



A ARGUMENTAÇÃO NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

THE ARGUMENT IN WRITING OWNERSHIP

Fabiana Giovani¹

Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Brasil

A alfabetização como processo discursivo propõe um desafio político-pedagógico para o processo de aprendizagem da língua materna, uma vez que não se ensina ou não se aprende simplesmente a ler e escrever. Aprende-se uma forma de linguagem, ou, mais especificamente, uma forma de interação. Partindo desse pressuposto, ousa-se acreditar que a criança é capaz de escrever histórias, relatos, notícias, anúncios e até mesmo textos considerados complexos como os da ordem do argumentar. Como afirma Bakhtin (1992), aprendemos as formas da língua ao mesmo tempo em que aprendemos a construir e a compreender os enunciados. Portanto, é do enunciado completo que se parte, assumindo nas atividades escolares uma finalidade global maior que é fazer sentido para as crianças. Assim, os textos argumentativos das crianças em fase de alfabetização apresentam sujeitos diante de situações variadas, nas quais deparam com questões controversas e com posicionamentos divergentes em relação a elas, diante dos quais elas devem tomar uma posição e justificá-la para o outro.

Palavras-chave: alfabetização; gêneros discursivos; argumentação.

Abstract

Literacy as a discursive process proposes a political-educational challenge to the process of learning the mother language, since teaching and learning how to read and write is not a simple process. You learn a form of language, or more specifically, a form of interaction. Based on this assumption, we believe that the child is able to write stories, reports, news, advertisements, and even texts considered more complex, such as argumentative texts. According to Bakhtin (1992), we learn forms of language while we learn how to build and to understand the statements. Therefore, the school activities should be based on the complete statement, assuming that these activities aim to make sense for children. Thus, children's argumentative texts in the literacy phase show

¹ Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara/SP. Professora da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, Campus Bagé/RS). Líder do grupo de pesquisa GEBAP (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa). fabiniunipampa@gmail.com



individuals dealing with different situations in which they face controversial issues and different positions in relation to these issues, so they should take a position and justify it to the other.

Key words: literacy; discursive genres; arguments.

A ARGUMENTAÇÃO NA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Introdução

Estudos apontam que a entrada da criança na escola é acompanhada por uma série de transformações e dentre elas está, segundo Vigotski (2003), a transformação radical em seu funcionamento psíquico, provocada, em parte, pelo ensino formal do sistema da escrita. Dessa forma, a interiorização desse sistema incita uma revolução interna, com uma modificação radical dos sistemas anteriormente dominados, de sua forma de perceber o mundo, de pensar e de produzir linguagem.

Diante desse processo, é importante ressaltar a mediação do professor e das ferramentas que este seleciona como fatores essenciais para o sucesso ou fracasso dos alunos no acesso destes ao mundo da escrita. Sabe-se hoje que não basta colocar as crianças diante de determinados objetos de conhecimento para que elas, de forma natural e espontânea, se apropriem das características desses objetos.

Destaca-se ainda que, para abordar um tema complexo como é o ensino da língua materna, é preciso, como aponta Geraldi (2004), que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, segundo este autor, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, corresponderão, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho pelo qual optamos.

Conscientes disso, apresentamos aqui uma reflexão a partir de uma experiência didática guiada por uma concepção fundamentada nos estudos do discurso e do ensino. Na prática, pressupomos a ideia de que, na alfabetização, não se busca ensinar letras, sílabas ou palavras de forma isolada, para que, posteriormente, o aluno agregue esses conhecimentos na produção de texto. Contrariamente, compreende-se que aprendemos as formas da língua ao mesmo tempo em que aprendemos a construir e a compreender enunciados. Segundo Bakhtin:



[...] é a unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades de comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (1992, p. 293).

Ao se trabalhar com enunciados e respeitar, portanto, a alternância dos sujeitos falantes, o ensino se dá na interação do “eu” com o “outro”. Assim, é do enunciado completo que se parte, assumindo nas atividades escolares uma finalidade maior que é fazer com que estas tenham sentido para as crianças.

Objetiva-se mostrar com a descrição deste trabalho que a experiência didática aplicada vai além das práticas de ensino mais habituais e expõe as crianças a objetos de estudo mais complexos do que as tradicionais narrações ou descrições escolares. Ousa-se acreditar que a criança alfabetizada pode aprender aquilo que lhe é considerado complexo, como são os gêneros que exigem argumentação, por exemplo.

O artigo está dividido em três seções, sendo que a primeira traz a reflexão sobre os pilares teóricos que fundamentaram a experiência didática. A segunda seção trata da experiência didática ocorrida em uma sala de alfabetização, na cidade de São Carlos/SP. Serão apresentados alguns resultados oriundos desta prática, sendo possível acompanhar três crianças argumentando, através da escrita, diante de situações variadas que envolveram, por exemplo, questões controversas e posicionamentos divergentes com relação a elas. Finalizando, apresentaremos as considerações finais.

