

A INSERÇÃO DOS COMPONENTES DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA EM TEXTOS ESCRITOS

Francisca Maura **Lima** – Secretária de Educação de Recife

INTRODUÇÃO

A capacidade argumentativa é condição para uma educação que se proponha a formar na perspectiva da cidadania numa sociedade democrática, pois a argumentação é o pressuposto básico da democracia política¹, se entendemos esta democracia como uma construção de pontos de vista e de realidades a partir do debate. A argumentação é um ato lingüístico essencialmente político e deve ocupar lugar de destaque nas sociedades democráticas, pois se pressupõe que nos modelos democráticos as ações são mediadas pelo debate.

Considerando a importância de desenvolvermos a capacidade argumentativa, o artigo apresenta o resultado da análise de textos argumentativos infantis que teve como objetivo identificar a forma como as crianças constroem a argumentação tendo como referência o contexto institucional de produção e suas vozes. A reflexão que pretendemos fazer consiste em responder de que forma o contexto institucional com suas vozes influencia na forma como as crianças constroem a argumentação. Tal reflexão faz parte de uma questão maior que pretende caracterizar a forma como as crianças dialogam como o discurso da instituição nos processos e argumentação. A questão foi colocada partindo-se da hipótese de que o contexto de produção, e no caso específico a presença da voz institucional influencia na forma como as crianças constroem sua argumentação e utilizam a sequência argumentativa.

APORTE TEÓRICO

Argumentação

Como vimos anteriormente, há uma relação direta entre argumentação e democracia, pois na democracia o sujeito tem a oportunidade de participar do debate e construir realidades. Para Citelle (2000, p.7), é a partir da democracia grega que se

¹Discutindo o conceito de democracias, SOUZA (1999) apresenta a democracia social e a democracia política. A democracia política, baseada na liberdade política, direito a participação e em princípios legais de igualdade de condições e não de igualdades econômica; democracia social, baseada em igualdades sociais. Não seria suficiente a participação política, mas o acesso aos bens econômicos.

instaura a preocupação com o domínio da expressão, pois “tendo de expor publicamente suas idéias, ao homem grego cabia manejar com habilidade as formas de argumentação”. É nesse contexto que se estabelece o confronto *Platão versus sofistas*, em que o primeiro acusava os segundos de serem falsos educadores por se preocuparem apenas com o convencer através da eficiência do discurso, sem considerarem a busca pela verdade.

Nesse confronto entre argumentar para simplesmente convencer e argumentar para buscar uma *verdade*, ou construir uma realidade, acreditamos que o primeiro passo seria considerar que apesar de reconhecer a argumentação como ação discursiva que tem como objetivo convencer, a recíproca não é verdadeira e todas as formas de convencer não se constituem como argumentação, mesmo que se apresentem lingüisticamente. Breton (1999) estabelece como formas de convencer: a manipulação, a sedução, a propaganda, a demonstração e a argumentação. No entanto, lembra que é uma separação teórica difícil de concretizar. Para ele, a argumentação incorpora, por exemplo, a sedução e a demonstração, mas alerta que: “são argumentação se ficarem periféricas como apoio ilustrativo de um argumento, mas sairão do quadro argumentativo se constituírem o único meio de transporte da opinião.” (Breton: 1999, p.50).

Discutindo a forma como a escola deve trabalhar os modelos de gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) propõem que, por exemplo, o gênero debate, a partir do modelo televisivo, se constitui não como uma busca pela resposta de questões, mas como uma construção baseada na intenção de destruir o adversário, utilizando na maioria das vezes recursos como a teatralização, verbalização de insultos, ridicularização do adversário, etc. Essa variação do gênero, debate televisivo, nos colocaria as seguintes questões:

Não se ensinaria por meio dele uma visão da argumentação como embate em que a questão da verdade tenderia a desaparecer? Em que a possibilidade de aprender e de enriquecer com o outro é negada? Em que os sutis mecanismos que movimentam cada um, em função das transformações das significações de sua própria fala, graças à integração da fala dos outros, quase não são perceptíveis? Em que domina a visão da argumentação como pura técnica retórica? (Schneuwly e Dolz: 2004, p.84)

Portanto, o debate televisivo, na forma como é colocado, nos leva a concluir o que não seria uma proposta argumentação, ou seja, tudo o que é negado neste tipo de debate é o que desejamos para uma proposta argumentativa. Para eles, essa variação do debate só deve ser trazida como uma espécie de contra-modelo na mediada em que mostra como a sociedade muitas vezes o utiliza, oportunizando ao aluno identificar esses mecanismos.

Portanto todo recurso utilizado para convencer não se constitui como argumento.

Sobre argumentação e gêneros textuais, podemos dizer que a argumentação, apesar de estar presente em vários gêneros e em várias situações de linguagem, apresenta-se de forma predominante em alguns gêneros. Dolz e Schneuwly (2004), ao tentarem formular uma proposta para o trabalho com gêneros na escola, organizam os gêneros em cinco agrupamentos², a saber, ordem do: *narrar, relatar, expor, descrever ações e argumentar*. No agrupamento da ordem do argumentar, se encaixam vários gêneros, como carta de reclamação, carta de leitor, assembléia, texto de opinião e outros. Tal proposta deixa claro que em alguns gêneros predomina a ação discursiva de argumentar, apesar de não negar a presença da argumentação em gêneros de outros agrupamentos. Podemos encontrar seqüência argumentativa, por exemplo, em gêneros da ordem do narrar, em que personagens defendem pontos de vista, ou mesmo o próprio narrador, apesar da predominância do texto não ser argumentativa. Esse agrupamento proposto pelos autores é importante se quisermos considerar o trabalho com gêneros a partir do seu funcionamento discursivo, no caso da argumentação, se quisermos entender a argumentação como ação discursiva funcionando nos gêneros.

