

1 INTRODUÇÃO

A presente tese de Doutorado, intitulada *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião*, consiste de um estudo longitudinal do desenvolvimento do discurso argumentativo escrito, realizado a partir de textos produzidos por 30 crianças, ao longo da 2^a., 3^a. e 5^a. séries de uma escola pública¹, com foco no gênero *texto de opinião*. Mediante a análise dos 145 textos produzidos pelas crianças, a pesquisa pretende proceder a um estudo que permita ultrapassar o nível da descrição da configuração da estrutura textual das produções escritas, para chegar a uma hipótese que dê conta de explicar a natureza cognitiva, social e lingüístico-discursiva da construção do conhecimento textual expresso pelas crianças, quando solicitadas a argumentar por escrito, em contexto escolar, através do gênero *texto de opinião*.

Nosso objetivo com essa pesquisa é oferecer um espaço de discussão teórica e aplicada que rompa com a tradição escolar que tem desconhecido a pertinência do discurso *argumentativo* como objeto de ensino e aprendizagem nas séries iniciais, justificando-se, assim, sua ausência sistemática nas práticas escolares de letramento, em favorecimento do tipo narrativo. Buscamos uma base teórica que, reconhecendo as demandas cognitivas, lingüísticas, discursivas e sociais peculiares ao uso da língua em gêneros discursivos (Bakhtin, [1952]1992; Dolz, 1996; Dolz & Schneuwly, 1996; Bronckart, 1999, 2003; Berkenkotter & Huckin, 1995), e os aspectos psicológicos específicos do desenvolvimento da criança para lidar com conceitos científicos, como um dos requisitos para a competência para o argumentar (Vygostky, [1932]1996; Bereiter & Scardamalia, 1982, 1987; Freedman & Pringle, 1984; Dolz, 1996), possa contribuir para o entendimento do desenvolvimento desse tipo de discurso nas séries iniciais e, mais que isso, justificar e fundamentar a sua presença antecipada como prática discursiva no ensino fundamental.

¹ Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orienta este trabalho uma epistemologia de linguagem avessa àquela assumida pela tradição lingüística que, focando o estudo da linguagem e do significado sobre o significante, aproxima-se da rigidez do olhar formalista que desconsidera um sujeito cognitivo e social construtor de linguagem, em favor de um sujeito mental, infenso ao contexto. Em contraposição a esta postura, a concepção de linguagem por nós assumida, subscrita por uma abordagem sociocognitiva (Fillmore, 1982; Lakoff, 1987, 1988; Fauconnier, 1994; Salomão, 1997 e 1999; Miranda, 1999 e 2001, Fauconnier & Turner, 2002; Marcuschi: 2000, 2002), em diálogo com a concepção sociointeracionista e discursiva (Bakhtin, [1952]1992; Bronckart, 1999, 2003) de linguagem e da significação, reconhece a indissociabilidade entre linguagem, contexto, cognição e interação, como elementos constitutivos dos processos de criação do significado, construídos e partilhados socialmente, através de operações cognitivas complexas (esquemas conceptuais – *modelos cognitivos* – projeções, domínios, mesclagem) que emergem no fluxo interativo.

Um princípio básico orienta a *perspectiva sociocognitiva* de linguagem, que é o da subdeterminação do significado pelo significante, ou seja, contrariamente ao preconizado pela tradição clássica, "o significante não porta o significado, mas o guia" (Fauconnier, 1994), através de atividades cognitivas mediadas pela experiência organizada socialmente (Lakoff, 1987). Um princípio básico orienta a concepção *sociointeracionista e discursiva de linguagem*, o de que os significados são co-produzidos na interação, sendo o discurso o *locus* de realização da linguagem socialmente configurada.

O presente estudo busca um ângulo e uma contribuição singulares: um enfoque do fenômeno lingüístico que reconheça o caráter processual, dinâmico, cognitivo e sócio-interacional da linguagem, concebendo o gênero e seu conhecimento como formas semiotizadas pelo sujeito para a negociação de significados pela linguagem. Nesse sentido, nossa busca teórica aponta a Lingüística Cognitiva, e mais especialmente uma Lingüística de base sociocognitiva, como capaz de oferecer um construto teórico para proceder à hermenêutica e à heurística de nossos dados, recobrando a complexa relação entre forma lingüística e processamento sociocognitivo, mesmo quando tal relação se estabelece entre unidades de nível macro, a nível do discurso, como é o caso dos gêneros textuais.