1 Os pilares teóricos

1.1 A linguagem escrita

Martins (2008) apresenta uma reflexão a respeito do papel que a linguagem representa em nossas vidas e na vida de nossas crianças. A autora revela que a reflexão sobre a linguagem e sua descrição têm desafiado, desde a Antiguidade, filósofos e pesquisadores. Demonstra ainda que já faz tempo que as pesquisas científicas, no Brasil e no exterior, têm comprovado que o processo de aquisição da linguagem é algo muito mais complexo do que a mera somatória de letras ou palavras, por exemplo.



A autora afirma que, em meados do século XX, estudos importantes apontaram que a aquisição de linguagem não poderia ser, apenas, aquisição de vocabulário novo. Novos estudos, ainda no final deste século, sinalizaram a importância da situação de comunicação para a aquisição de uma língua. A partir daí, comprovou-se que as crianças não aprendem apenas itens vocabulares isolados. Contrariamente, elas dominam regras pragmáticas, que dizem respeito ao que pode ou não ser dito em determinados contextos.

Outro fator importante mencionado pela autora é que os estudos a respeito da aquisição de linguagem estiveram sempre intimamente relacionados com preocupações educacionais:

Estava-se sempre buscando saber como as crianças aprendem para poder ensiná-las de forma mais adequada. É dessa forma que podemos acompanhar diversas fases no que diz respeito ao ensino da língua materna (MARTINS, 2008 p. 47).

De uma visão do ensino de língua enquanto representação da realidade, tivemos, a partir da década de sessenta do século passado, sob as influências de Chomsky e Piaget, a mudança para a compreensão da aprendizagem como resultado de amadurecimento progressivo de estruturas inatas. Foi a partir dessa concepção que surgiu a necessidade e importância de expor as crianças a situações de aprendizagem ricas e diversificadas, sem se defender a necessidade de ensino sistemático. Um risco proporcionado por essa vertente – e que logo foi criticado – era a suposição de que todas as crianças aprendiam igualmente, independentemente da comunidade à qual pertenciam.

Nesse contexto, surgem as contribuições de abordagens situacionais e sócio-interacionais que tiveram por intuito contribuir para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Vigotski – um dos principais representantes desta vertente – argumenta que a escrita pode também ser aprendida letra a letra, sílaba a sílaba, mas a essência da escrita não se resume a isso. Martins (2008) menciona que essa nova abordagem trouxe profundas modificações para o ensino-aprendizagem da escrita, uma vez que, a partir dessa visão, não fez mais sentido querer ensinar uma criança a escrever pura e simplesmente à base do be-a-bá.

Seguindo na linha do tempo, Martins (2008) menciona a importância de Émile Benveniste², que expõe ser na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, o que significa dizer que a linguagem que utilizamos faz parte íntima de nossa identidade social.

² Ver Benveniste (1995).



Na sequência, entra em cena a importância dos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que postula, dentre outras coisas, uma relação complexa entre a formação da consciência individual e a consciência social. Esse autor apresenta também uma teorização sobre o conceito de gênero. E é exatamente sobre as implicações desse conceito no processo de ensino-aprendizagem de língua materna que passaremos a falar agora.

1.2 O trabalho com os gêneros do discurso na escola

Candlin (1993) revela que o conceito de 'gênero' vem sendo utilizado por vários campos do conhecimento, desde os Estudos Folclóricos até as pesquisas sobre a linguagem. O autor apresenta questionamentos sobre o porquê desse termo e a área de estudos que ele representa atrair tanta a atenção e agrupar sobre o mesmo 'guarda-chuva' terminológico críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, linguistas computacionais, analistas do discurso, além de todos os estudos sobre gêneros musicais.

Bahtia (1997) demonstra que o interesse pela teoria dos gêneros e suas aplicações não se restringe apenas a um grupo específico de pesquisadores de uma área particular ou de um setor qualquer do globo terrestre. Contrariamente, esse interesse cresceu a ponto de assumir uma relevância muito mais ampla do que jamais foi imaginado.

A verdade é que, a cada vez que este conceito migra de uma área para outra, ele é re-significado e ganha, muitas vezes, uma identidade própria e que sempre lança questionamento do tipo: gênero para quem? A serviço de quem? Com qual embasamento teórico? Com que concepção de língua ou linguagem?

O que se pode notar é que 'ensinar gêneros', nos últimos tempos, virou a fórmula mágica para resolver grande parte dos problemas do ensino de língua materna, principalmente, por ser um conceito que possibilita uma concepção de língua mais ampla, bem como integrar os principais eixos do ensino que seriam: leitura, produção e análise linguística. Muitos professores estão ainda procurando entender o que significa realmente 'ensinar gêneros'³.

Bunzen (2004) afirma que, com relação ao ensino de gêneros no cenário brasileiro, temos uma camuflagem na heterogeneidade e na multiplicidade de perspectivas como se houvesse apenas uma direção de se abordar os 'gêneros' em sala de aula. Segundo o autor, o primeiro ponto a se apresentar é que esse conceito não apareceu do nada no contexto brasileiro,

³ Esperamos, ao final do trabalho, deixar claro que gênero não se ensina. É algo que se vive ou não no interior da escola.



uma vez que ele já vinha se desenvolvendo de forma bastante instigante em outros países.