Partindo do pressuposto de que existem gêneros predominantemente argumentativos, nosso trabalho vai trabalhar com um deles (texto de opinião) e para analisarmos a argumentação nos textos das crianças tomamos como referência a proposta de seqüência argumentativa apresentada por Bronckart (2003), que propõe quatro fases: *fase das premissas*, em que se propõem os dados iniciais para que seja inferida uma tese ou ponto de vista; a *fase dos argumentos*, em que são inseridos elementos que orientam o discurso para a conclusão, fortalecendo o ponto de vista; a *fase de contra-argumentos*, que apresenta as restrições com relação ao ponto de vista defendido e as refutações a essas restrições, e a fase da *conclusão ou nova tese*, que é a reafirmação do ponto de vista assumido a partir dos efeitos de argumentos e contra-argumentos. Bronckart (2003) trabalha com o conceito de nova tese porque supõe uma tese anterior que fica implícita na apresentação da seqüência o que confere a esta seqüência uma visão dialética da argumentação. Entendemos que essa tese anterior pode ser modificada ou confirmada

² Eles agrupam os gêneros conforme: os *domínios sociais de comunicação*, os *aspectos tipológicos* e a *capacidade de linguagem dominante*. Ex: **ordem do argumentar**: *domínio social de comunicação*: discussão de problemas sociais controversos; *aspecto tipológico*: argumentar; *capacidade de linguagem dominante*: sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (ex: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta ao leitor, carta de reclamação, discurso de defesa, assembléia).

através de efeitos do diálogo que se estabelecem entre argumentos contra-argumentos e refutações e que o ponto de vista pode aparecer explícito. Desta forma, podemos utilizar a seguinte seqüência básica de argumentação: *ponto de vista, justificativas, contra argumentos, conclusão*, sem, no entanto, tomá-la como requisito para o texto ser considerado argumentativo.

Um componente da seqüência argumentativa que merece uma atenção maior aqui, uma vez que vamos tratar do diálogo com vozes institucionais, é o contra-argumento. No processo de argumentação, o contra-argumento é o elemento de antecipação de um possível argumento do outro ponto de vista. Baseada em Eemeren e Grootendorst, Silva (2002) afirmam que: “é no uso de tais operações que se estabelece, no diálogo, a presença da divergência como elemento que imprime na argumentação o caráter dialético próprio das situações discursivas”(Silva: 2002,p.6). Nesse sentido, a contra-argumentação não se configura como um simples elemento retórico, que entra na estrutura do texto para conferir respeito ao argumento como propõe Koch (1992), mas como um momento importante no processo dialético da argumentação.

Coirier e Golder (1993) classificam o processo de aquisição da argumentação em três etapas: *pré argumentação, argumentação mínima e argumentação elaborada*. O último estágio, o da argumentação elaborada, se diferencia, sobretudo, pela presença da contra argumentação, que não aparece nas fases anteriores. Como os dados de suas pesquisas indicam uma alta incidência dessa última forma de argumentação nas crianças com mais de 12 anos, eles atribuem essa diferença ao desenvolvimento cognitivo característico das crianças desta fase.

A idéia de que apenas as crianças nesta idade apresentam capacidade para utilizar a contra-argumentação encontra respaldo na teoria piagetiana. Nas fases de desenvolvimento descritas por Piaget, aproximadamente aos doze anos a criança entra no período operacional formal e, para ele, “as operações formais fornecem ao pensamento um novo poder que consiste em destacá-lo do real permitindo-lhe assim construir a seu modo reflexões e teorias” (Piaget:1984,p.60). Esse novo *poder* levaria a criança a desenvolver a capacidade de sair de sua realidade e representar a realidade do outro e isso permitiria antecipar o ponto de vista do outro. Perelman (2001), a partir de estudos, salienta que um dos problemas apresentados pelas crianças na produção de textos argumentativos é exatamente a capacidade de antecipar o pensamento do outro para elaborar a contra-argumentação, por isso ela sugere o debate oral como forma de contribuir com esta

dificuldade.

Não duvidamos que as crianças possam apresentar dificuldades em inserir a contra-argumentação, mas no caso seria o contexto de produção que imporá a dificuldade e não a incapacidade da criança. Estudos realizados por Souza (2004), com crianças de seis e sete anos, e Rosemblat (2000), com crianças de oito anos, revelam que já nessa fase as crianças são capazes de inserir a contra-argumentação na produção de textos. A análise dos textos vai indicar quais as possibilidades e limites que as crianças encontram na produção do contra-argumento

Recompondo a sequência argumentativa lembramos que Bronckart (2003) não propõe que todas as fases necessariamente apareçam explicitamente. Ele aponta possibilidades. Um texto para constituir-se argumentativo não teria necessariamente uma estrutura fixa, pois o processo de construção do texto é uma atividade social, cultural, que ocorre a partir de várias relações de linguagem e o contexto de produção é que vai determinar a estrutura da argumentação. Em pesquisa com textos argumentativos na fase de alfabetização, Souza (2003: p.175) conclui que: “a produção dos textos de opinião parece não ter uma evolução linear, em que passa por todas as categorias, ou que uma seja requisito para outras”. Esse fato não invalida nem descaracteriza o texto argumentativo e é nesta perspectiva que pretendemos caracterizar o texto argumentativo no nosso trabalho, ou seja, dentro de uma seqüência de referência, mas sem limitar o conceito de texto argumentativo a essa estrutura.