Acrescem-se à relevância deste trabalho cinco outros aspectos ligados diretamente à condição da pesquisa: (1) a possibilidade de, diferentemente da maioria dos trabalhos na área (Dolz, 1996; Souza, 2003; Bräkling, 2002; Rosenblat, 2002 e outros), analisar e avaliar o conhecimento de gênero da criança, quando ainda não submetida à situação formal de aprendizado em contexto escolar; com isso, abre-se a possibilidade de se lidar na pesquisa com diferentes manifestações de esquema textual, formas de a criança categorizar os mundos discursivos sobre os quais age pela linguagem; (2) a possibilidade de lidar com dados colhidos longitudinalmente, produzidos pelos mesmos sujeitos, ao invés de se fixar em momentos únicos de produção; (3) a conseqüente possibilidade de se visualizar uma tendência na trajetória de desenvolvimento do discurso argumentativo escrito por parte dos sujeitos pesquisados; (4) a possibilidade de se estabelecer um estudo comparativo do desenvolvimento dessa competência em séries/faixas etárias diferentes; (5) a possibilidade de buscar um enfoque multidisciplinar sobre o conhecimento de gênero pela criança que, ultrapassando o nível da descrição da configuração da estrutura textual das produções escritas, e dos tipos de discurso utilizados, possa apresentar uma hipótese explicativa sobre a natureza cognitiva, social e interativa de tal construção, resguardado o limite dessa pesquisa.

Em resumo, uma pergunta preliminar pode resumir o espírito investigativo da presente pesquisa: *se a argumentação está presente nos usos cotidianos que fazemos da linguagem, e se a presença dessa ação de linguagem não é regulada por faixa etária, como a criança, sensível à diversidade de gêneros que se constituem nas diferentes esferas sociais, transporta para a escrita o esquema textual prototípico do argumentar, adquirido informalmente nos usos orais da linguagem?*

1.1

Contextualizando a motivação para a presente pesquisa

A motivação para abordar o desenvolvimento do discurso argumentativo em textos escritos de alunos das primeiras séries do ensino fundamental de uma escola pública emerge de minha experiência e observação, como professora de Língua Portuguesa e de Didática e Metodologia de Língua Portuguesa do curso de

Magistério do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, e como supervisora de estágio do Curso de Letras/UFJF, das práticas de letramento presentes nas aulas de Português na escola básica, principalmente em escolas públicas, onde acompanhei os estágios supervisionados. Acresce a este trabalho, minha participação em projetos de pesquisa e de extensão, encubados pelo Núcleo de Pesquisa e Ensino de Linguagem - NUPEL - (FACED/LETRAS/C.A. João XXIII – UFJF) que abriga projetos, não só em L1 (língua materna), como também em L2 (língua estrangeira).

No que se refere às ações extensionistas do NUPEL, participei de projetos voltados para a formação continuada de professores do ensino fundamental e médio: Projeto Vitae - Fundação Vitae/SEEMG/UFJF e Projeto Pró-Leitura – MEC/SEEMG/UFJF, e mais recentemente, participei como membro da equipe de Língua Portuguesa do Programa de Avaliação da Rede Pública do Estado de Minas, através do Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Básica (SIMAVE). Este programa se alinha aos programas de avaliação propostos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Escola Básica (SAEB), implementados pelo MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional (INEP) que oferecem aos estados as Matrizes Curriculares de Referência nas diferentes áreas de conhecimento, e servindo de referência nacional para a avaliação nos diferentes estados.

Essas duas ações juntam-se para formar o pano de fundo de minhas investigações e questionamentos, no que concerne à prática pedagógica do professor, e o rebatimento dessa prática no desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

1.2

O tema e sua articulação com as políticas educacionais vigentes

Meu envolvimento como professora da UFJF em projetos dessa natureza reforça o duplo compromisso de uma universidade federal com a escola pública. Se por um lado cabe à Universidade o papel de avaliar a competência lingüístico-discursiva das crianças mineiras nas habilidades de produção e leitura textual, cabe também a ela procurar resolver parte dos problemas evidenciados nos

resultados das avaliações, quando se concebe o seu compromisso com a formação inicial e continuada de professores.

Os resultados preliminares da primeira avaliação promovida pelo SIMAVE/2000 em MG², computados a partir de dois campos de competências básicas - *domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros e domínio de recursos lingüístico-discursivos na construção dos gêneros* - revelaram que, no final do 1º ano do ciclo intermediário - 4ª série - mais da metade das crianças estão alfabetizadas. No entanto, essas mesmas crianças situam-se em patamar inicial de letramento, o que significa distanciamento das práticas sociais da escrita em uma sociedade letrada, e com pouca intimidade com a leitura de gêneros de texto que não se incluam no tipo narrativo. As crianças também não são ainda capazes de refletir sobre recursos semântico-formais, tais como coesão referencial e sobre recursos discursivos, como o valor expressivo de pontuação, repetição de idéias e construções sintáticas.

Acompanhando o quadro de mudanças político-educacionais dos últimos anos, e ciente dos resultados avaliativos não muito animadores, oferecidos pelo SAEB, o governo federal, através do MEC, reconheceu a necessidade de redefinir e reorganizar parâmetros nacionais de ensino para a escola básica. Para isso, buscou interferir no atual quadro, a partir da elaboração de *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que se apresentam como orientação para o ensino de *Língua Portuguesa*, pautado nas habilidades e competências lingüísticas e discursivas apontadas pelas Matrizes Curriculares do SAEB.