Apesar da existência de todas essas teorias sobre gêneros, muitas delas bem consolidadas no âmbito da pesquisa, optamos por partir do conceito de gêneros proporcionado por Bakhtin (1992), dialogar, talvez, de alguma forma, com todas as demais teorias e criar a nossa própria forma de trabalhar os gêneros no processo ensino-aprendizagem da língua materna. É com a consciência de que não há apenas um único caminho e de que em se tratando de gênero, não se ensina, mas se vivencia, que o trabalho será delineado no corpo deste artigo.

Geraldi (2009) argumenta em favor da ideia da vivência com os gêneros, afirmando que a opção de olhar para a escola como um lugar de ensino implica fixar os objetos deste ensino e que a preocupação com a aprendizagem organizará estes objetos didaticamente. Por outro lado, conceber a escola como lugar de aprendizagem – nossa opção – é reconhecer que a cultura e os objetos desconhecidos adentram a escola e que a aprendizagem não pode ser organizada como se ela ocorresse linearmente. Nesse sentido,

Há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços. Como os objetos não estão fixados, não há como seriá-los. Eles aparecerão segundo outra lógica. A unidade – todos devem aprender o mesmo, no mesmo lugar e ao mesmo tempo – deixa de ser um valor em benefício da diversidade, dos mergulhos imprevistos, das verticalidades construídas em função de interesses momentâneos do mundo da vida (GERALDI, 2009, p. 7).

Pensamos ainda como este autor, que na escola – contexto de aprendizagem –, professores e alunos são aprendizes. A relação entre eles é de mediação, sem que se tenha previamente definida a zona de desenvolvimentos finais (conhecimento fixado e aprendido), já que esta não passa de uma ponte para outros caminhos possíveis. Neste âmbito, o gênero adentra a escola com caráter constitutivo do processo ensino-aprendizagem de língua materna.

1.3 Gêneros da ordem do argumentar



Partimos do pressuposto de que, sendo alfabetizada por meio do discurso, a criança é capaz de escrever histórias, relatos, notícias, anúncios e textos de ordem argumentativa.

Neste sentido, conceito fundamental é o proposto por Schneuwly (1994) de que os gêneros desempenham a função de megainstrumentos, porque, se utilizados para o ensino da leitura e da produção textual, provavelmente contribuam para desenvolver, no aluno, novas funções psicológicas superiores. Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem. Dessa forma, o trabalho com textos de opinião, por exemplo, leva o aluno a adquirir conhecimento quanto à composição desse gênero, ao estilo e aos conhecimentos linguísticos. Ainda segundo o autor, esse processo de instrumentalização provoca novos conhecimentos e saberes, além de abrir novas possibilidades de ações e sustentar e orientar estas ações.

Schneuwly e Dolz (1999) defendem o ensino precoce da argumentação na escola, em razão de sua frequência nas interações sociais diárias como, por exemplo, na família, na escola, etc. Para eles as pessoas são, a todo momento, espectadores ou atores de cenas argumentativas, seja na oralidade, seja por escrito. Em complementação, aponta Souza:

O mesmo acontece com a criança: ela vivencia, oralmente, desde cedo, situações argumentativas, podendo, portanto, ser sensibilizada a produzir textos de opinião, ainda na escola primária. Por isso, é necessário o aluno ter conhecimento da situação argumentativa e dos principais elementos que constituem esse tipo de discurso (2003, p. 73).

Golder (apud SOUZA, 2003) aponta que a construção do objeto da argumentação se diferencia de outros tipos de discurso, em razão de seu caráter subjetivo. Nesta situação, o locutor tem mais liberdade em escolher argumentos e, por isso, os objetos desse discurso são sempre permeados de valores, atitudes e crenças, além de serem fluidos e receberem pressões sociais e da própria situação argumentativa.

De acordo com o autor, para argumentar é preciso haver condições mínimas, tais como: situações sociais controversas, mas admissíveis; existência de crenças contrárias ou posições mais ou menos fechadas; um tema que seja aceitável, discutível e relacionado aos sistemas de valores dos interlocutores.

Além disso, pode-se dizer que o discurso argumentativo tem uma finalidade comunicativa explícita, porque o locutor, ao tomar uma posição,



deve-se colocar a favor ou contra essa posição e obter a concordância de seu interlocutor. Porém, por serem os argumentos apresentados resultantes de uma escolha subjetiva do locutor, sua posição deve ser esclarecida, para que seja aceita.

Assim, o discurso argumentativo exige o engajamento do locutor e do interlocutor nas discussões e uma posição social modificável.

2 A experiência didática

2.1 Descrição do trabalho desenvolvido

A experiência didática foi realizada no primeiro semestre de 2007 em uma primeira série⁴ do ensino fundamental em uma escola municipal situada na região periférica da cidade de São Carlos/SP. É importante ressaltar que a professora regente da turma abriu as portas de sua sala de aula para o acompanhamento da pesquisadora – autora deste trabalho – que realizava o seu doutoramento. Essa abertura não se deu apenas em nível espacial, uma vez que o diálogo entre professora e pesquisadora permeou todo o processo de um ano de escolarização desta turma.