Poderíamos então definir argumentação como uma ação que do ponto de vista lingüístico tem como objetivo convencer o outro ou a nós mesmos a partir de uma situação de confronto de idéias e, do ponto de vista social, tem como objetivo construir concepções e realidades (separação apenas teórica, pois entendemos a própria linguagem como social). Propomos uma concepção que nem prenda a argumentação a um modelo, visto que ela está presente em várias formas de manifestar o discurso, nem a vincule a qualquer tentativa de convencer, pois nem toda forma de convencer se constitui em argumentação. Enfatizamos desta forma a importância da argumentação como ato político e necessário em todas as instâncias sociais se quisermos construir um mundo compartilhado e um estudo sobre a influência do contexto institucional na forma de organização argumentativa pode nos oferecer elementos para compreendermos os processos de argumentação das crianças.

Contexto de produção

Sobre contexto de produção, Bronckart (2003, p.93) define como: “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” Ele aponta dois conjuntos de fatores que exercem essa influência: O mundo *físico* e o *social* juntamente com o *subjetivo*.

O mundo físico é composto pelo lugar de produção, o momento, o emissor e o receptor. *O mundo social* refere-se ao lugar social, à instituição onde o texto é produzido (mídia, escola, família, comunidade médica etc) e, juntamente com o mundo subjetivo, posição social do sujeito-autor (pai, filho, padre, professor, aluno etc), compõe o contexto *sócio-subjetivo*. Além dos mundos que compõem o contexto de produção, ele coloca como importante para a condição de produção o conteúdo temático, que são as representações do produtor do texto sobre o tema. Essas representações que o autor tem dos mundos e do conteúdo temático é que orientam a ação de linguagem para as escolhas de gêneros, de seqüência, etc, materializando a ação de linguagem em texto empírico.

O produtor de textos é portanto influenciado por esses mundos que o constituem e nosso trabalho tenta compreender esta relação quando se propõe a refletir a organização da argumentação a partir do contexto institucional.

Para Citelli (2000), o discurso persuasivo é sempre institucionalizado, pois são as instituições (macro e micro) que falam através de um discurso fechado, daí precisarem da persuasão. A instituição produz e veicula discursos que Chauí (1997) chamaria de *discurso competente*, ou aquele instituído e autorizado em determinado contexto institucional. O conceito de discurso competente está muito próximo do de *interdição* desenvolvido por Foucault (1996). Questionando o caráter perigoso do discurso, ele diz que uma das formas que a sociedade estabelece para controlar o discurso é a interdição. Para ele:

Em uma sociedade como a nossa conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um enfim não pode falar de qualquer coisa. (Foucault : 1996,p9).

Fazer o *discurso competente* é exatamente passar pelo processo de *interdição*. A escola como instituição produz seus discursos, e espera que os alunos como sujeitos sociais

de tal instituição façam o *discurso competente*, ou seja, digam determinadas coisas em determinadas situações. Estamos levantando a hipótese que ao se relacionar com a voz da instituição as crianças não só podem sofrer a *interdição*, mas se mobilizam ou não no processo de argumentação conforme essa relação. Essa questão do *discurso competente* remete a uma problemática interessante quando estamos falando de produção de textos de opinião, que é a questão do tema. Quando estamos tratando de determinado tema as crianças não só têm representações sobre ele, mas sobre o que a instituição permite que se diga sobre ele e esse comportamento com relação ao tema por via da interferência da institucional influencia na organização e na mobilização da argumentação.

Enfim o contexto escolar de produção com suas vozes e seus mecanismos de controle compõem o mundos físico e sócio-subjetivo das crianças e atua no seu comportamento argumentativo. Dessa forma propomos a análise das produções das crianças considerando a voz institucional e sua influencia na organização e mobilização da argumentação.

METODOLOGIA

Trabalhamos com duas escolas sendo uma da rede publica (2 turmas de 2º ano do II Ciclo) e uma da rede privada (2 turmas de 4º série) e realizamos em cada turma as seguintes atividades: situação 1- Um debate a partir de leitura de reportagem sobre tema polêmico, que a escola não tivesse um posicionamento declarado,seguido de produção de texto de opinião e nesses casos foi solicitado da professora não posicionar-se durante o debate; situação 2- Um debate a partir de leitura de reportagem sobre tema polêmico, que a escola já tivesse um posicionamento declarado,seguido de produção de texto de opinião e nesses casos foi solicitado da professora posicionar-se durante o debate.O tema da situação 1 foi “animais domésticos que dão despesas com gente” e o da situação 2 foi “achado é roubado?”. O objetivo de diferenciar os contextos foi observar o comportamento das crianças no processo de argumentação em contextos diferentes com relação à presença e ausência da voz institucional.

