilo que elas desconhecem. Os professores de língua materna, desta forma, devem estar sempre empenhados para que o aprendizado da criança seja uma continuação (progressão) do que ela já sabe, não estagnação nem regressão.

4 Uma proposta de sequência didática

Como foi apresentado no item 1.2 deste trabalho, a sequência didática é constituída por: “apresentação da situação”, “produção inicial”, “módulos” e “produção final”. Neste momento, apresentaremos a sequência em sua totalidade, apesar de os pontos iniciais, apresentação da situação e produção inicial, já terem sido desenvolvidos conforme descrito no relato de trabalho.

4.1 Apresentação da situação e produção inicial

- 1º momento: apresentação da tarefa de expressão oral. Os alunos participaram de uma entrevista oral, na qual opinaram sobre uma regra da escola "não é permitido trazer merenda para escola". As entrevistas serão apresentadas à diretora da escola (destinatária), com o objetivo de mostrar a ela a opinião dos alunos em relação à regra. A produção oral dos alunos foi gravada em áudio e somente os alunos que quiseram, participaram.
- 2º momento: apresentação da tarefa de expressão escrita. Os alunos receberam uma proposta de atividade escrita (cf. seção 2), cujo objetivo foi a produção de um texto de opinião sobre a mesma regra da escola apresentada no 1º momento. Esta produção teve como um dos destinatários, também, a diretora da escola, que de forma democrática buscará conhecer a opinião dos alunos e seus argumentos sobre um assunto que interessa a toda comunidade escolar.

A partir da análise minuciosa da entrevista oral e do texto de opinião produzido pelos alunos, estabelecemos os objetivos da sequência didática do agrupamento do argumentar para o 4º o ano do ensino fundamental:

1. Fazer com que os alunos reconheçam a estrutura básica, prototípica, do discurso argumentativo: posição+ justificativa+ conclusão;
2. Reconheçam o caráter pragmático e dialógico do discurso argumentativo: convencer o seu interlocutor de algo;
3. Utilizem conectivos para promover a coesão textual e reconheçam a importância destes elementos na produção do discurso argumentativo;
4. Sejam capazes de utilizar adequadamente alguns aspectos notacionais do texto escrito: letra maiúscula, uso da pontuação (.) (! (?), e acento diferencial;
5. Ao final dos módulos, esperamos que os alunos sejam capazes de produzir uma carta opinativa para a diretora da escola apresentando-lhe sua opinião a respeito da regra: “não é permitido trazer merenda de casa para a escola”.

Os passos, propostos no formato de módulos, visam a trabalhar as dificuldades encontradas na análise da produção inicial, dando aos alunos os instrumentos necessários para a superação de tais dificuldades.

Módulo 1:

Atividade 1: reconhecimento e agrupamento (categorização) das sequências textuais.

Para esta atividade os alunos serão divididos em grupos de quatro. O primeiro passo será distribuir aos alunos variados textos de diversos gêneros, para que eles os agrupem, baseados em algum critério de semelhança. O segundo passo será observar e discutir com os alunos quais foram os critérios utilizados para categorização. Em seguida, o professor irá sugerir critérios para uma nova forma de agrupamento (caso essa forma de agrupar não tenha aparecido em nenhum grupo de alunos):

- Quais textos nos contam histórias?
- Quais textos tentam nos convencer de algo?
- Quais textos nos ensinam alguma coisa?

Após o agrupamento dos textos a partir deste novo critério, o professor irá propor um estudo mais detalhado dos textos do segundo grupo (Quais textos tentam nos convencer de algo?): como os autores tentam convencer seus interlocutores? Os autores colocam sua posição em relação ao assunto? Eles apresentam alguma justificativa para sua posição?

O professor, então, escolherá, para estudo mais detalhado, um texto cuja sequência argumentativa se apresente na forma mais prototípica: posição + justificativas + conclusão. Ao término desta atividade, os alunos, juntamente com o professor, passarão à análise de dois pequenos textos de opinião, retirados da revista Nova Escola² (a revista apresenta uma seção denominada fórum, na qual

² Edições de jan./fev. de 2005, página 12 e março de 2005, página 14.

um tema conflituoso é abordado sobre três perspectivas distintas), buscando identificar os elementos prototípicos do argumentar.