Apoiados em estudos desenvolvidos pelo grupo de Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Dolz, 1994, 1996; Schneuwly, 1994; Bronckart, 1999, 2003 e outros), os Parâmetros propõem o ensino da língua materna a partir de trabalho efetivo com os *gêneros discursivos*, nas modalidades escrita e oral. Concebendo os gêneros como práticas de linguagem historicamente construídas e relativamente estáveis, a proposta sugere que o eixo central do ensino de língua se instale sobre o texto, como realização discursiva dos gêneros, como forma de explicar o uso efetivo da língua.

No entanto, assumir a proposta desse documento, com vistas à alteração do quadro avaliativo de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, requer do

² Boletim Pedagógico do Simave - Língua Portuguesa - Proeb2000/CAED/LAME/UFJF- SEEMG

professor conhecimento sobre questões teóricas prévias que embasem *concepções de linguagem, noção de letramento, noção de gênero de texto e sua constituição híbrida, de tipos de discurso que compõem os diferentes gêneros*, e, mais diretamente no que respeita à didática da língua, a *construção de uma prática pedagógica diferenciada*.

Uma interpretação simplória, pouco esclarecida teoricamente desta proposta, pode levar a equívocos, como os já assumidos em épocas passadas, quando o ensino de gramática foi interpretado como sinônimo de anacronismo de prática pedagógica; construtivismo como sinônimo de espontaneísmo, e estudos psicogenéticos sobre aquisição da escrita, como método de alfabetização. Corremos o risco, mais uma vez, de, frente à profusão de parâmetros e matrizes por órgãos institucionais, e à pressão para aplicação imediata de teorias de gênero à didática da língua, vermos a proposta de ensino, com base no desenvolvimento da capacidade discursiva para o uso da linguagem em gêneros textuais, transformar-se em prática simplória de leitura e interpretação de textos, na qual o gênero textual, como categoria social, cognitiva e forma expressiva de organização e realização dos eventos comunicativos pela interação verbal, rende-se à concepção reificada de texto como unidade pronta, cujo significado se restringe aos limites do texto como objeto.

De imediato, a implementação dessa proposta de ensino nos coloca dois desafios reportados por Rojo (1998), no 8º INPLA/LAEL/PUC-SP. O primeiro desafio diz respeito à necessidade de se redimensionar os estudos e pesquisas sobre os processos de construção dos gêneros discursivos pela criança, focando os aspectos lingüístico-discursivos e enunciativos que envolvem a apropriação e o desenvolvimento da linguagem em gêneros. O segundo refere-se à necessidade de se reverem os conteúdos curriculares dos cursos de formação inicial de professores, e estender aos cursos de formação continuada as discussões e resultados de pesquisa na área, para que, posteriormente, o profissional seja capaz de elaborar *seqüências didáticas*³, progressões curriculares, a partir desses suportes teóricos, como autor de uma prática menos intuitiva e mais consciente. A autora lembra que para isso é indispensável uma descrição dos gêneros, como uma

³ Termo utilizado por Dolz e Schneuwly (1996) para definir um conjunto de períodos escolares que se supõe ajudar os alunos a desenvolverem seu *savoir-faire* relativo à expressão oral e escrita.

compreensão mais ou menos profunda de seu processo de construção por parte da criança-aprendiz (em suas versões mais simples – *gêneros primários*, assim como em suas versões mais complexas – *gêneros secundários*).

Numa proposta dessa natureza está embutida a noção de letramento, como prática social situada de linguagem, presente nas discussões sobre ensino (Soares, 1998; Rojo, 2001; Marcuschi, 2001). A natureza sociocomunicativa do conceito de gênero, apoiada em parâmetros pragmáticos e discursivos o situam como ferramenta poderosa para o desenvolvimento do letramento em contextos escolares, à medida em que os gêneros se apresentam como realizações concretas, situadas do discurso, e se considera a transmutação dos *gêneros primários* em *gêneros secundários* (Bakhtin, [1952]1992). A proposta de ensino de língua com vistas ao domínio dos *gêneros secundários*, como prática de comunicação social, é uma das tarefas da escola, como espaço legítimo de desenvolvimento do letramento.

1.3

O tema e sua articulação com a prática escolar vigente

A pesquisa que ora apresentamos sobre o desenvolvimento do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental tem, assim, o objetivo de congregar-se às demais que vêm sendo desenvolvidas pela Linguística Aplicada, a partir do uso da linguagem em gêneros, intensificada no Brasil, principalmente, após os programas de interferência do MEC⁴, através dos Parâmetros Curriculares e dos descritores de competência estabelecidos pelo SAEB.

