

## **A produção de textos opinativos por crianças do 6º ano do ensino fundamental II**

Production of opinative texts by children in the 6th grade of elementary school II

*Aline Fernanda Camargo Sampaio\**

*\*Universidade de São Paulo (USP)*

---

**Resumo:** Partindo do pressuposto de que as crianças são capazes de elaborar textos de natureza argumentativa, desde que sejam apresentadas a elas condições pedagógicas favoráveis, o presente artigo tem por objetivo discutir a construção de habilidades persuasivas, em produções escritas, por crianças do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual localizada na cidade de Sorocaba/SP. Deixando-se em segundo plano a preocupação com fatores relacionados à superfície textual, tais como pontuação e aspectos ortográficos, este estudo permitiu-nos chegar à seguinte conclusão: das 25 produções analisadas, apenas 2 delas não apresentaram uma posição assumida por parte do produtor do texto. Em contrapartida, nas 23 produções restantes, os alunos demonstraram um posicionamento sobre aquilo que estava sendo solicitado na proposta. As reflexões sobre linguagem e contexto escolar foram fundamentadas em estudiosos, como: Frago (1998), Hanks (2008), Koch (1989, 1990, 2002) e Travaglia (1989, 1990). Quanto ao estudo das sequências tipológicas tomou-se como base a perspectiva teórica defendida por Adam, a qual é retomada por Bronckart (1999). Já os estudos sobre argumentação e persuasão foram fundamentados em autores, como: Almeida e Leitão (2000), Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Koch (1997,1999). Por fim, para subsidiar as discussões sobre a importância do ensino dos gêneros textuais na escola, foram considerados os postulados defendidos por Franco (1997) e Gomes-Santos (2007).

**Palavras-chave:** Produções escritas. Persuasão. Sequências tipológicas.

---

**Abstract:** Assuming that children are capable of writing texts of argumentative nature as long as they are introduced to favourable pedagogical conditions, this article has the scope of discussing the construction of persuasive abilities in written productions by students from the 6th grade in a public middle school located in Sorocaba, São Paulo. Leaving in the background the preoccupation about textual rules, such as punctuation and orthographic aspects, this study allowed us to achieve the following conclusion: of 25 essays analysed, only 2 did not showed a position taken by the text producer, in the other hand, 23 other essays, students showed a position taken about what was proposed. The reflections about language and school context were substantiated by some scholars as: Frago (1998), Hanks (2008), Koch (1989, 1990, 2002) and Travaglia (1989, 1990). Regarding the study of typological sequences was taken as basis the theoretical perspective advocated by Adam, which is taken up by Bronckart (1999). The studies on argumentation and persuasion were based on authors such as: Almeida and Leitão (2000), Dolz, Pasquier and Bronckart (1993) and Koch (1997,1999). Finally, to support the discussions about the importance of teaching of textual genres in school, were considered postulates defended by Franco (1997) and Gomes-Santos (2007).

**Keywords:** Written productions. Persuasion. Typological sequences.

---

## Introdução

Os índices insatisfatórios verificados na proficiência leitora e escritora de boa parte dos alunos egressos do Ensino Fundamental, conforme demonstram as estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), motivaram-me a propor um artigo que viesse discutir a construção de habilidades persuasivas, em produções escritas, por crianças do 6º ano do Ensino Fundamental II, já que nesta série é muito comum ocorrer o ensino da gramática tradicional, deixando-se em segundo plano o trabalho com a produção textual.

Atualmente, grande parte dos alunos egressos do Ensino Fundamental apresenta um desempenho insatisfatório em leitura e produção escrita, como apontam diversas pesquisas. O Brasil, nos exames do Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA) de 2000, 2003 e 2006 ocupou as últimas posições no que tange ao uso da língua materna. Também o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgado em 2012, pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, revela que apenas 26% dos brasileiros, com idade entre 15 e 64 anos, são considerados leitores proficientes, isto é, têm o pleno domínio da leitura e da escrita. Entre os 74% restantes, as habilidades de leitura e escrita são rudimentares ou básicas, limitando-se à compreensão de títulos, frases e textos curtos.

Sabe-se, também, que diferentes estudos indicam que, desde cedo, a criança desenvolve estratégias para convencer os seus interlocutores, constituindo, assim, uma competência persuasiva. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que as crianças são capazes de elaborar textos de natureza argumentativa, desde que sejam apresentadas a elas condições pedagógicas favoráveis, o presente artigo tem como *objetivo* verificar a capacidade persuasiva das crianças de uma classe de 6º ano do Ensino Fundamental II, observando em que medida elas conseguem opinar dentro das exigências solicitadas por uma determinada proposta textual, deixando-se em segundo plano a preocupação com fatores relacionados à superfície textual, tais como pontuação e aspectos ortográficos.

Para isso, os alunos foram convidados a criar um texto no qual teriam de opinar sobre seu programa de TV favorito, seguindo às seguintes instruções: indicar o nome do programa e sobre o que ele tratava; o público alvo para o qual o programa era indicado (crianças, jovens ou adultos); a nota que a criança daria ao grau de violência apresentado pelo programa (de 0 a 10); se ela indicaria o programa a um amigo e o porquê. Ao escreverem o texto, os alunos poderiam apresentar as informações na ordem em que desejassem, acrescentando o que julgassem necessário.