As atividades geraram 128 textos que analisamos considerando a presença dos seguintes componentes da sequência argumentativa: ponto de vista; justificativa e contra-argumento. Trabalhamos com dados numéricos que indicaram a incidência dos componentes em todas as situações e sistematizamos as informações por componente.

É importante salientar que o contexto de produção foi cuidadosamente pensado para que as crianças tivessem interlocutor, finalidade gênero e tema bem definidos e foi intensamente sistematizado para trazer informações necessárias durante a análise.

RESULTADOS

Dividimos a apresentação dos resultados considerando as categorias da sequência argumentativa tratadas anteriormente: ponto de vista; justificativa e contra argumentos e as tabelas de 1 a 3 mostram a incidência de cada componente, sendo que cada tabela traz as informações de todas as aulas observadas.

A inserção dos pontos de vista

Neste item apresentamos a análise da inserção dos pontos de vista nos textos. Esse componente é importante, pois revela se as crianças estão assumindo pontos de vista e se esse comportamento se relaciona com o contexto institucional. A tabela 1 apresenta a incidência desse componente em todas as situações:

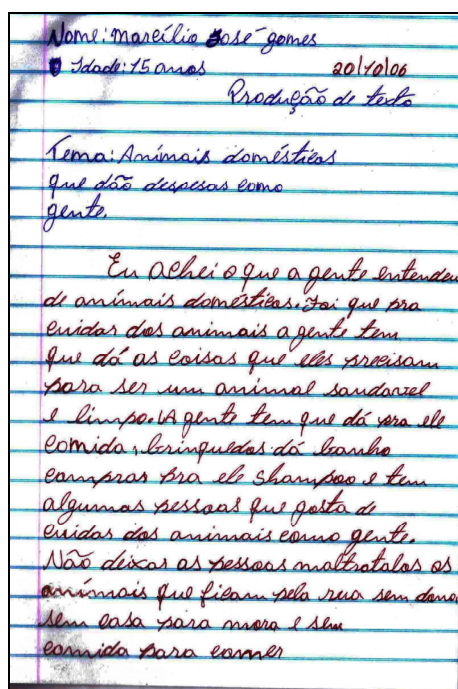
Tabela 1- A inserção de pontos de vista nos textos por turma e situação

Ponto de vista	Escola Pública				Escola Privada			
	Turma A		Turma B		Turma C		Turma D	
Situação	Sit. 1	Sit. 2	Sit. 1	Sit. 2	Sit. 1	Sit. 2	Sit. 1	Sit. 2
Total de textos	20	20	19	16	19	19	08	08
Presença de ponto de vista	20 100%	20 100%	16 84,2%	13 81,2 %	19 100%	18 94,7 %	08 100%	08 100%
Ausência de ponto de vista	---	---	03 15,8%	03 18,7 %	---	01 5,3%	---	---

Observando a tabela 1, vemos que de maneira geral as crianças assumem um ponto de vista. Poucos alunos não o fizeram e não há diferença significativa com relação às

situações 1 e 2. No entanto, na situação 2 da turma B, dos 16 textos produzidos, 3 não apresentaram um ponto de vista, e dos 19 textos produzidos na situação 1 desta mesma turma, 3 não conseguiram apresentar o ponto de vista. Em um dos textos da situação 1 desta turma (texto1), a criança falou sobre questões discutidas, mas não conseguiu deixar claro seu posicionamento:

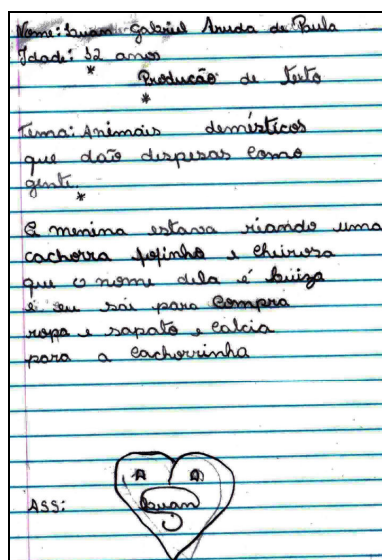
Texto 1-Marcílio: 15 anos - Eu achei o que a gente entende De animais domésticos. Foi que pra cuidar dos animais a gente tem que dá as coisas que eles precisam pra ser um animal saudável e limpo. a gente tem que dá pra ele comida, brinquedos da banho comprar pra ele shampoo e tem alguma pessoas que gosta de cuidar dos animais como gente. Não deixar as pessoas maltratar os Animais que ficam pela rua sem dono Sem casa para morar e sem Comida pra comer



Texto 1

Já em outro texto (texto 2) desta mesma situação e turma, a criança simplesmente relatou uma parte da reportagem lida.