Em nossa perspectiva, emergem, fundamentalmente, duas constatações relativas à prática escolar. A primeira diz respeito à ausência significativa do texto argumentativo no Ensino Fundamental, como tipo de discurso a ser utilizado, tanto em situação de leitura e compreensão do discurso oral, como de produção nas práticas de linguagem, e a conseqüente preponderância do texto narrativo, que

Cada *seqüência* se organiza a partir de um *projeto de apropriação* de dimensões constitutivas de um gênero textual, que são ferramentas que permitem agir nas diversas situações de comunicação.

⁴ Vale mencionar como resultado dessa tendência da pesquisa em LA, no Brasil, publicações recentes, como *A Prática de Linguagem em Sala de Aula - praticando os PCNs* – Educ/Mercado das Letras, *Gêneros Textuais & Ensino* – Ed. Lucerna e os estudos desenvolvidos por Marcuschi (2001,2004) sobre gêneros orais e escritos e tipos textuais.

se sobrepõe aos demais tipos discursivos, como objeto de ensino sistemático, principalmente em aulas de Língua Portuguesa. Esta postura é reforçada, quando se consideram os tipos de texto e gêneros mais recorrentes nos livros didáticos, na maioria das vezes material pedagógico de referência imediata e única para a prática de ensino de língua, e parâmetro definidor do que se deve, ou não, ler/escrever em sala de aula⁵. A segunda constatação refere-se à pouca intimidade do professor de escola básica com textos de natureza discursiva diversa, tanto como produtor, como receptor desses textos. Esta situação, por sua vez, é agravada pelo pouco acesso desses professores a uma bibliografia de referência que lhes dê suporte teórico e aplicado sobre uma concepção de linguagem de base cognitiva, social e discursiva para, então, procederem à implementação de uma prática de ensino de língua portuguesa pautada no desenvolvimento dos gêneros textuais.

Na próxima seção, passamos ao detalhamento de duas questões centrais de ordem educacional e pedagógica que contextualizam nosso objeto de investigação: (1) o espaço e tratamento tradicionalmente atribuídos ao *texto argumentativo*, como objeto de ensino e aprendizagem escolar; (2) o perfil do professor sobre quem incide a expectativa de mudança na prática de sala de aula.

1.3.1

Práticas discursivas de linguagem no contexto escolar: o texto argumentativo

A presença dos *PCN*, como orientação teórica da prática pedagógica do professor, e a reflexão docente sobre os resultados dos programas de avaliação nas escolas da rede pública, com base nas *Matrizes Curriculares*, ainda se colocam de forma tímida como agentes de mudança. O fato é que, malgrado o quadro institucional aqui descrito, com investidas bem intencionadas de mudança na área da didática da Língua, nosso contato com professores em cursos de extensão (Projeto Vitae - Fundação Vitae/SEEMG/UFJF e Projeto Pró-Leitura – MEC/SEEMG/UFJF) nos mostrou uma prática pouco diferenciada daquela centrada no ensino da gramática, na leitura e interpretação de textos e no

⁵ Essa observação não desconsidera o fato de alguns tipos de texto serem mais frequentes em uma disciplina de que em outra, como é o caso da presença de textos expositivos nas disciplinas História e Geografia e Ciências.

predomínio do tipo narrativo. Há ainda o agravante, uma prática que reserva pouco espaço à produção e a recepção oral de situações comunicativas de uso da linguagem em seus diferentes gêneros.

O texto narrativo, ora atualizado em fragmentos de texto literário, ora em adaptações simplificadas, ainda tem presença marcante nos livros didáticos que hoje circulam nas salas de aula, servindo de guia à prática pedagógica do professor.⁶ Convidado a opinar sobre o uso de textos argumentativos no ensino fundamental e a justificar a sua ausência como objeto de estudo sistemático, o professor se defende como pode, usando argumentos variados: "Meu aluno tem muito problema para escrever esse tipo de texto". "Eles (os alunos) não sabem organizar as idéias". "Eles só escrevem mesmo é histórias, porque são ainda pequenos"⁷. Esses julgamentos, muitas vezes, não ultrapassam o nível de comentários impressionistas, sem reflexão sistematizada, um senso comum que pouco colabora para uma análise mais detalhada dos processos sociocognitivos e discursivos que envolvem o uso da linguagem, e, especialmente o uso do discurso argumentativo pelas crianças. Depoimentos semelhantes de professores da escola fundamental do Canadá foram também registrados por Freedman & Pringle (1984) em estudo sobre a competência da criança para argumentar e os julgamentos sobre suas produções escritas pelo professor.

A situação torna-se mais séria quando, ao desconhecimento teórico desse universo discursivo, junta-se um perfil de professor cuja prática de letramento pouco difere das práticas sociais de leitura e escrita dos próprios alunos.