A coleta dos dados desta pesquisa realizou-se no dia 18 de fevereiro de 2013, na

Escola Estadual “Prof Luiz Gonzaga de Camargo Fleury”, situada no bairro Jardim Guadalupe, zona oeste da cidade de Sorocaba/SP. Essa instituição de Ensino Fundamental II e Médio possui em torno de 900 alunos, provindos do próprio bairro onde se situa a escola ou de áreas próximas, funcionando nos três períodos: manhã, tarde e noite. A faixa etária dos 25 sujeitos desta pesquisa é 10 anos de idade, e estes provêm de famílias de classe média baixa.

Logo, para o presente estudo, as reflexões sobre linguagem e contexto escolar foram fundamentadas em estudiosos, como: Frago (1998), Hanks (2008), Koch (1989, 1990, 2002) e Travaglia (1989, 1990). No que se refere ao estudo das sequências tipológicas, tomou-se como base a perspectiva teórica defendida por Adam, a qual é retomada por Bronckart (1999). Já os estudos sobre argumentação e persuasão foram fundamentados em autores, como: Almeida e Leitão (2000), Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Kock (1997,1999). Por fim, para subsidiar as discussões sobre a importância do ensino dos gêneros textuais na escola, foram considerados os postulados defendidos por Franco (1997) e Gomes-Santos (2007).

É nesse contexto que o artigo estará inserido, tendo em vista que a questão central desta pesquisa é verificar a construção de habilidades persuasivas por crianças do 6º ano do Ensino Fundamental II, a partir de uma proposta textual direcionada. Para isso, partiu-se das seguintes questões:

- A partir de uma proposta textual orientada pelo professor, crianças do 6º ano do Ensino Fundamental II seriam capazes de produzir textos opinativos?
- Ao opinar sobre seu programa de TV favorito, as crianças se prenderiam apenas às instruções da proposta ou acrescentariam novos dados ao texto?

## 1 Referenciais teórico-metodológicos

Não é de hoje que a persuasão desperta curiosidade e chama a atenção dos pesquisadores. Já nos primórdios da civilização ocidental, era tradição que governantes e membros das famílias mais importantes de quase todos os povos ocidentais recebessem, como parte obrigatória de sua educação, instruções que possibilitassem a fala não só de forma correta, mas de maneira a tentar convencer, persuadir seus interlocutores.

Os tribunos romanos ensaiavam seus discursos. Péricles, que aprendeu oratória com Anaxágoras, teve o século V na Grécia nomeado como “O século de Péricles”. Da mesma forma, Cícero teve coragem de enfrentar o despotismo de Júlio César usando só a palavra. Não se esquecendo, também, de Camões, para quem a palavra, com engenho e

arte, é essencial para gerar persuasão (Camões. *Os Lusíadas*. Domínio Público).

Para a presente análise, partiu-se da concepção segundo a qual a persuasão é um exercício social e de natureza discursiva, em que os seres humanos que exteriorizam pontos de vista diferentes sobre um tema defendem seus posicionamentos com o objetivo de convencer seus interlocutores (ALMEIDA; LEITÃO, 2000). Além disso, será levada em consideração a perspectiva teórica proposta por Adam (2008) acerca das sequências tipológicas constituintes de um texto. O autor distingue cinco tipos de sequências: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*.

De acordo com Bronckart (1999), as sequências tipológicas constituem o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já ordenado na memória do autor na forma de macroestruturas. Essa organização resulta de uma decisão do autor, orientada pelas representações que ele tem dos destinatários e do fim que persegue. Desse modo, para a maior compreensão da perspectiva teórica que fundamenta o exame das sequências quanto aos elementos, observaremos a sua caracterização constitutiva proposta por Adam e retomada por Bronckart (1999).

## 1.1 Sequência argumentativa

Segundo Bronckart (1999, p. 226), o raciocínio argumentativo implica, primeiramente, a existência de uma tese admitida sobre um dado tema. Sobre o pano de fundo dessa tese são propostos novos dados, que são objetos de inferências, as quais orientam para uma conclusão ou uma nova tese. O protótipo da sequência argumentativa apresenta quatro fases:

- 1- *Premissas*: propõe-se uma constatação de partida;
- 2- *Argumentos*: elementos que orientam para uma provável conclusão;
- 3- *Contra-argumentos*: operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos etc.;
- 4- *Conclusão*: integra os argumentos e contra-argumentos.

## 1.2 Sequência explicativa

O pensamento expositivo ou explicativo origina-se na constatação de um fenômeno incontestável (BRONCKART, 1999, p. 226). Difere da sequência argumentativa por partir

de uma tese aceita, em geral, por todos, requerendo apenas um desenvolvimento destinado a responder às questões que coloca ou às contradições aparentes que poderia suscitar.