Texto 2- Luan 12 anos: A menina estava criando uma cachorra fofinha e cheirosa que o nome dela é Luíza e eu saí pra comprar roupa e sapato e calcinha para a cachorrinha



Texto 2

Chama atenção a forma como a criança inicia o texto 1: “eu achei que a gente entendeu que...”. Parece-nos que a criança fica confusa entre expressar uma opinião e dizer o que entendeu. Outras crianças desta mesma turma, nesta mesma aula, iniciam os textos da seguinte forma: “eu entendi que os animais dão despesas”, “eu entendi que os animais são como nós”, “eu entendi que a pessoa tem que cuidar dos animais”. Observa-se como as crianças confundem o que acham, com o que entenderam. É importante salientar que nesta turma, mas na situação 2, a professora apesar de ter pedido a opinião das crianças, em determinado momento tratou a opinião como um conteúdo, dizendo “ficou claro?”. É possível que esse tipo de interferência, se for uma prática da professora, tenda a levar a criança a se confundir e não conseguir deixar claro seu ponto de vista, muito embora tenhamos que reconhecer que ela pode não conseguir formular um ponto de vista simplesmente porque não tem reflexão suficiente para fazer a opção, ou seja, não ter um ponto de vista definido, como muitas vezes nós adultos não temos, ou simplesmente porque não tem apropriação do gênero solicitado. No caso do texto 2, a criança não apresenta um ponto de vista e parece não ter domínio sobre o gênero texto de opinião. Ela apenas relata um trecho do texto lido.

As duas questões colocadas: o fato de as crianças confundirem o que acham com o que entenderam e o fato de produzirem um texto apenas relatando a leitura anterior e não

conseguirem se posicionar, podem nos levar também a outra hipótese de interferência, que é a relação que as crianças têm com os textos lidos na escola. Na maioria das vezes, as crianças lêem textos para compreender. Ao final da leitura elas geralmente devem dizer o que entenderam, de forma que quando solicitadas a expressarem sua opinião após a leitura de um texto elas acham, muitas vezes, que têm que dizer o que entenderem e não o que acham. Se for este o caso, podemos dizer que aparece aí uma marca forte da instituição. A instituição se impõe de duas formas: na forma como as crianças agiram, mostrando um cuidado em não fugir à regra implícita (devemos ler e expressar entendimento); na forma de conteúdo, uma vez que o texto lido e seu conteúdo, que tende a ser preservado, pode ser visto pela criança como uma voz institucional.

A inserção das justificativas

Consideramos a presença de justificativas um indicativo de que as crianças estão se esforçando para convencer o interlocutor e, portanto a presença ou ausência desse componente pode revelar marcas do contexto de produção. A tabela 2 mostra a incidência de justificativas nos textos das crianças por situação de produção. Ela apresenta a incidência de inserção de justificativas em 3 situações: 1- a inserção de apenas uma justificativa de forma isolada; 2- a incidência de inserção de mais de uma justificativa (textos que apresentaram mais de uma justificativa); 3- a incidência de inserção de justificativa independentemente da quantidade (textos que apresentam uma ou mais justificativas).

Tabela 2- A inserção de Justificativas nos textos por turma e situação

Justificativas	Escola Pública	Escola privada
----------------	----------------	----------------

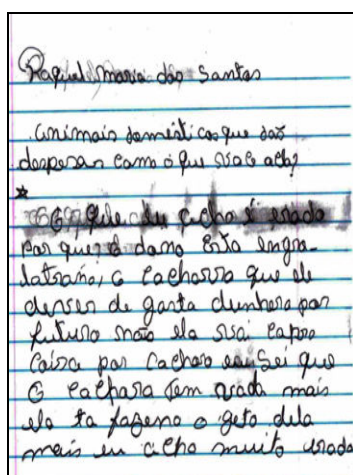
Turma/situação	Turma A		Turma B		Turma C		Turma D	
	Sit 1	Sit 2	Sit 1	Sit 2	Sit 1	Sit 2	Sit 1	Sit 2
Total de textos	20	20	19	16	19	19	08	08
Ausência de justificativas	01 5%	05 25%	13 68,4%	07 43,8%	03 15,8%	06 31,6%	-	01 12,5%
Presença de apenas uma justificativa	10 50%	08 40%	03 15,8%	09 56,2%	14 73,7%	11 57,9%	04 50%	06 75%
Presença de mais de uma justificativa	09 45%	07 35%	03 15,8%	-	02 10,5%	02 10,5%	04 50%	01 12,5%
Presença de uma ou mais de uma justificativas	19 95%	15 75%	06 31,6%	09 56,2%	16 84,2%	13 68,4%	08 100%	07 87,5%

O que podemos visualizar na tabela é que as crianças de maneira geral apresentam justificativas nos textos. Observamos também que a incidência de uma segunda ou mais justificativas é bem menor que de uma primeira, o que poderíamos considerar natural, visto que uma segunda justificativa representa um maior esforço ou uma necessidade de atender ao contexto. No entanto, um dado que chama a atenção é que há variações bastante significativas entre as situações tanto na incidência de uma justificativa como de mais de uma. Observamos, por exemplo, que na situação 1 da turma B, dos 19 textos produzidos, 6 apresentaram justificativas, o que representa 31,6%. Já na situação 1 da turma D ocorreram 100% de textos com justificativa e na situação 1 da turma A foram encontrados 95% de textos com justificativa. Estas duas últimas também apresentaram os dois maiores índices de inserção de segunda justificativa (50 e 45%). Esses números já podem indicar que cada contexto contribuiu para as diferenças. Outro ponto a ser observado é que com exceção de uma turma, todas as aulas da situação 2, que foram aquelas em que houve posicionamento explícito da professora, apareceram uma incidência menor de justificativas que na situação 1 da mesma turma. Será que esse dado é um indicativo de que o posicionamento institucional

desmobilizou a argumentação? Tentamos responder essa questão mais adiante quando discutirmos o conjunto dos componentes que consideramos como marcas de mobilização (justificativas e contra argumento).