Dados de uma das pesquisas desenvolvidas no NUPEL, *O processo da leitura na formação de professores para a escola fundamental* (Pró-Leitura-SEEMG-FAPEMIG - 96/97), obtidos através das histórias de leitura e da pesquisa sobre o quadro sócio-econômico cultural de professores e alunos do ensino médio - curso magistério - apontam-nos para um dado preocupante. A pesquisa revela o perfil de um professor com uma história de leitura esporádica, restrita a leituras de notícias de jornal, de textos de auto-ajuda, e de narrativas televisivas, com dificuldade de construir significados a partir de enquadramento mais técnico da

⁶ As coleções de livro didático CASTRO, M. da C. *Idéias & Linguagem*. São Paulo: Saraiva, 1998 e GOLDSTEN, N. e DIAS, Marinez. *Linguagem e Vida*. São Paulo: Ática, 1995 podem ser usadas como exemplos.

leitura, revelando pouca intimidade com *esquemas de utilização* (Rabardel, 1993), *apud* Schneuwly: 1994) próprios dos diferentes tipos de texto, inclusive o argumentativo.

A baixa freqüentação aos gêneros do tipo argumentativo nas práticas sociais e pedagógicas do professor pode se explicar por sua dificuldade em automonitorar as estratégias metacognitivas de leitura, dada a ausência em sua formação de um construto teórico que o auxilie no trato com esse tipo de texto. Tais restrições envolvem desde a capacidade de perceber a *agenda do discurso*⁸ - moldura tópica do texto, objetivo comunicativo - até o reconhecimento do plano geral do texto - sua organização composicional, os mecanismos enunciativos utilizados pelo autor e os *tipos de discurso* ou *lingüísticos*⁹ adotados no gênero em questão.

A referida pesquisa constata que, por outro lado, uma maior aproximação com a leitura de textos narrativos, por parte desses professores, se coloca como contraponto ao déficit apontado, mas está representada pela leitura de romances de bolso, de relatos de revistas femininas, ou pelas leituras de clássicos sugeridos pelo programa curricular, acompanhadas de roteiro proposto/imposto pelas editoras, que definem os procedimentos de leitura do professor, sem lhe dar chance de construir autonomia de leitor e significados outros.

Neste ponto, notadamente, observa-se que a competência discursiva do professor, tomadas as devidas proporções, pouco se diferencia da competência discursiva de seu aluno, ou seja, as práticas de letramento de ambos se assemelham, resultando em práticas pedagógicas sobredeterminadas pela prática de letramento do professor que oscila entre o saber letrado e o saber iletrado (Miranda, 1996).

Com base em situações de ensino-aprendizagem da língua em contexto escolar, Dolz (1996) apresenta uma crítica contundente às metodologias e práticas de ensino de língua vigentes, como um dos fatores responsáveis pelo pouco

⁷ Depoimentos de professores de escola pública colhidos no Projeto Pró-Leitura – 1999, em situação de oficina tematizadas pela leitura em anotações pessoais de diário de campo da professora formadora.

⁸ O termo *agenda do discurso* é utilizado por Beaugrande em *Introduction to the Study of the Text and Discourse* (1993), e designa as circunstâncias comunicativas locais, intenções, prioridades, expectativas, objetivos dos interlocutores e que interferem na configuração do discurso.

⁹ Termo utilizado por Bronckart (1999) para caracterizar segmentos de unidades lingüísticas presentes no texto (segmento de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.), como formas específicas de semiotização ou de codificação lingüística, que nos permitem identificar regularidades de organização e de marcação lingüística entre os gêneros possíveis existentes.

convívio da criança com alguns tipos de *gêneros secundários*, em virtude da maneira equivocada de a escola definir e regular o ensino-aprendizagem dos diferentes tipos de discurso e gêneros que os representam na sociedade.

Segundo Dolz (1996, p.228), razões de ordem psicológica, cognitiva e didática explicariam, mas não justificariam o adiamento no trato da argumentação em contextos escolares nas séries iniciais. As razões de base psicológica buscam apoio nos estudos desenvolvidos por Vygotsky ([1932]1996) sobre formação de conceitos, que tratam dos processos mentais envolvidos na capacidade de generalização e abstração da criança na construção de conceitos científicos. As razões de base cognitiva se apóiam na justificativa de que o texto argumentativo, diferentemente do narrar/relatar¹⁰, por sua característica enunciativo-discursiva, está presente em situações interativas muito diferenciadas daquelas vividas pela criança, e se estrutura mais tardiamente, de forma mais complexa. Nessa perspectiva, o discurso interativo oral serviria de base para o desenvolvimento da narrativa e, portanto, deveria anteceder-lo como objeto de aprendizagem; o discurso narrativo, por sua vez, seria a base para o aprendizado da argumentação e da exposição que ocupam a última posição na seqüência curricular de ensino da língua, reservadas para as séries escolares mais avançadas (Dolz, 1996, p. 228).

Tais justificativas, no entanto, devem ser consideradas como base para a compreensão da complexidade do modelo de argumentação construído pela criança e de sua natureza sociocognitiva, discursiva, psicológica. Não devem, portanto, ser tomadas como impedimento para a presença desse tipo de discurso, como objeto de aprendizagem pela criança, antes da adolescência, como preconiza a maioria dos programas curriculares que orientam o ensino de língua.