O protótipo da sequência explicativa apresenta quatro fases:

1- *Constatação inicial*: introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, acontecimento, ação etc.);

2- *Problematização*: é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente;

3- *Resolução*: introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder às questões colocadas;

4- *Constatação-avaliação*: reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

### 1.3 Sequência narrativa

A estrutura narrativa é caracterizada pela marcação temporal cronológica, além do destaque dado aos agentes das ações. Na narrativa, predominam as ações, sendo que as descrições de situações e estados lhe são subordinadas.

De acordo com Bronckart (1999, p. 227), só se pode falar de sequência narrativa quando cada história contada mobilize personagens implicados em acontecimentos organizados e for sustentada por um processo de intriga.

A sequência narrativa apresenta cinco fases:

1. *Situação inicial*: descrição do local e das personagens;

2. *Complicação*: ação que altera a situação inicial;

3. *(Re)ação*: ação motivada pela complicação;

4. *Resolução*: acontecimento que resolve o conflito;

5. *Situação final*: descrição de uma nova situação de equilíbrio.

### 1.4 Sequência descritiva

A sequência descritiva apresenta a particularidade de ser composta de fases que se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma

ordem hierárquica ou vertical. (BRONCKART, 1999, p. 227)

A sequência descritiva apresenta três fases:

1- *Ancoragem*: o tema da descrição é geralmente assinalado por uma forma nominal ou tema-título introduzido no início, no meio ou no final da sequência;

2- *Aspectualização*: os diversos aspectos do tema-título são enumerados. O tema é decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades;

3- *Relacionamento*: os elementos descritivos são assimilados a outros, por meio de operações de caráter comparativo ou metafórico.

Essas fases se encaixam e se combinam numa ordem hierárquica e não, necessariamente, numa ordem linear obrigatória.

## 1.5 Sequência dialogal

A sequência dialogal tem a particularidade de se concretizar só nos segmentos de discursos interativos dialogados, que são estruturados em turnos de fala. (BRONCKART, 1999, p. 228)

Este protótipo apresenta dois tipos de sequências:

1. *Fáticas*: iniciam e encerram a interação;

2. *Transacionais*: a interação propriamente dita, em que há pergunta e resposta, comentário, acordo ou desacordo.

Como o presente trabalho visa analisar textos opinativos infantis, no que tange ao desenvolvimento de habilidades persuasivas por parte de crianças do 6º ano do Ensino Fundamental II, deter-me-ei nos estudos das sequências tipológicas anteriormente apresentadas.

## 2 Descrição do *corpus* de pesquisa

Atualmente, ao se abordar a questão da produção textual na sala de aula do Ensino Fundamental, parece ser consenso a necessidade de que as crianças tenham contato com um leque variado de textos, para que, assim, possam ampliar seus conhecimentos sobre a língua materna, utilizando-a de forma a atingir os efeitos de sentido desejados. Nesse

sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que a escola organize um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno:

Utilizar a linguagem na escuta e na produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso. (BRASIL, 1997, p. 32).

No entanto, o que se observa, no Ensino Fundamental, é que ainda há uma predominância de trabalho com textos da ordem do narrar, não havendo, por vezes, um trabalho que desenvolva a competência argumentativa das crianças. Koch (1997) considera que a argumentação feita em textos narrativos é tão complexa e válida como a que é feita em textos expositivos-argumentativos.

Ao entendermos a linguagem como forma de interação ou modo de o interlocutor atingir determinado propósito fazendo uso de mecanismos linguísticos, podemos compreender o papel de extrema importância da argumentação nesse processo. Segundo Koch (1997, p. 29), quando interagimos com alguém “procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa”. Ou seja, procuramos produzir nossos enunciados de modo que a compreensão de nosso interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Portanto, a interação social através da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade.

Para a autora, o ato de argumentar “constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla da palavra” (KOCH, 1999, p. 19). Todo enunciado é dotado de intenção e compreender a enunciação é apreender esta intenção. Aqui intenção não se constitui de “uma realidade psicológica, mas é linguisticamente constituída” (KOCH, 1999, p. 24). A argumentação se faz presente através de marcas na organização linguística. Essas marcas orientam o interlocutor para determinadas conclusões em detrimento de outras, pois todo enunciado contém as pistas para a construção de seu sentido.

Assim, conforme já explicitado, a coleta dos dados desta pesquisa realizou-se no dia 18 de fevereiro de 2013, momento em que apliquei uma proposta textual a 25 crianças de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, visando investigar qual era o programa de TV favorito das crianças.

Para isso, elas deveriam atentar às seguintes instruções: indicar o nome do programa e sobre o que ele tratava; o público alvo para o qual o programa era indicado

(crianças, jovens ou adultos); a nota que a criança daria ao grau de violência apresentado pelo programa (de 0 a 10); se ela indicaria o programa a um amigo e o porquê. Ao escreverem o texto, os alunos poderiam apresentar as informações na ordem em que desejassem, acrescentando o que julgassem necessário.