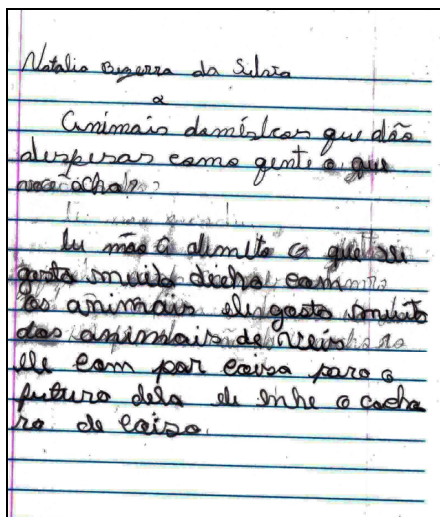
Para ilustrar a forma como apareceram as justificativas nos textos, apresentamos dois exemplos em que as crianças defendem o mesmo ponto de vista na mesma situação. (situação 1 da turma A)

Texto 3- Raquel:10 anos- O que eu acho é errado porque o dono esta idolatrando o cachorro que ele deve de gastar dinheiro pro futuro não ela vai comprar coisa pro cachorro eu sei que o cachorro tem vida mas ela ta fazendo o gosto dela mas eu acho muito errado



Texto 3

Texto 4- Natália:11 anos-Eu não admito o que ele gasta muito com os animais ele gosta muito dos animais de vez ele comprar coisa para o futuro dela ele enche o cachorro de coisa.



Texto 4

Observamos como nos dois textos as crianças apresentam o ponto de vista e logo em seguida uma justificativa para tal ponto de vista. No texto 3 ela apresenta o ponto de vista de que é errado gastarmos com animais, e em seguida ela justifica: “o dono está idolatrando o cachorro”. Depois ela apresenta mais uma justificativa: “devemos é guardar o dinheiro para o futuro”. Já no texto 4: a criança apresenta uma seqüência com ponto de vista: “eu não admito o que ele gasta com animais”, e em seguida encerra o texto com sua única justificativa: “ao invés de encher o cachorro de coisas deveria comprar coisas para o futuro”. O fato de um texto apresentar apenas uma justificativa e o outro mais de uma, não significa necessariamente que um é melhor que o outro do ponto de vista da finalidade, que no caso é apresentar a opinião. Mas o fato de algumas crianças apresentarem mais de uma justificativa pode ter relação com a necessidade de fortalecer seu ponto de vista e como esse comportamento ocorre em algumas situações mais, e em outras menos, isso indica que há influência do contexto.

A inserção de contra-argumentos

A tabela 3 apresenta a incidência de contra-argumentos. Como o contra-argumento antecipa a justificativa do ponto de vista oposto, a presença dele é importante para verificarmos tanto a disposição das crianças para construir a argumentação como para identificar o diálogo que elas estabelecem com as vozes que circulam sobre o tema, inclusive com as vozes que representam a instituição.

Tabela 3 – A inserção de contra-argumentos nos textos por turma e situação

Contra-argumento	Escola Pública				Escola privada			
	Turma A		Turma B		Turma C		Turma D	
	Sit 1	Sit 2	Sit 1	Sit 2	Sit 1	Sit 2	Sit 1	Sit 2
Total de textos	20	20	19	16	19	19	08	08
Presença de contra-argumentos	06 30%	03 15%	- 00%	01 6,2%	02 10,5%	02 10,5%	02 25%	- 00%
Ausência de contra-argumentos	14 70%	17 85%	19 100%	15 93,8%	17 89,5%	17 89,5%	06 75%	08 100%

Observando a tabela vemos que assim como nas demais tabelas, há uma diferenciação conforme cada situação, indicando um comportamento diferenciado em cada contexto. Podemos mais uma vez confirmar que nas aulas em que houve maior e menor incidência de contra argumento foram também as que apresentaram baixa e alta em alguns dos componentes anteriores. No geral a inserção de contra argumentos pode ser considerada baixa, pois em nenhuma das situações o número de alunos que apresentou contra-argumentos atinge 50%. Outro ponto a observar é que houve uma diferenciação significativa conforme cada situação. Enquanto uma situação apresentou 0% de inserção, outra apresentou 30% e finalmente observamos que os maiores índices aconteceram em situações 1 ou seja, em situações sem posicionamento institucional declarado.