Por fim, Dolz (1996) apresenta as razões de natureza didática, que, com base na interpretação equivocada das razões cognitivas e psicológicas, justificam o adiamento do estudo do texto argumentativo - por volta dos 14 anos - em favor do texto narrativo e descritivo, sob o argumento de que as competências lingüísticas e discursivas do narrar e descrever sejam pré-requisitos naturais para a competência para o argumentar, e para o expor. Tal progressão desconsidera, no entanto, o fato de que cada tipo de discurso, atualizado por um tipo de gênero,

¹⁰ Diferenciação tipológica utilizada por Dolz e Schneuwly (1996), com base em *capacidades de linguagem*. *Narrar* está ligado ao domínio social da cultura literária ficcional e caracteriza-se pela

compreende situações de produção diferentes, atende a objetivos comunicativos distintos, evoca modelos cognitivos e esquemas textuais diferenciados para sua produção, o que invalida a hipótese da produtividade didática do ensino dos gêneros por sucessão linear e gradual de dificuldades que cada tipo discursivo demandaria.

Algumas ressalvas merecem ser levantadas, quanto ao perigo de se ater, com rigor, às razões acima apresentadas, como justificativas para o adiamento do ensino do discurso argumentativo. A argumentação envolve processos cognitivos e lingüísticos elaborados, tais como processos de inferenciação específicos, apoio a modelos culturais mais genéricos e abstratos, capacidade de generalização e conceptualização, apoio a modelos textuais prototípicos que possibilitam a realização de um determinado gênero do argumentar, na sua configuração composicional e lingüística. Tal complexidade tem sido a ênfase que justifica a ausência, ou quase inexistência, do tipo argumentativo em situação de aprendizado formal na maioria das matrizes curriculares de Língua Portuguesa. Por outro lado, há que se considerar que as crianças, desde muito cedo, estão expostas ao esquema narrativo em situações diferenciadas de interação verbal; em contexto familiar, ouvem histórias, contam e ouvem casos, relatam experiências, assistem a filmes. Seu dia-a-dia se organiza a partir de seqüências cronológicas de acontecimentos que de alguma forma reproduzem o modelo narrativo; na escola ouvem, lêem e escrevem histórias, relatam fatos aos colegas.

Estudos psicolingüísticos, no entanto, atribuem a essas experiências discursivas prematuras a responsabilidade pela avaliação de que a narrativa seja considerada o discurso natural da criança e por sua competência cognitiva e discursiva para essa tarefa. Certamente, considerando-se estes contextos de situações de uso da linguagem, as crianças não estão expostas da mesma maneira a textos argumentativos. Não se pode, no entanto, deixar de se considerar que, no fluxo dinâmico dos usos coletivos de linguagem e de sua configuração nos diferentes gêneros discursivos, o controle sobre o convívio da criança com o discurso argumentativo não se dá de maneira tão rígida e tão ordenadamente seqüenciada por tipo de textos. Na verdade, o que os estudos desenvolvidos por pesquisadores de Didática de Línguas e psicólogos do grupo de Genebra, como

mimesis da ação, através da criação de intriga no domínio do verossímil. *Relatar* está ligado ao domínio social das representações pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.

Dolz, confirmam é que não há uma idade para se conviver com narrativas e uma outra posterior para que o contato com a argumentação aconteça, assim como o domínio da competência para narrar não é pré-requisito para a aprendizagem da argumentação. Narrar e argumentar são formas discursivas de linguagem diferentes que convivem em espaço e tempo simultâneos e são apossadas pela criança como forma estratégica de interagir pela linguagem, e que se distinguem por envolverem operações discursivas e cognitivas diferentes, como ações de linguagem, intenções comunicativas, esquemas textuais próprios que se articulam no momento de sua realização tanto oral, quanto escrita.

Segundo Bronckart (1999), cada gênero compreende um aprendizado particular de estratégias discursivas, que requerem, por sua vez, um aprendizado específico; por isso não podem ser hierarquizados para a aprendizagem. Com base nesses argumentos, a proposta do Grupo de Genebra é a de que o aprendizado da argumentação, como gênero secundário, tenha início mesmo antes da adolescência, respeitadas as variadas dimensões discursivas e enunciativas e o grau de complexidades do aprendizado deste tipo de texto.

No que respeita à pesquisa sobre a capacidade argumentativa de crianças em fase inicial de escolaridade, acreditamos que avaliações que elegem como parâmetro de comparação o esquema textual adulto podem gerar equívocos que acabam por levar ao não reconhecimento da capacidade argumentativa da criança, a um enquadramento de sua produção na perspectiva de deficiência, e até mesmo justificar a ausência deste agrupamento discursivo no contexto escolar nas séries iniciais. Se, por um lado, a argumentação escrita, tanto para produção quanto para recepção, praticamente inexistente nos contextos de interação dessas crianças, por outro, de alguma forma, está presente nos usos que faz da linguagem em situação de interação oral, para negociar permissão, questionar um não recebido, defender-se de uma acusação, defender uma opinião frente aos amigos. Se, para a aquisição da narrativa, concorrem os modelos oral e escrito, através de leituras ouvidas ou feitas pela criança, para a argumentação esta concorrência inexistente, visto que a criança dispõe, a princípio, apenas do modelo oral de argumentação.