## 2.1 Perfil dos sujeitos de pesquisa

Antes de traçarmos um perfil dos sujeitos desta pesquisa, convém atentarmo-nos à noção de contexto proposta por Ingedore Koch (2002), tendo em vista que um dos focos centrais dos estudos sobre a linguagem, nas últimas décadas, tem sido a relação entre linguagem e contexto:

O contexto, de forma geral como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. (KOCH, 2002, p. 24).

Em face dessas discussões, Hanks (2008) esclarece que “o foco no contexto, tanto como fator restritivo quanto como produto do discurso, tem conduzido a um refinamento cada vez mais crescente nas abordagens da fala, já que é principalmente na elaboração de enunciados falados e escritos que linguagem e contexto são articulados.” (HANKS, 2008, p. 169).

As 25 crianças que participaram desta pesquisa residem em áreas próximas da escola estadual onde estão atualmente matriculadas, localizada no bairro Jardim Guadalajara, zona oeste da cidade de Sorocaba/SP. A maioria delas já se conhecia, tendo em vista que cursaram o Ensino Fundamental I na mesma escola municipal, a qual também se localiza nesse bairro.

Um aspecto importante a ser mencionado é a informação que a professora responsável pela turma me passou antes da aplicação desta atividade. Segundo ela, os alunos da turma apresentavam grandes dificuldades de expressão escrita, resultantes, provavelmente, da falta de um trabalho com produção textual nos anos anteriores, contribuindo para que estes produzissem textos curtos e incipientes.

Apesar de não me deter, na análise do *corpus*, em questões de superfície textual,

tais como pontuação e aspectos ortográficos, transcreverei os textos produzidos pelas crianças, tais como foram escritos por elas.

## 2.2 Análise do *corpus* de pesquisa

Um dos fatos marcantes que pude observar durante a aplicação desta pesquisa foi o interesse e o envolvimento das crianças com a atividade, tendo em vista que quase todas elas assistiam TV e tinham predileção por determinado tipo de programa. Assim, enquanto uns escreviam, outros discutiam entre si sobre o programa televisivo de que mais gostavam.

Os alunos me disseram que nunca tinham escrito sobre algo de sua predileção e que por isso gostaram da atividade. Um dos itens da proposta que gerou maior entusiasmo entre eles, foi o fato de terem de atribuir uma nota (de 0 a 10) com relação à violência apresentada pelo programa. Logo, conforme orientado na proposta (vide ilustração abaixo), para o máximo grau de violência, eles colocariam a nota 10.

Nome (ou apelido): _____		Idade: ____	Na escola, estou no _____ ano
Sexo: [ <input type="checkbox"/> ] masculino [ <input type="checkbox"/> ] feminino		Data: ____/_____/2013	

**Conte para nós qual é o programa de TV de que você mais gosta.**

Para isso, lembre-se de informar:

O nome do programa e sobre o que ele trata.

O público para qual o programa é indicado (crianças, jovens ou adultos).

A nota que você daria a esse programa (de 0 a 10) com relação à violência.  
[Para o máximo de violência, você colocará a nota 10].

Se você indicaria esse programa a um amigo e o porquê.

[Observações: Ao escrever o texto, apresentar as informações na ordem que você preferir. Pode acrescentar o que você achar necessário.]

**MEU PROGRAMA DE TV FAVORITO**



Pude perceber, ainda, que a motivação em realizar tal atividade se justificou pelo fato de que a tarefa de atribuir nota está sempre atrelada à figura do professor, não do aluno, e nesta proposta eles foram convidados a assumir a posição de avaliadores.

Em diversos momentos da aplicação da atividade, as crianças perguntavam-me sobre a escrita correta de algumas palavras. Foi possível notar que, na realidade, elas tinham muitas ideias sobre o assunto solicitado, porém “travavam” no momento da escrita.

Davi, um dos garotos da turma, afirmou não assistir TV em função de sua religião, mas disse que faria um texto sobre seu videogame preferido, atribuindo uma nota de 0 a 10 no quesito violência e indicando-o a um amigo. Segue a transcrição do texto deste aluno:

[1] *Eu não gosto de TV mas eu tenho um jogo preferido. É o cale of duty black ops 2 modo zumbi tem 4 personagens. Não lembro o nome deles mas lembro o nome de algumas armas hamer, ray gun, metar e outras tem umas maquinas no jogo como. juguer nove, quick revive essas te resusitam tem uma caixa chamada mystery box você gasta 950 pontos e ela te da uma bomba que chama a atenção deles ou uma que deixa eles paralizados ou a mystery box te da armas ou sai um bracinho filho da mãe que leva a caixa embora **[sequência descritiva]** o mais divertido **[indício de opinião]** é comstruir as coisas pelos mapas a fazenda o posto de gasolina a estação de ônibus e outros indicaria para alguns amigos Nota 10 pra violência **[indício de opinião, com pressuposição da instrução sem explicitação]***

Nota-se que a sequência descritiva realizada pela criança, além de ressaltar os detalhes do objeto descrito, apresenta função persuasiva: “...tem umas maquinas no jogo como. juguer nove, quick revive essas te resusitam tem uma caixa chamada mystery box você gasta 950 pontos e ela te da uma bomba que chama a atenção deles ou uma que deixa eles paralizados ou a mystery box te da armas ou sai um bracinho filho da mãe que leva a caixa embora...”