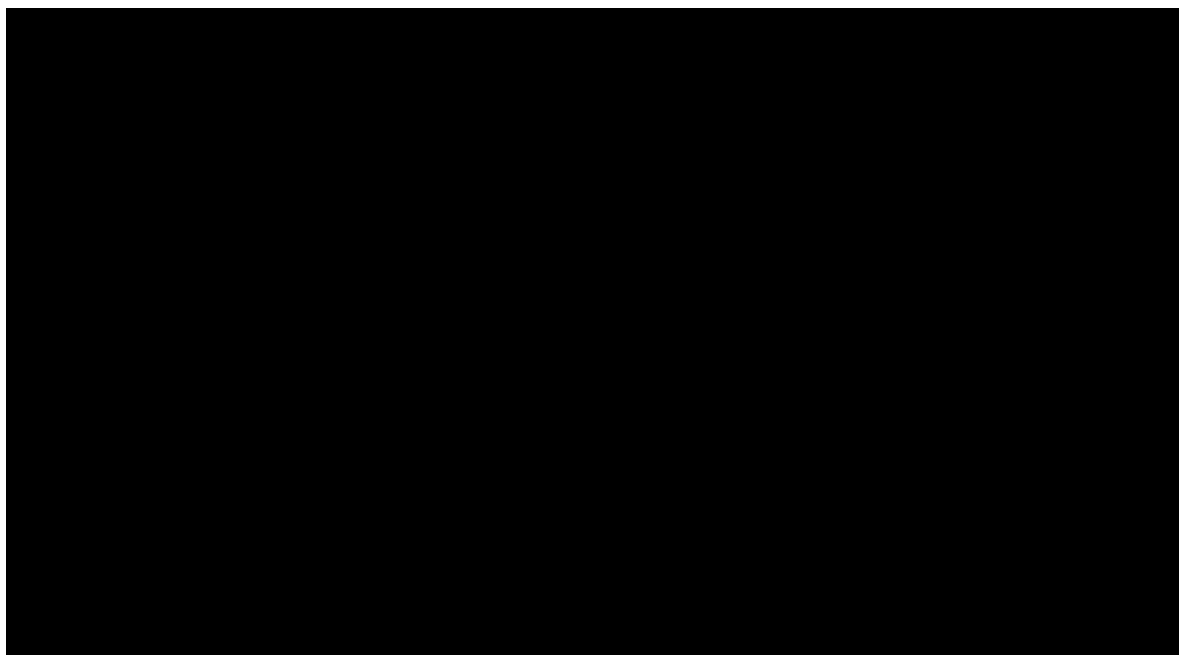
Vimos que as duas situações que apresentaram 0% de contra argumentos foram a situação 1 da turma B e a situação 2 da turma D. Portanto uma com posicionamento e outra sem posicionamento explícito. Considerando que o contexto de produção é formado por diversos fatores podemos aqui supor que a presença ou ausência da voz institucional não foi o determinante.

A incidência dos componentes da sequência argumentativa considerados de mobilização argumentativa

Consideramos os componentes de mobilização aqueles que surgem no texto em função da necessidade dialogar com as outras vozes reforçando seu ponto de vista. Estamos considerando justificativa e contra-argumento os componentes de mobilização argumentativa.

Nossa categorização inicial para analisar as aulas consistia em: 1- contexto sem posicionamento institucional e 2-contexto com posicionamento institucional. No entanto ao realizar as atividades essa primeira categoria subdividiu-se em duas (sem posicionamento e com posicionamento implícito pois com exceção de uma situação em todas elas as professoras não conseguiram se ausentar de posicionamento colocando de forma implícita seu ponto de vista). Desta forma reorganizamos as categorias conforme o gráfico para analisar a incidência dos componentes da sequência que consideramos de mobilização argumentativa (justificativa e contra-argumento).

Gráfico 1-incidência de componentes da sequência argumentativa em três categorias de contexto



Percebemos no gráfico 1 como os três componentes: justificativa, outras justificativas e contra argumento aparecem, com maior incidência nas aulas com

posicionamento implícito. Na categoria sem posicionamento aparece baixa a incidência de justificativa e zerada a de contra argumento. É importante colocar que ao tirarmos as aulas com posicionamento implícito, sobra na categoria anterior (sem posicionamento) apenas uma aula e nesta situação a professora não se posicionou, mas em contrapartida não conseguiu estabelecer a polêmica limitando-se a ouvir os alunos.

É interessante o fato de nas aulas com posicionamento implícito aparecerem uma maior mobilização argumentativa, pois isso nos leva a levantar a hipótese de que o fortalecimento da argumentação é incentivado pelo número de vozes presentes e não pela ausência da voz institucional, uma das nossas hipóteses iniciais. Quando a professora se posiciona implicitamente ela traz um novo ponto de vista para o debate, mas ao mesmo tempo não assume de forma clara esse ponto de vista. Dessa forma os alunos dialogam como essa voz sem necessariamente assumir esse ponto de vista ou se desmotivarem para argumentar. Já quando as professoras assumiram o ponto de vista claramente, elas argumentaram para defender esse ponto de vista, o que de certa forma fez com que as crianças assumissem em maior número esse posicionamento e assim simplificassem o processo de argumentação, pois concordando com a professora não têm tanta necessidade de se esforçarem para convencer.

Se observarmos a incidência dos componentes considerando cada situação separadamente observamos que as situações onde houve um índice maior das três categorias discutidas acima foram a situação 1, da turma A, e a situação 1 da turma D. Primeiramente observamos que nas duas situações houve posicionamento implícito, o que reforça nossa hipótese já apresentada de que esse tipo de posicionamento estimula o processo de argumentação. Observamos também que nas duas aulas houve divergências durante o debate, ou seja, várias falas emergiram fazendo com que esse confronto estimulasse a construção de uma argumentação mais consistente. Também podemos observar que nas duas situações as crianças dialogaram com o texto, garantindo assim um confronto de vozes.