Como trabalho para ser realizado em casa, os alunos deverão fazer uma pesquisa tentando responder às seguintes perguntas:

- Em que momentos da sua vida, seja na escola, na rua ou em casa, com amigos, pais ou professores, você tenta convencer alguém de alguma coisa? Como você faz isso, que estratégias utiliza?

O professor orientará os alunos lembrando-os de episódios cotidianos do ambiente escolar, tais como: a negociação com a professora para ficarem mais tempo no recreio, as justificativas que apresentam quando chegam atrasados à aula, as opiniões diversas dos alunos da classe quando há um assunto polêmico na escola etc.

É importante ressaltar que esta atividade deverá ser revista na aula seguinte para que os alunos possam trocar experiências daquilo que registraram. O professor pode fazer isso em forma de “bate-papo” mediado pelo educador, dando a palavra àqueles que se sentirem à vontade para falar.

Ao final de cada aula, o professor também pedirá que os alunos iniciem um registro final de aula com termos próprios do texto argumentativo, em cada módulo, poderão acrescentar novos termos e ao final da sequência terão uma lista de termos que funcionarão como lembretes para a escrita de um bom texto argumentativo. Essa atividade sempre estará presente no final de cada módulo e será orientada pelo professor.

Módulo 2:

Atividade 2: o caráter dialógico do texto argumentativo.

O professor irá retomar as entrevistas realizadas na produção inicial, e lembrará com os alunos o objetivo delas: apresentar à diretora a opinião dos alunos sobre a regra da escola de não poder trazer merenda. O primeiro passo será ouvir algumas entrevistas para observar se, da forma que foram feitas, teriam força para convencer a diretora a mudar, se necessário, a regra. O professor irá escolher duas entrevistas cujas opiniões sejam contrárias à regra, e irá propor aos alunos que as tornem mais eficientes, para que atinjam o objetivo comunicativo de convencer a diretora. Serão entregues aos alunos as transcrições das duas entrevistas, para um exercício de reescrita que será feito juntamente com o professor. O objetivo dessa atividade é que os alunos percebam o caráter dialógico do texto argumentativo, para então organizar melhor as ideias do entrevistado, articulando posição e argumentos.

Módulo 3:

Atividade 3: identificação da situação-problema como âncora para o texto argumentativo.

O professor irá explicar o que é uma situação-problema, utilizando exemplos do cotidiano da escola. Por exemplo, a bola de Educação Física deve ser utilizada durante o recreio? Os alunos podem entrar na escola após 7h e 15 min., uma vez que a entrada é às 7h? O professor deve chamar a atenção dos alunos para o caráter conflituoso da situação-problema. A atividade deste módulo será feita em equipes que confeccionarão cartazes de situações-problema. O professor selecionará previamente alguns textos que tratem de situações-problema diversas, podem ser extraídos de revistas³, jornais etc., em seguida os distribuirá para as equipes, os alunos terão de identificar a situação-problema presente no texto, colocá-la em destaque e em seguida apresentar as variadas posições perante o tema. Feito isso, cada grupo colocará em exposição seu cartaz para que os demais colegas da classe reconheçam nos trabalhos elementos do texto argumentativo.

Módulo 4:

Atividade 4: reconhecer a importância dos conectores de oposição, adição e conclusão no discurso argumentativo.

Em um primeiro momento, o professor fará, com os alunos, o exame de alguns textos utilizados no módulo 1 para pinçar tais conectores, chamando a atenção para o sentido que promovem no texto.

Em seguida, poderá fornecer trechos dos próprios alunos com lacunas a serem preenchidas (test close) no local dos conectores de modo a proporcionar sentido ao fragmento; depois, os alunos farão uma comparação com o original, orientados pelo professor.

Módulo 5:

Atividade 5: trabalhar aspectos notacionais do texto.

O estudo sobre o uso adequado de letra maiúscula, pontuação e acentos diferenciais será realizado a partir da observação dos próprios textos dos alunos (tarefa escrita da produção inicial). A primeira etapa será uma reflexão metalinguística sobre os usos da letra maiúscula em um texto modelar. Em seguida, os alunos farão uma reescrita orientada dos seus textos. Os mesmos passos serão seguidos para o estudo da pontuação e dos acentos diferenciais. No estudo da pontuação será desenvolvida uma atividade proposta por Marcos Bagno, que ilustra o papel da pontuação no texto escrito:

[...] pegue uma palavra bem simples – fogo, por exemplo – e pronuncie-a com todas as inflexões e tons de voz que conseguir: espanto, medo, alegria, tristeza saudade, ira, remorso, horror, felicidade, histeria, pavor... Depois tente reproduzir por escrito essas mesmas inflexões e tons de voz. É impossível. O máximo que a língua escrita oferece

³ Sugerimos como exemplos de situações-problema uma matéria, extraída da revista *Nova Escola*, datada de setembro de 2005, p. 20; cuja situação-problema é “A escola deve permitir jogos no recreio?” e as opiniões são as diversas entre aspas, podendo ainda complementar com as opiniões dos professores e colegas de turma.

são os sinais de exclamação e de interrogação! a mera forma escrita não é capaz de traduzir as inflexões e as intenções pretendidas pelo falante. Por isso, os autores de textos teatrais indicam, entre parênteses, a emoção, a sensação ou sentimento que o ator deve expressar numa dada fala (BAGNO, 2004, p. 55).

4.2 *Produção final*

Inicialmente, o professor apresentará um modelo do gênero “carta argumentativa formal” e estudará com os alunos os elementos e as particularidades deste gênero.

Em seguida, pedirá a produção escrita de uma carta argumentativa formal que será encaminhada à diretora. O objetivo do aluno ao elaborar esta carta é demonstrar a sua opinião a respeito da regra da escola (relativa à merenda) e argumentar em prol da opinião defendida. Esta produção se caracterizará como a produção final desta sequência didática.

Encalçadas pelos termos de Schneuwly e Dolz (2004), acreditamos que o trabalho com gêneros deve se dar em formato “espiralado”, o que significa dizer que o maior número de gêneros deva ser trabalhado numa série, porém o trabalho deve respeitar as limitações de cada faixa etária. A sequência didática que propomos neste trabalho é uma sequência especificamente montada para alunos de 4º ano de uma escola pública, que nunca haviam tido contato com o texto argumentativo de modo sistemático. Acreditamos que assim devam ser as sequências didáticas, específicas a cada grupo, com objetivos próprios para que funcionem e produzam no alunado os conhecimentos necessários ao desenvolvimento efetivo da capacidade comunicativa, independente do gênero.

Conclusão

O intuito deste artigo foi fornecer ao professor orientações e reflexões no formato de “sequência didática”, além de apresentar uma proposta relativamente nova de trabalho com gêneros do agrupamento do argumentar para as séries iniciais do ensino fundamental. O professor, ao ler este artigo e se sentir instigado a desenvolver trabalhos baseados em gêneros textuais, deverá fazê-lo tendo em mente a importância de adequá-lo ao seu público, pois cada grupo reserva as suas particularidades que definem os rumos da “sequência didática”.

ARGUMENTATION FOR EARLY SERIES: A PROPOSAL OF DIDACTIC SEQUENCE

ABSTRACT:

This paper aims to present, in light of the theoretical framework of socio-discursive interactionism, a proposal to work with the group of argumentative genera for the early grades of elementary school, providing to the teacher guidance and reflections on didactic sequence format. The research arises as a case study that investigated the

oral and written productions of a 4th year of the elementary school of the municipal public education system of Juiz de Fora - MG. The initial productions stress the importance to begin learning the gender of the group of argumentation early, so the children can developed all the complex skills on this text type, and thus ensure a consistent learning that seeks to insert students in the practices of communicative activities.

KEYWORDS: Argumentative genera. Didactic sequence. Early grades of elementary school. Socio-discursive interactionism.

Referências

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARROSO, T. O desenvolvimento do discurso argumentativo por crianças do ensino fundamental: articulação e coordenação de seqüências argumentativas no texto de opinião. *Veredas* [Online], n. 2, p. 101-117, 2007. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo071.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREEDMAN, A.; PRINGLE, I. Why students can't write arguments. *English in Education*, v. 18, n. 2, p.73- 84, 1984.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 337-359.

KOCH, I.; FÁVERO, L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia: Edufu, v. 3, n. 1, p. 3-10, jun. 1987.

NOVA ESCOLA, São Paulo: Editora Abril, p. 12, jan./fev. 2005.

NOVA ESCOLA, São Paulo: Editor Abril, p. 14, mar. 2005.

NOVA ESCOLA, São Paulo: Editora Abril, p. 20, set. 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Recebido em 25/02/2010
Aprovado em 24/05/2010