Do ponto de vista discursivo, a escolha da sequência descritiva pelo aluno estaria ligada ao objetivo de guiar o olhar do destinatário, ressaltando determinados detalhes do objeto descrito (no caso, o jogo), com vistas a convencer o leitor sobre seu ponto de vista.

Outro traço marcante nessa produção textual foram os indícios de opinião expressos pelo aluno, para se referir ao seu videogame favorito: “o mais divertido é comstruir as coisas pelos mapas a fazenda o posto de gasolina a estação de ônibus e outros indicaria para alguns amigos”. É interessante observar que, em seguida, a criança não explicita no texto, que a “nota 10” se referia ao grau de violência encontrado no programa, tal como orientado na proposta. Apenas diz sucintamente: “Nota 10 pra violência”.

Desse modo, embora a produção textual apresente problemas referentes à

superfície linguística (como paragrafação, pontuação, coesão, ortografia etc.), pode-se dizer que ela apresenta aquilo que Koch e Travaglia (1989) chamam de textualidade:

A textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. A sequência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de recebê-la como uma unidade significativa global. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 26).

Algumas crianças, provavelmente por falta de familiaridade com a produção escrita, foram muito concisas em suas produções, criando apenas um parágrafo a partir dos itens solicitados na proposta. Vejamos os exemplos abaixo:

[2] *Eu gosto do programa Carrocel porque tem um pouco de briga [sequência explicativa] do Paulo e da Maria Joaquina e do Jorge com o Sirilo. É um programa pra criança [sequência descritiva] eu do nota 5 e meio de violencia eu indicaria a meu amigo Pedro.*

[3] *Eu gosto de UFC que é nota 10 [sequência explicativa] e o jogo GTA. No UFC tem luta e no GTA eles fazem filios. [sequência descritiva]*

[4] *Meu programa preferido é a novela, Salve Jorje que se baseia no drama de tráfico de pessoas e uma delas e a Morena namorada do Téo. [sequência descritiva] Violença 9!!*

[5] *Eu gosto de muito canais mais eu mais gosto da turma da monica esse canal e livre para todo os públicos [sequência descritiva] eu gosto porque [sequência explicativa] a monica sai coreno com o sansão atrais do cebolinha*

Dos exemplos citados acima, observamos que apenas o [2] responde a todas as solicitações da proposta, mesmo que de maneira concisa. A criança faz uso de uma combinação de sequências explicativa e descritiva para responder às solicitações da proposta. Interessante atentar para a modalização operada pelo uso da desinência modo-temporal – *ria*, presente no verbo (*indicaria*); configurando uma resposta a uma das

instruções da atividade, que solicitava à criança a indicação do programa televisivo a um amigo.

Nos exemplos [3] e [4], temos o nome do programa, a nota de 0 a 10 no quesito violência, porém as crianças não se pronunciaram quanto ao público alvo do programa, nem à indicação que fariam. Em [3], a sequência explicativa é introduzida pelo pronome relativo (*que*), havendo, em seguida, uma sequência descritiva. Em [4], a criança realiza uma sequência descritiva e utiliza dois pontos de exclamação após a palavra violência (*Violência 9!!*), a fim de enfatizar e intensificar o grau de violência encontrado no programa.

Já no exemplo [5], a criança fala sobre o programa de que mais gosta e sobre o público alvo, porém não atribui nota no quesito violência, nem menciona a indicação que faria. O texto combina as sequências descritiva e explicativa, sendo que nesta última a criança faz uso da conjunção explicativa (*porque*).

Houve casos, ainda, em que a produção escrita infantil configurou-se de forma topicalizada, sem a devida articulação entre os períodos. Vejamos os exemplos a seguir:

[6] Programa Icarly serie

Violencia: nota 0

Ele é indicado para crianças e adolescentes [**sequência descritiva**]

Eu indicaria por que é super legal [**sequência explicativa**]

é sobre tres adolescentes que faz um programa de TV entre pirados e varias aventuras [**sequência descritiva**]

[7] *Eu gosto de muitos programas mas um dos eu gosto mais é Par de reis.*

*O programa fala sobre dois irmão (Brad e Bumer) que descobrem que se tornaram reis de uma ilha chamada Kincol. Lá eles vivem muitas aventuras engraçadas e perigosas.* [**sequência descritiva**]

*Classificação: Livre* [**sequência descritiva**]

*Nota de violência: 1*

*Esse programa é apresentado no Disney XD.* [**sequência descritiva**]

Tanto em [6] quanto em [7] foi possível observar que as crianças ancoraram-se na descrição dos programas televisivos, com o intuito de atender às solicitações da proposta e

tentar persuadir o leitor. A própria proposta textual colocou o aluno no papel de descrever e argumentar, tanto que os textos aproximaram-se de uma sinopse de filme, novela, embora não tenha sido esse o gênero solicitado. Nota-se que em [6], ao utilizar a conjunção explicativa (*porque*), o aluno justifica o motivo da indicação do programa (“*Eu indicaria por que é super legal*”).