Diante destas convergências entre as duas aulas, podemos supor que o conjunto destas características contribuiu para que as crianças apresentassem um desempenho diferenciado com relação às outras aulas reforçando a importância do contexto para o resultado da produção.

Fazemos agora uma observação sobre as situações em que houve baixa incidência dos componentes da argumentação. Uma situação que chama atenção é a 1 da turma B,

pois apresentou o menor índice de justificativa e não apresentou contra argumentos. A situação 2 desta mesma turma também apresentou baixo índice de contra argumentos, e não apresentou 2ª justificativa. Outra situação que chama a atenção é a 2 da turma D, pois apesar de ter apresentado um índice alto de justificativa, não apresentou contra argumentos e um baixo índice de 2ª justificativa.

Voltemos então para o contexto de produção. Quanto ao posicionamento institucional, vimos que uma dessas situações foi a única em que não houve posicionamento da professora, mas que em compensação não houve polêmica durante o debate. Se uma de nossas hipóteses era a de que a ausência de posicionamento da professora poderia incentivar a argumentação, vimos que neste caso não foi o que ocorreu, assim como não ocorreu nesta situação no momento do debate como já foi visto. Mas o que realmente parece ter contribuído para que os alunos simplificassem o processo de argumentação foi o fato de no debate ter circulado apenas um ponto de vista. Não tendo havido confronto, ou seja, pontos de vista opostos apresentados, os alunos se desobrigaram de apresentar contra argumentos ou de reforçarem seus pontos de vista ou não conseguiram fazê-lo exatamente por falta de diálogo com outras vozes. Na segunda situação citada, ocorrida nesta mesma turma, observamos que ao contrário desta, houve vários pontos de vista circulando no debate, houve diálogo com o texto e apesar de a professora ter se posicionado claramente, não houve homogeneização no debate.

Podemos observar também que estas duas situações foram conduzidas pela mesma professora e os textos produzidos pelos mesmos alunos e enfatizamos que no momento do comando desta situação a professora trata um pouco a opinião como se fosse um conteúdo e talvez isso tenha descaracterizado o texto de opinião. Podemos também identificar essa segunda situação com a aula analisada a seguir, pois em ambas houve posicionamento claro da professoras, sugerindo que esse fato contribui para desmobilizar a argumentação.

Na terceira situação citada (situação 2 da turma D) houve posicionamento da professora como foi solicitado. O que observamos no contexto de produção é que houve também uma homogeneização dos discursos em função da forma como a professora conduziu o debate, não valorizando os momentos em que poderia ter havido um confronto a partir de algumas colocações de alunos. Um ponto em comum entre esta situação e a primeira que apresentamos com baixo índice das categorias da argumentação é que foram feitas poucas referências ao texto lido, diminuindo assim a presença de vozes.

CONCLUSÕES

Concluindo a análise relativa à inserção dos componentes da seqüência argumentativa nos textos e sua relação com o contexto institucional podemos dizer que há uma grande diferença no comportamento argumentativo das crianças entre os contextos. Em algumas situações as crianças mostram um esforço para apresentar uma argumentação consistente. Já em outras se verifica uma baixa incidência dos componentes da argumentação.

A análise mostra que a baixa incidência pode estar relacionada com a pouca diversidade de vozes, a voz declarada da instituição e a forma de condução do debate. Já a alta incidência pode estar relacionada à presença de diálogo com diferentes vozes, inclusive as presentes no texto lido e a forma como entra a voz institucional, pois ela é importante desde que não se imponha de forma a anular as demais. Outra questão importante é que a ausência de pontos de vista em alguns textos também revela marcas do contexto institucional uma vez que os textos das crianças apresentaram indícios de estarem se submetendo a um formato ligado a prática de produção de textos na escola.

Finalmente salientamos que a forma como as crianças constroem a argumentação não é apenas uma questão de capacidade cognitiva segundo a hipótese de Coirier e Golder (1993) sobre a presença de contra-argumento, mas está fortemente relacionada com o contexto institucional. Esse dado é importante, pois ao tratarmos o ensino da argumentação, considerando sua importância deve-se levar em conta, além das questões conceituais necessárias para tal trabalho, esses processos de relações de linguagem que se estabelecem na escola.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Atica, 2000.
- COIRIER, Pierre e GOLDBERGER, Caroline. **Writing Argumentative text: A Developmental Study of the Acquisition of Supporting Structures**. *European Journal of Psychology of Education* v.8 n 2-169-181, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola: 1996 .
- Ingedore . **Argumentação e Linguagem** São Paulo: Cortez, 2002.
- PERELMAN, Flora. **Textos argumentativos: su producción en el aula**. *Lectura e Vida*, 32-48. Buenos Aires, 2001
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.
- ROSEMBLAT, Ellen. **Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos**. in ROJO, Roxane (org) **A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Mercado das letras, 2000.
- SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares- Das práticas de linguagem aos objetos de ensino** em: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004.
- SILVA, Carmem Lucy. **Argumentação e aquisição: O que revelam os “dizeres” da criança sobre esta relação?** *Letras de Hoje* n° 129- Porto Alegre. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002 .
- SOUZA, João Francisco. **A Democracia dos Movimentos Sociais Populares: Uma comparação entre o Brasil e o México**. Recife: Edições Bagaço/NUPEP, 1999.
- SOUZA, Luzinete V. **As Proezas das Crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.