A turma era composta por 28 alunos, sendo que as crianças pertenciam, em sua maioria, a famílias simples que migraram para essa região, vindos das regiões sul e nordeste. Observações apontaram que a principal fonte econômica destas famílias era de arrumar trabalho temporário nas colheitas da região.

Como dito acima, houve o trabalho conjunto da pesquisadora que planejava as atividades e a atuação prática da professora responsável pela turma. Assim, as atividades de leitura e de produção de textos constituíram, ao mesmo tempo, procedimentos pedagógicos, uma vez que as interações com os alunos e o exame de seus textos proporcionaram informações que levaram, pesquisadora e professora, a fazer constantes mudanças nas atividades didáticas; e de pesquisa, porque provocaram a ampliação de conhecimentos e de reflexão, ao serem interpretadas as produções das crianças e a prática didática.

As diversas atividades privilegiaram, no decorrer do ano, gêneros discursivos inscritos no interior de cinco grandes grupos de gêneros, postulados pelo grupo de estudiosos de Genebra, dentre eles Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Foram eles: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

⁴ Atualmente também nomeada por segundo ano.



Esse agrupamento – que pode ser discutido e aprimorado⁵ – constitui um ponto de partida para que pensemos em uma progressão curricular ao longo do ensino fundamental. Baseados nas teorias de aprendizagem de Vigotski, os pesquisadores de Genebra entendem que a construção de uma progressão curricular deve levar em conta a necessidade de se trabalhar em espiral, em todos os níveis escolares, gêneros dos diferentes grupos⁶. Por exemplo, em um determinado momento, os alunos vivenciam uma sequência didática com um dos gêneros do grupo narrar; em seguida, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do grupo expor; depois, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do grupo descrever ações, etc. Em outra etapa, inicia-se novamente o percurso, só que desta vez explorando gêneros diferentes dos mesmos grupos, de acordo com o grau de dificuldade dos gêneros, com a faixa-etária dos alunos e com as capacidades que se pretende desenvolver. Reconhecemos, aqui, que essa forma de trabalho parece retomar a seriação, a graduação, mas o diferencial é que retomamos mais de uma vez o mesmo grupo de gêneros com a consciência de que esse ‘planejamento’ prévio é impossível de escalonar nas práticas discursivas reais, ou seja, é a realidade do dia a dia em sala de aula que orientou a seleção dos gêneros selecionados para o trabalho.

Quanto ao trabalho realizado, é importante ressaltar que a professora, durante as atividades em sala de aula, já direcionava o olhar das crianças para as características relativamente estáveis do gênero. Nomeava, sem cobranças, o gênero discursivo que estava trabalhando. E, conseqüentemente, as crianças relacionavam dado gênero a algumas de suas características. É interessante ressaltar que havia questionamentos específicos sobre o “miudinho” da alfabetização, como, por exemplo, encontrar determinadas palavras, com qual letra iniciava, etc. Assim, eram lançados questionamentos sobre o texto, e as crianças eram orientadas a falar sobre as características relativamente estáveis do gênero: tema, estrutura composicional e estilo. É importante dizer também que a escrita permeava todas as atividades propostas.

Antes de seguir, é preciso deixar claro que era uma tarefa difícil para nós – professora e pesquisadora – (e que exigia muito trabalho e constante planejamento!) criar as condições de produção para que o trabalho alcançasse o objetivo almejado: formar o sujeito de um discurso. Não queríamos que a produção textual das crianças assumisse o que Lemos (1977) nomeia por “estratégias de preenchimento”⁷. Assim, ser sujeito do discurso não

⁵ Os próprios autores denominam-na por ‘provisória’.

⁶ Na verdade, os grupos privilegiam capacidades necessárias para o funcionamento da linguagem.

⁷ Estratégia que Corrêa (2004) aponta como ocorrência em textos de vestibulandos.



seria receber moldes e reproduzir modelos, valorizados por uma única instituição de poder, diga-se de passagem, a dominante, com total apoio da instituição escola.

Nosso intento foi romper com esses padrões pré-estabelecidos e preconceituosos, em nosso ponto de vista. Por isso não utilizamos nunca a palavra 'redação'. Esta seria, como aponta Geraldi (2004, p. 128), "um exercício simulado da produção de textos, de discursos, de conversações". Contrariamente a este pensamento, concebemos o texto como vida e não como uma preparação para esta, como subjaz ao termo redação. Ainda com apoio de Geraldi (2004, p. 128), concluímos que na redação não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.

Assim, as atividades, por nós planejadas, quebraram com as relações muito rígidas e bem definidas estabelecidas pela escola (BRITTO, 2004, p. 120). Nossas crianças não eram obrigadas a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto não era julgado, muito menos avaliado. Servia, evidentemente, para o professor refletir sobre seu trabalho e a, partir daí, criar novas atividades, mas o mais importante é que o professor não era o principal nem o único leitor dos textos⁸. Com isso, a criança não era induzida a escrever somente aquilo que pensava ser do agrado do professor (o que acontece frequentemente nas escolas).