Em alguns casos, tive de recorrer ao processo de inferência para poder compreender o texto da criança. Vejamos os exemplos abaixo:

[8] *Cartoon network- MAD TV- para jovens- tira sarro de atores, atrizes e seriados de outros canais. A nota de violência é 6. [sequência explicativa] Eu indicaria para os meus amigos. Gosto quando tiram sarro de quando os atores eram pobres e como ficaram depois de ricos. Não gosto quando zoam com a Selena Gomes, porque gosto dela. [sequência explicativa]*

[9] *Eu gosto de assistir Hora de Aventura e indicado para 10 anos [sequência descritiva] e eu dou nota 3 de violência. O nome deles são Finn e Jake. [sequência descritiva]*

*O episodio que eu mais gostei [sequência explicativa] foi quando eles pegam o rei gelado.*

*Eu indicaria esse programa pro meu amigo porque ele incina coisas de aventura. [sequência explicativa]*

Em [8], nenhum termo antecede à expressão “*Cartoon network- MAD TV- para jovens*”. Sabe-se, porém, pela análise do contexto, que se trata do nome de um programa televisivo e que este é indicado para o público jovem, tanto que após a expressão, o aluno explicita sobre o foco deste programa: “*tira sarro de atores, atrizes e seriados de outros canais.*” É interessante observar que, neste caso, houve o predomínio da sequência explicativa, tanto que o aluno utilizou a conjunção explicativa (*porque*), para justificar o fato de não gostar quando os outros ridicularizam a atriz de sua predileção: “*Não gosto quando zoam com a Selena Gomes, porque gosto dela*”.

Já em [9], além de descrever o programa de que mais gosta, o aluno explica o motivo pelo qual indicaria a um amigo: “*Eu indicaria esse programa pro meu amigo porque ele incina coisas de aventura*”. Nesta sequência, a criança também faz uso da conjunção explicativa (*porque*). Convém observar, ainda, que o período “*O nome deles são Finn e Jake*” não nos dá pistas sobre a quem se refere o pronome “*deles*”. No entanto, pela

leitura global do texto, pode-se inferir que o pronome “deles” se refere aos personagens do programa “Hora da Aventura”. Vejamos como Koch e Travaglia (1990) concebem o papel desempenhado pelas inferências na compreensão global do texto, do ponto de vista de quem lê ou ouve um texto:

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis do implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 65).

Dentro dessa perspectiva, Ingedore Koch (2002), em seu livro *Desvendando os segredos do texto*, aborda uma questão importante concernente à compreensão textual, quando menciona a noção de *contexto cognitivo*. Segundo a autora,

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural etc. – devem ser, ao menos em parte, compartilhados (visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos). (KOCH, 2002, p. 24).

Sob essa ótica, até mesmo naqueles casos em que o aluno apresentava problemas significativos referentes à superfície linguística (como paragrafação, pontuação, ortografia etc.), foi possível observar que além de tentar emitir um ponto de vista, a criança esforçou-se em atender às solicitações da proposta. Vejamos o exemplo [10]:

[10] *GTA dou nota 10 de violência*

*O GTA e muito violento faiz filho mata policia asauta os outro mata bota fogo em casas, carro e humanos ele anda de avião helecoptero e suidava. [sequência descritiva]  
Puriso dou nota 10 de violência. [sequência explicativa]*

Em [10], as sequências descritiva e explicativa foram utilizadas pelo aluno na tentativa de emitir sua opinião sobre seu programa de TV favorito e, com isso, persuadir o leitor. Nota-se, ainda, que ele não explicita no texto o fato de a “nota 10” referir-se ao grau de violência do programa, tal como orientado na proposta. Simplesmente menciona: “*Puriso dou nota 10 de violência.*” Embora o GTA seja o programa predileto deste aluno, ele não faz a indicação a um amigo, provavelmente, pelo grau de violência ali presente, como ele mesmo descreve: “*O GTA e muito violento faiz filho mata policia asauta os outro mata bota fogo em casas, carro e humanos...*”.

Dentro dessa perspectiva, convém salientar que a persuasão faz parte do cotidiano, estando presente em diversos gêneros textuais (editoriais, discursos políticos, jurídicos, publicitários) e até em alguns textos que se pretendem neutros, mas não resistem a uma análise que desmascare as ideias ali defendidas. É o que explica Ingedore Koch (1996):

Como ser dotado de razão e vontade, o homem constantemente avalia, julga, critica, isto é, forma juízos e valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta fluir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ATO DE ARGUMENTAR constitui o ato linguístico fundamental, pois A TODO E QUALQUER MOMENTO SUBJAZ UMA IDEOLOGIA, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 1999, p. 19).