1.3.2

O discurso argumentativo do escritor aprendiz como objeto de investigação: o estado da arte

Na sua maioria, os modelos de descrições e tipologias do discurso argumentativo têm como parâmetro o modo adulto de argumentar, atualizado nos textos empíricos realizados pelos diferentes gêneros de texto na sociedade, com base nos estudos descritivos e retóricos inaugurados por Toulmin ([1958]1974) e Perelman & Oldbrechts-Tyteca (1996) sobre discurso jurídico, e outros no campo da Lingüística do Texto, como os desenvolvidos, por exemplo, por Van Dijk (1972), Kintsch & Van Dijk (1978), Koch (1984, 1990), Travaglia (1991, 1997) e outros. Se, por um lado, a escolha por tal abordagem oferece uma descrição do discurso argumentativo aplicável a escritores mais letrados, com certo grau de proficiência, por outro, deixa uma lacuna entre teoria e dados empíricos de produção, quando se consideram sujeitos específicos, como o caso de crianças aprendizes da escrita, cujos textos se configuram de forma diferenciada.

No que respeita à gênese do discurso argumentativo da criança, podemos citar a pesquisa de base cognitiva e interacional desenvolvida por Maynard (1985, 1986), em estudos sobre o desenvolvimento da habilidade argumentativa oral entre crianças em idade não escolar. O autor reconhece a existência de um proto-discurso argumentativo, destacando que, pela natureza competitiva da criança, este tipo de discurso está presente grande parte do tempo no seu dia-a-dia. É observável já aos 18 meses, em pequenos embates, de forma não verbal, expressa por gestos e movimentos de oposição, e se instaurando de vez aos três anos de idade, em disputas mais complexas, envolvendo formas lingüísticas e discursivas mais sofisticadas. Segundo o autor, os episódios de disputa entre crianças são arenas onde se estabelecem comportamentos, se estruturam as ações sociais e se constroem identidades do *self*. Seu objetivo é analisar esses episódios entre crianças e investigar como se desenvolve a aquisição de competências para o argumentar na tenra idade. O autor identifica estágios de desenvolvimento que se iniciam pelo *discurso da negação*, passando pela *oposição/contraposição* e finalmente pela *argumentação* propriamente dita. Maynard pretende com isso compreender de que maneira esses estágios se sucedem e se complementam até configurarem, ainda na idade infantil, argumentos mais complexos.

Ainda sobre o mesmo enfoque, vale citar, no Brasil, estudos psicolinguísticos, de base interacionista e cognitiva, desenvolvidos por Castro (1996) com crianças em idade pré-escolar (2 a 5 anos) sobre a construção do discurso *argumentativo oral*. Seu trabalho foca, especificamente, a construção de justificativas, inferências e pedidos de justificativa em enunciados com *por que?*, como as primeiras formas de argumentação da criança no desenvolvimento da linguagem. A autora defende a hipótese de que o desenvolvimento de tal capacidade discursiva se dá de forma menos natural e mais social e cultural, e requer a coordenação de três perspectivas interdependentes – a do *interlocutor*, a da *linguagem* enquanto instrumento, e a da *relação linguagem e mundo*. A participação dessas três perspectivas de construção da linguagem impede a desvinculação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento linguístico, e assegura uma compreensão da linguagem não apenas como sintoma do desenvolvimento cognitivo, mas também como resultante de fatores sócio-culturais. O trabalho de Castro (1996) assemelha-se ao desenvolvido por Perroni (1992) sobre aquisição do discurso narrativo, que envolve sujeitos no mesmo período etário.

Já o discurso argumentativo escrito por crianças e adolescentes em idade escolar tem merecido atenção de pesquisadores como Bereiter & Scardamalia (1982 e 1987), psicolinguistas que, voltados para a questão da aprendizagem do texto escrito em contexto educacional, analisam os processos cognitivos envolvidos na resolução da tarefa, associando teoria do desenvolvimento da escrita a uma teoria cognitiva. Segundo os autores, o desenvolvimento das habilidades para a produção de texto escrito consiste, em grande parte, da aquisição de *estratégias de controle* adequadas e usadas deliberadamente pelo sujeito, competência que o destaca como escritor proficiente. Os autores introduzem dois modelos de composição que referem-se a processos mentais pelos quais textos são produzidos: um processo mais natural e automático - *modelo de reprodução do conhecimento (knowledge telling)*, e um outro processo mais elaborado, através de planejamento e de definição de objetivos para o texto escrito: *modelo de transformação do conhecimento (knowledge transforming)*. Parte de nossas análises para a identificação de estágios cognitivos de desenvolvimento da capacidade argumentativa da criança em textos opinativos será orientada pelas reflexões desses autores.