Kleiman utiliza um termo muito interessante para traduzir o papel social da professora e pesquisadora em seu trabalho com o texto:

Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus "modos de fazer" (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar. Através da ação coletiva, os alunos, atores sociais nessa sala de aula, participam de uma sociedade sempre mais escrita, organizada pelo poder de modificar as coisas e reformar as estruturas a partir de modelos escritos (2006, p. 6).

Professora e pesquisadora como agente de letramento buscaram, com a prática, desenvolver um processo de construção identitária, principalmente por trabalhar com crianças pertencentes a grupos dominados, mais pobres, de tradição oral, que vão para a escola para aprender práticas sociais de outros grupos que são, em sua maioria, alheios aos seus interesses,

⁸ Além do professor, eram leitores dos textos as próprias crianças, as outras crianças da escola, os familiares e a comunidade.



modos de ação e de falar. Assim, o agente de letramento, com sua consciência política, não impediu que essas crianças se tornassem sujeitos na alteridade.

Sabíamos que o trabalho com o texto na atividade humana estava ganhando o *status* de gênero discursivo. Procurávamos, então, nas atividades – ainda que escolares – vivenciar, circular pelas esferas reais as quais pertenciam os gêneros com os quais trabalhávamos.

Faremos aqui um recorte e mostraremos a parte em que foi proporcionado às crianças o contato com textos de opinião e as crianças foram convidadas a produzir textos no interior desse gênero. Assim, especificamente no mês de junho de 2007, incluímos outro grupo no trabalho diário: o argumentar. As crianças fizeram várias atividades explorando gêneros desse grupo, na escrita e oralmente. O gênero mais explorado desse grupo foi o texto de opinião.

2.2 A reflexão a partir de algumas produções

Serão exemplificados três momentos do processo de produção de texto de opinião de três crianças da turma que serão nomeadas respectivamente por G, E, e C.

É importante chamar a atenção novamente para o fato de que trabalhamos efetivamente com a produção de textos e não com a chamada “redação escolar”. Consideramos, como Osakabe, que:

O exercício de redação é mais que um adestramento: é o favorecimento de uma atitude no sujeito, atitude essa que não se reduz à sintaxe gramaticalmente correta, mas que envolve necessariamente o debate, a crítica, a informação, a leitura (1977, p. 58).

A terminologia “produção de textos” trouxe para a prática em sala de aula uma nova concepção de língua(gem), sendo esta considerada uma forma de interação. Assim, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um “emissor” a um “receptor”,⁹ a linguagem passou a ser compreendida, no decorrer dos estudos dos anos 1980, como um lugar de interação humana.

Foi exatamente o que ocorreu nos textos exibidos a seguir. Em todas as produções tem-se instaurado como interlocutor a professora da sala, a pesquisadora e os próprios alunos, que adoravam ouvir a opinião uns dos outros.

⁹ Concepção de linguagem ligada à teoria da comunicação, que vê a língua como código.



A primeira produção ocorreu após as crianças conhecerem um texto expositivo a respeito das aves. Depois de estudarem as características desta classe de ser vivo, a professora provocou uma discussão oral sobre quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha. Depois, as crianças foram orientadas a posicionarem-se por escrito e justificarem a sua posição. São exemplos das produções:

G.:

O OVO FOI QUE O OVO NA CEL
A GALINHA

E.:

EU ACHO QUE FOI O OVO PORQUE COMO A
GALINHA IANASE

C.:

ÇABE POR QUE EU AXO POR QUE TEVE
UM OVO DE DINOÇALRO AI NACEU UM OVO
PINTINHO AI FOI CRESENDO E CRESENDO
AI TEVE A GALINHA



Nota-se que G. inicia seu texto já respondendo a pergunta e não deixa marcada sua autoria. Diferentemente, E. e C. marcam o seu texto com o pronome pessoal na expressão “EU ACHO”.

É interessante notar que C. deixa claramente explícito o diálogo com seu interlocutor no início de seu texto: “SABE PORQUE...”.

Embora a opinião mais justificada seja a de C., que descreve como pensa ser o processo, todos compartilham da opinião de que o ovo tenha surgido primeiro.

Muitos textos de opinião sugeriram de discussões calorosas sobre os ensinamentos das fábulas que conheciam. Segue abaixo exemplos dessa produção escrita realizada após discutirem oralmente sobre a fábula “O galo e a raposa”:

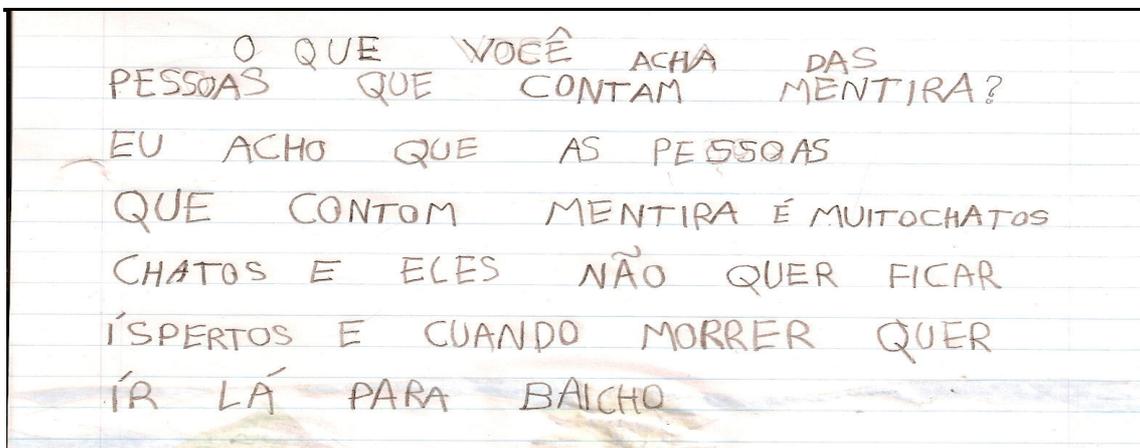
G.:

O QUE VOCE ACHA DAS PESSOAS
QUE CONTAM MENTIRA? EU ACHO QUE
AS PESSOAS MENTIROSA NAO VALE COCE
GVI/ENTRA NO COO COJESUS POR QUE
OS MENTIROSO NAO REI DARA O REI NO
DOCE L

E.:

O QUE VOCE ACHA DAS PESSOAS QUE CONTAM
MENTIRA?
EU ACHO QUE E FEI CONTAR MENTIRA PORQUE A MINHA
MAO MISINOU A NAO MENTIR E TAMBEM EU ACHO
QUE E MUITO FEIO

C.:



É interessante observar que nesta produção todos os alunos marcaram o seu posicionamento ao utilizarem a expressão “EU ACHO” no início dos textos.

G. mostra a sua opinião fundada em uma crença utilizando palavras que revelam sua fé religiosa:

“POR QUE OS METIROSOS NÃO REI DARA ¹⁰O REINO DO CÉU”

Nota-se que ela faz uso da conjunção “porque” para introduzir sua justificativa, revelando um maior domínio do gênero comparado ao primeiro texto exposto.

A criança E. inicia o texto com uma posição explícita e a defende, usando como argumento o ensinamento da mãe:

“PORQUE A MINHA MÃO¹¹ MISINOU A NÃO MENTIR”

No final de seu texto, apresenta novamente a ideia de que mentir é feio. Apesar desse final ser introduzido pelo conectivo “TAMBÉM”, o que nos leva a esperar um argumento novo, estruturalmente está funcionando como uma conclusão, como um reforço do que foi dito inicialmente. Isso é perfeitamente compreensível, uma vez que a repetição constitui uma das características da oralidade, transcrita para a escrita. De acordo com Souza:

No início da oralidade, a criança repete as palavras e esbarra nelas porque provavelmente não tem condições de dar continuidade ao discurso. De modo análogo, possivelmente acontece com a escrita, quer dizer, a repetição do nome e do enunciado acontece porque a criança parece encontrar dificuldades em dar fluidez ao discurso escrito (2003, p. 138).

¹⁰ HERDARÁ.

¹¹ MÃE.



A opinião de criança C. é de que as pessoas que contam mentira são chatas. É interessante notar que, para manifestar essa opinião, ela apresenta em sua escrita problemas de concordância verbal e nominal:

“AS PESSOAS... É MUITO CHATOS”

Apresenta um segundo argumento introduzido pelo conectivo “e” no qual faz a concordância nominal, mas não a verbal:

“... ELES NÃO QUER FICAR ISPERTOS”

E tem seu texto finalizado por um terceiro argumento, também introduzido pelo conectivo “e”, que revela um valor socialmente marcado:

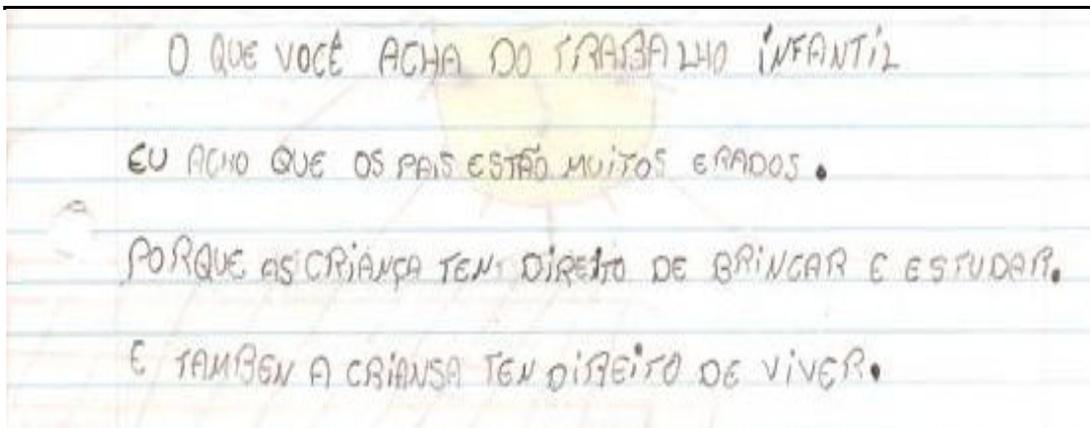
“E CUANDO MORRER QUER IR LÁ PARA BAICHO”

A última proposta de produção apresentada será a opinião sobre o trabalho infantil. Essa proposta surgiu depois do conhecimento e reflexão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. A ideia era ver o posicionamento das crianças diante da questão do trabalho infantil.