Assim, levando-se em consideração os exemplos apresentados até o momento, a visão de que a criança é incapaz de lidar com textos persuasivos é equivocada. No entanto, o aprendizado da persuasão não envolve apenas processos cognitivos, mas também uma integração progressiva entre diferentes capacidades, dentre elas a capacidade de lidar com condicionamentos textuais e linguísticos do discurso (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Isto porque a aquisição da linguagem constitui-se em uma aprendizagem social e os gêneros são construções sócio-históricas, sendo que a apropriação e o domínio destes se efetuam sempre nas interações entre os membros de uma dada comunidade.

Por essa razão, vários pesquisadores, em especial os da Universidade de Genebra, têm defendido um ensino sistemático da persuasão, assim como de diferentes gêneros e tipos textuais, a partir das séries iniciais.

Por fim, encontramos algumas produções textuais que atenderam às orientações da proposta de maneira mais completa. Vejamos os exemplos a seguir:

[11] *Meu programa preferido da TV é Carrossel, ele tem vários personagens, como: Maria Joaquina, Cirilo, Jaime, Professora Helena, Professora Suzana, Paulo, etc.* **[sequência descritiva]**

*Ele se trata de uma escola, muito legal que ensina muitas coisas legais. Ele é um programa livre para todos, esse programa não tem violência, 0 pra violência.* **[sequência descritiva]** *Um episódio muito legal* **[indício de opinião]** *foi o episódio que a Maria Joaquina dançou com o Cirilo na festa junina muito legal esse episódio. Eu indicaria o programa pras minhas amigas Júlia e Carol.*

[12] *O meu programa favorito é Malhação é tipo uma novela. Na Malhação tem um monte de jovens* **[sequência descritiva]** *e eu gostei do episódio* **[indício de opinião]** *que entrou um moleque chamado Vitor e eu indicaria para outros sim porque* **[sequência explicativa]** *não tem violência e eu dou nota 0 o Vitor era alto é branco tem olhos azuis e o cabelo dele é preto e ele é lindo.* **[sequência descritiva]**

[13] *Meu programa de TV favorito é Violeta. Ele fala sobre que a Violeta é uma menina inteligente, ela estuda no STUDIO eles cantam, dançam e diverte com isso eles fazem muitas amizades.* **[sequência descritiva]**

*Os nome dos personagem é Violeta, Thomas, Leon, Nati, Ludimila, Max, Frederico, Francheca, Antônio e Cregolio etc. Ele é para todas idade* **[sequência descritiva]** *e eu indicaria para a Rebeca e a nota é 0 porque ele não tem violência.*

[14] *Meu programa favorito é Kenan e Kel, os dois se consideram irmãos e os dois são muito engraçados e brincalhões e aprontão toda hora, o Kel gosta de refrigerante de laranja é um programa livre,* **[sequência descritiva]** *a nota que eu dou para o programa de Kenan e Kel é 0 porque* **[sequência explicativa]** *é um programa de risada engraçado e não tem violência.*

Nos exemplos [11] e [12], temos sequências predominantemente descritivas com indícios de opinião. Em [12], o aluno explicita um julgamento de valor atrelado à seleção de um objeto descrito, no caso, um episódio de seu programa de TV favorito: “Um episódio

*muito legal foi o episódio que a Maria Joaquina danço com o Cirilo na festa junina muito legal esse episódio.”*

Em [13], observamos também o predomínio da sequência descritiva. Já em [14], há a presença das sequências descritiva e explicativa, e o aluno faz uso da conjunção explicativa (*porque*), na tentativa de persuadir o leitor sobre seu programa predileto. Para justificar a livre indicação deste programa, a criança atribui nota 0 no quesito violência, salientando o lado humorístico deste: “*é um programa livre, a nota que eu dou para o programa de Kenan e Kel é 0 porque é um programa de risada engraçado e não tem violência*”.

Desse modo, a análise do *corpus* permitiu-me chegar à seguinte conclusão: das 25 produções escritas analisadas, apenas 2 delas não apresentaram uma posição assumida por parte do produtor do texto. Em contrapartida, nas 23 produções restantes, os alunos demonstraram um posicionamento sobre aquilo que estava sendo solicitado na proposta.

De forma geral, houve o predomínio de sequências descritivas e explicativas nas produções textuais, em que as crianças procuravam convencer o leitor sobre seu ponto de vista. Também vale reforçar que a proposta colocou o aluno no papel de descrever e argumentar, pois foram convidados a falar sobre seu programa de TV favorito, seguindo algumas instruções. Entretanto, embora tais instruções direcionassem, de alguma forma, o conteúdo a ser expresso, as crianças poderiam acrescentar no texto as informações que julgassem necessárias.

Como resultado, obtivemos produções textuais que se aproximaram de uma sinopse de filme, novela, embora não tenha sido esse o gênero solicitado. Outra questão marcante foi a concisão das produções infantis, uma vez que as crianças se limitaram a escrever apenas aquilo que foi solicitado, acrescentando raramente outras informações ao texto. Talvez, uma das hipóteses que poderiam explicar essa concisão seria a falta de familiaridade desta turma com a produção escrita, tendo em vista que, nos anos anteriores, como me informou a professora responsável da turma, não houve um trabalho com as crianças, objetivando o desenvolvimento da capacidade discursiva.