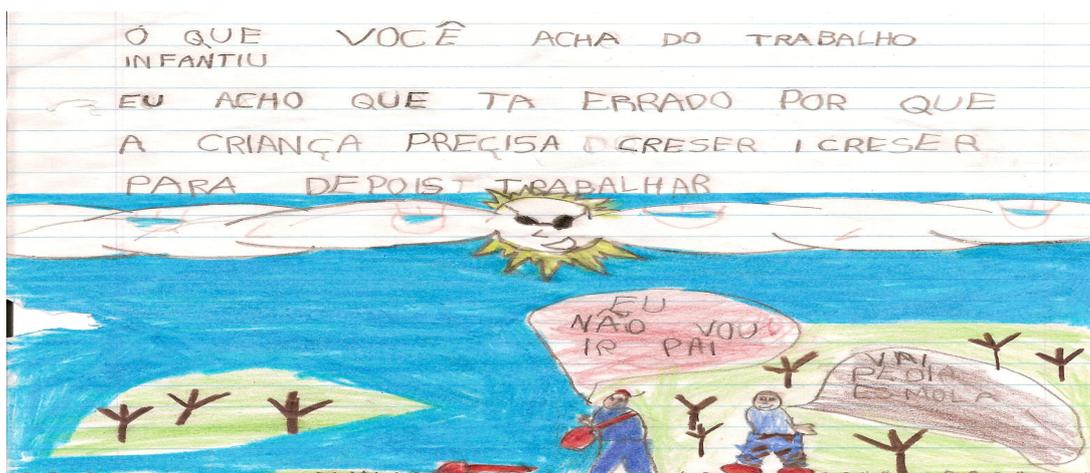
G.:

* O QUE VOCÊ ACHA DO TRABALHO INFANTIL
- EU ACHO QUE A CRINASA -
- NÃO DEVE TRABALHA POR QUE A
CRINASA TEI QUEI PARA ESCOLA É.
TABELI NÃO É A CRINASA QUE TEI,
QUE SU TEI TAR A MÃE É A
MÃE QUE TEI QUE SUTAR
A CRINASA.

E.:



C.:



Na escrita de G. é possível perceber um avanço com relação aos textos anteriores. Ela apresenta a tomada de posição:

“EU ACHO QUE A CRIANÇA NÃO DEVE TRABALHAR”

Tomada esta que é fundamentada por dois argumentos. O primeiro é introduzido pelo conectivo “porque”:

“PORQUE A CRIANÇA TEM QUE IR PARA A ESCOLA”

E o segundo, introduzido pelos conectivos “e também”:

“E TAMBÉM NÃO É A CRIANÇA QUE TEM QUE SUSTENTAR A MÃE”

No final de seu texto, G. apresenta um contra-argumento, talvez para defender ainda mais a sua opinião:

“É A MÃE QUE TEM QUE SUSTENTAR A CRIANÇA”



A criança E. não revela explicitamente, mas posiciona-se contra os pais que permitem o trabalho de seus filhos menores. Em sua tomada de posição percebe-se a preocupação com a concordância verbal e nominal:

“OS PAIS ESTÃO MUITOS ERRADOS”

Para justificar a sua opinião apresenta três argumentos. O primeiro introduzido pelo conectivo “porque”:

“PORQUE A CRIANÇA TEM DIREITO DE BRINCAR”

O segundo introduzido pelo conectivo “e”:

“E ESTUDAR”

E o terceiro, introduzido pelos conectivos “e também”:

“E TAMBÉM A CRIANÇA TEM DIREITO DE VIVER”

Embora pareça simples, o seu último argumento revela uma grandeza que podemos recuperar pelo não dito. Qual é o sentido de “viver” para essa criança? Podemos também pensar o quanto este dizer não é polifônico, ou seja, o que ela já ouviu e reproduz sobre isso?

A criança C. apresenta a tomada de posição afirmando que está errado. Em seu argumento utiliza a simples repetição de duas palavras, mas que dá ideia de um processo longo e demorado, um movimento:

“... PRECISA CRESCER E CRESCER”

A conclusão de seu texto é que só depois desse processo de ‘crescimento’, ou seja, só quando adulto é que se pode trabalhar. A repetição pode estar sendo utilizada como ideia de intensidade.

Para complementar a sua opinião, desenha o diálogo de um pai com seu filho, marcando socialmente como alguns pais exploram os filhos:

“– EU NÃO VOU IR PAI

– VAI PEDIR ESMOLA”

É interessante notar que as três crianças iniciaram o seu texto com a expressão ‘EU ACHO’. A hipótese para isso é que eles retomam a pergunta “O que você acha...” de forma a estabelecer um vínculo com o interlocutor, apropriando-se de um marcador de seu discurso – o que pode ser visto como um fator fundamental para a argumentação.

Considerações/conclusões

O objetivo desse trabalho foi mostrar que crianças em fase de apropriação da escrita têm o que dizer e sabem como fazê-lo, desde que sejam estimuladas e respeitadas. Assim, fica evidente a importância da produção de textos e do trabalho com os gêneros do discurso desde o contato inicial da criança com a língua escrita. Falando de outro modo, o texto é objeto fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e isto desde a alfabetização.



Podemos dizer, através desta vivência real, que conceber o texto como foco do processo escolar implica uma mudança na própria sala de aula. Esta deixa de ser um lugar de transmissão para se tornar um lugar de construção, de interação verbal. Então, temos um lugar onde ocorre o diálogo entre sujeitos – professor e alunos – portadores de diferentes saberes que se confrontam entre si e com os conhecimentos historicamente sistematizados.

O texto concebido como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem da língua(gem) requer que se assumam concepções dialógicas de linguagem, assim como uma concepção de texto também dialógica. O que isso quer dizer? Quer dizer que falar em texto é falar de sujeitos que, organizados socialmente, fazem do mesmo um acontecimento da vida. Assim, não há como olhar para um texto descolado do seu contexto e dos sujeitos criadores.

Tentou-se mostrar através desses poucos exemplos que a alfabetização não implica apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações. Tampouco envolve simplesmente uma relação da criança com a escrita. Assim, a criança pode escrever para si mesma, palavras soltas ou listas para não esquecer ou para organizar o que já sabe. Pode ainda, tentar escrever um texto, mesmo que fragmentado, para narrar, registrar ou apenas dizer. O importante é saber que essa escrita necessita ser, incondicionalmente, permeada por um sentido, por um desejo, além de implicar ou pressupor, sempre, um interlocutor. Como tão bem explicita Smolka:

A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê (1993, p. 69).

Pudemos acompanhar, através dos textos expostos, a forma como argumentam as crianças. Apesar de serem textos de crianças em fase de alfabetização, notamos através de suas escritas que estas crianças são sujeitos de um dizer, argumentam de um lugar e, principalmente, fundamentam o que dizem. O pouco conhecimento da língua escrita – o fato de não estarem alfabetizadas de fato – pouco impediu a execução do projeto de dizer. Houve o comprometimento com a palavra.

O olhar apurado aos textos nos confirmou que a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu contexto e de seu conteúdo ideológico, e a forma linguística (signos) sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso (diálogo de G. com a religião, por exemplo). Na realidade, como apontam os estudos de Bakhtin (1992), não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais e etc.



Observamos, ainda, que o sentido da palavra não pode ser desvinculado de seu contexto, caso contrário, perde o seu real significado.

Assim, esse trabalho revela crianças diferentes, com ritmos diferentes e de acordo com as suas possibilidades, escrevendo textos com características de textos de opinião. Isso porque o trabalho foi realizado em uma perspectiva de que a linguagem tem um caráter dialógico e interacional: dizer algo pressupõe um interlocutor próximo ou distante – que determina o quê e como vamos dizer. Por ser fruto desse processo, a língua deve ser entendida não como um todo uniforme e acabado, presa a regras fixas, mas como o próprio processo de interação verbal, oral ou escrito, por meio do qual ela se constitui, como aponta Bakhtin (1992), flexível e mutável, pelo uso que dela fazem seus interlocutores.

É notável que para esses textos aproximarem-se da variedade padrão há um caminho a percorrer. Mas, para que isso ocorra, não é necessária a anulação do sujeito enquanto tal, pois a prática da produção e a leitura de outros textos ajudarão a criança a superar as suas dificuldades.

Deve ser lembrado ainda que essa é uma primeira série, sendo, muitas vezes, o primeiro contato da criança com a escrita. Para superar seus problemas ortográficos, as influências da oralidade, repetições, estruturação de textos argumentativos, a criança terá mais sete anos, pelo menos em tese, de ensino regular obrigatório.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Trad. de Eduardo Guimarães, v. 2. Campinas: Pontes, 1995.

BHATIA, V. K. Genre analysis today. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, Bruxelles, v. 75, n.3, 1997, p. 629-652.

BRITTO, L. P. L. A escola: o grande interlocutor. In: GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 118-121.

BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: Grupo de Estudos do Gênero do discurso: **Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin**. São Carlos: GEGE, 2004.

CANDLIN, C. N. Prefácio a Bhatia. In: _____ Bhatia, V. **Analysing genre: language in professional settings**. Londres: Longman, 1993.



CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: de objetos a prática; de práticas a objetos. Apresentado na mesa-redonda. "Gêneros discursivos e ensino", no **XIX Seminário do CELLIP**. Cascavel: Unioeste, 2009.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M.; BLOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LEMOS, C. T. G. Redações de vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, n.23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

MARTINS, M. S. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Tradução de R. H. R. Rojo. In: REUTER, Y. (Org.). **Les interactions lecture-écriture**. Paris: Peter Lang, 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. de Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, no. 11, mai/jun/jul/ago 1999, p. 5-16.

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

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Enviado em: 15/08/2012 Aceito em: 21/01/2013