Nesse contexto, vale refletir sobre a necessidade de se criar, na escola, oportunidades para que os alunos descubram o prazer de escrever, além de trocar informações e enfrentar dificuldades normais que a língua escrita traz em seu contexto e, a partir dessas dificuldades, construir o conhecimento gramatical. É o que nos propõe Franco (1997):

Se a escola pretende a competência comunicativa do usuário da língua escrita, tem que instrumentalizar o aluno para tal. Há que trabalhar o

uso da escrita em suas variadas dimensões e convenções (cartas, bilhetes, propagandas, receitas, textos informativos, literários etc.). Qualquer fragmentação ou hierarquização da língua é reducionista e comprometedor. (FRANCO, 1997, p. 16).

Consequentemente, o professor deve buscar novas formas de se trabalhar com a língua portuguesa, através de uma perspectiva mais fundamentada nas dificuldades reais dos alunos, trazendo para o meio escolar o prazer da leitura e da escrita. Para isso, ele não pode perder de vista o próprio espaço-escola, pois “o espaço-escola é um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.” (FRAGO, 1998, p. 26)

Nesse sentido, Gomes-Santos (2007) esclarece:

[...] quando ouvimos, por exemplo, que *hoje devemos ensinar gêneros*, que *a gramática deve ser contextualizada* ou que *é preciso trabalhar a oralidade*, essas afirmações não são feitas por acaso. Elas testemunham que há uma demanda de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de gêneros pelo professor, nos mais diversos contextos socioculturais pelo Brasil afora. (GOMES-SANTOS, 2007, p. 42).

Dessa forma, é imprescindível que o professor possua destreza no gênero ou na tipologia que pretende ensinar, pois é através desse conhecimento que ele poderá refletir sobre as características e limitações da escrita, o que lhe propiciará um olhar apurado sobre o texto do aluno e, conseqüentemente, uma intervenção eficaz.

## Considerações Finais

A análise das produções infantis possibilitou confirmar que crianças do 6º ano do Ensino Fundamental II, em situações direcionadas, são capazes de construir e desenvolver habilidades persuasivas.

É importante frisar que este artigo foi desenvolvido a partir das categorias de argumentação e persuasão. Além disso, vale reiterar a necessidade de um trabalho sistemático com textos opinativos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, para que os alunos possam desenvolver sua competência persuasiva, tornando-se progressivamente

mais capazes de emitir um ponto de vista e de sustentá-lo de forma consistente.

Do mesmo modo, para que os alunos possam ampliar os conhecimentos linguísticos no que diz respeito à produção de textos escritos de base persuasiva, convém que o professor disponha de três quesitos básicos: boa formação, bom senso e boa didática.

Uma boa formação implica o docente estar instrumentalizado no que tange ao tradicional e ao novo, não só para transmitir conhecimentos de forma segura e atualizada, mas também para refletir sobre cada novo fato que observa no desempenho linguístico de seus alunos com espírito de pesquisador, isto é, de forma isenta, sem preconceitos, procurando suas possíveis motivações, que, certamente, serão de natureza linguística e social.

Faz-se necessário, ainda, bom senso por parte do docente, no sentido de que este conheça a turma (ou o grupo social) que está sob sua responsabilidade, de modo a adaptar os conteúdos programáticos, a formular atividades e a propor leituras adequadas às necessidades dos alunos.

Por fim, cabe ao professor ter boa didática na exposição dos conteúdos, levando o aluno a refletir sobre as estruturas linguísticas e sobre as diferentes situações de uso da língua materna.

## Referências

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, E. G. da S.; LEITÃO, S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Universidade Federal de Pernambuco, p. 351-361, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). *Programa internacional de avaliação de alunos (PISA): resultados nacionais- PISA 2000*. Brasília, 2001. Disponível em: <[www.inep.gov.br/pisa](http://www.inep.gov.br/pisa)>. Acesso em: 04 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Programa internacional de avaliação de alunos (PISA): resultados nacionais- PISA 2006*. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-*

*discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMÕES, L. V. de. *Os Lusíadas*. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 04 fev. 2013.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 1993.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, A.; ALVES, A. C. S.; ANDRADE, R. C. de. *Construtivismo: uma ajuda ao professor*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997.

GOMES-SANTOS, S. N. Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino. In: *Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita*. Ministério da Educação. SEED- MEC. Boletim 03, abr. 2007.

HANKS, W. Os gêneros do discurso em uma teoria da prática. In: \_\_\_\_\_. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. Texto e contexto. In: \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

*Recebido em 4 de julho de 2013.  
Aceito em 21 de dezembro de 2013.*

**ALINE FERNANDA CAMARGO SAMPAIO**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Especialista em Docência no Ensino Superior pela Academia de Ensino Superior (AES), Graduada e Licenciada em Letras/Português pela USP. Professora Universitária e Pesquisadora do Grupo DiCLiME-USP (Diversidade Cultural, Linguagem, Mídia e Educação). E-mail: aline.sampaio@usp.br.