Os resultados da pesquisa de Bereiter & Scardamalia (op. cit.) estão presentes na reflexão de autores como Freedman & Pringle (1984), em estudo comparativo sobre o desempenho discursivo de crianças adolescentes do Canadá em produção de narrativas e ensaios argumentativos. Apoiados na teoria de aprendizagem sobre aquisição de conceitos de Vygotsky ([1932]1996) e em Bereiter & Scardamalia (1982, 1987) sobre as demandas cognitivas decorrentes da mudança do modelo de argumentação oral para o modelo escrito, os autores analisam estratégias retóricas e cognitivas presentes nesses dois tipos de discurso, buscando padrões flexíveis de realização da argumentação, como representativos das dificuldades cognitivas da criança para a produção escrita desse tipo discursivo, em contraposição à narração.

Nos últimos 10 anos, estudos sobre gêneros textuais e produção oral e escrita em contextos escolares têm sido desenvolvidos pela equipe de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente por Schneuwly (1994), Dolz (1994, 1996) e Bronckart (1999, 2003), com base na releitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky (sócio-histórica) e na sua relação com a Teoria da Enunciação de Bakhtin. Dentre esses, destaca-se o trabalho de Dolz (1994, 1996) que, fazendo, igualmente, referência aos estudos psicolinguísticos de Bereiter & Scardamalia (1982, 1987), investiga a capacidade de crianças entre 11 e 12 anos de produzir argumentação escrita e oral em contexto escolar. A primeira pesquisa do autor analisa a articulação entre atividades orais e escritas no ensino da argumentação, assumindo uma postura de questionamento sobre a prática escolar que impõe, como pré-requisito para um bom desempenho da segunda modalidade, a prática da oralidade, sem considerar as especificidades discursivas, enunciativas e cognitivas de cada uma. Constatado esse equívoco, Dolz apresenta um estudo que, reconhecendo os tipos de interação verbal adotado para os gêneros do argumentar e as especificidades do discurso, propõe a organização de *seqüências didáticas* de interferência pedagógica, visando à proficiência do aluno para o argumentar nas duas modalidades, rompendo, assim, com a linearidade da prática tradicional.

A segunda pesquisa do autor, aplicada em escolas de Genebra, busca avaliar os efeitos do ensino formal do argumentar para crianças de 11 e 12 anos, por meio de seqüências didáticas, a partir da comparação entre dois grupos – um experimental e um de controle – e identifica os avanços conquistados pelo grupo

experimental no que se refere à percepção da dimensão dialógica da argumentação escrita, à capacidade de apresentar e retomar argumentos na justificação de tese, ao uso de expressões lingüísticas próprias do argumentar (organizadores lógicos, modalização, tempos verbal, e outros).

No Brasil, esse grupo está bem representado, principalmente, pela equipe de pesquisadores do LAEL/PUC-SP, que subscrevem, igualmente, a perspectiva sócio-histórica apontada pelo grupo de Genebra.

Sob a orientação deste grupo, podemos citar a análise enunciativo-discursiva de Barbosa (2001)¹¹ sobre o papel da discussão oral argumentativa no ensino fundamental, em aulas de Matemática, Geografia e Português, a pesquisa de Sousa (2001)¹² sobre o uso de texto de opinião nas séries de alfabetização, e o resultado dessa aprendizagem nas produções das crianças envolvidas. Da mesma forma, podem ser citados os estudos de Rosenblat (2002) e Bräkling (2002) sobre propostas de seqüência didática para o ensino do gênero *texto de opinião* a alunos do ensino fundamental, a partir de análise enunciativa de textos prototípicos.

Os estudos a que fizemos referência, até o presente momento, pretendem situar algumas tendências da pesquisa em Lingüística Aplicada sobre gêneros textuais e sua realização como forma de manifestação da linguagem em uso. Vale lembrar que o trabalho com a linguagem requer do pesquisador um olhar multidisciplinar sobre objeto tão complexo (Filosofia da Linguagem, Antropologia da Linguagem, Sociologia da Linguagem, Pragmática, Psicologia Cognitiva, para citar algumas áreas), e, para tanto, a presente pesquisa pretende propor um modelo teórico e analítico que dê conta de explicar o processo de construção do gênero, como manifestação legítima de linguagem em uso, em seus aspectos cognitivo, sócio-interacional e formal.

Os trabalhos recentes sobre gênero e produção oral/escrita pela criança aqui mencionados fundam-se, predominantemente, sob a perspectiva enunciativo-discursiva e sócio-interacionista de inspiração bakhitiniana e vygotskiana sobre a linguagem. Sob este escopo teórico, categorias como, *enunciado/enunciação*, *cruzamento de vozes*, *discurso interno*, *externo* e *citado*, *polifonia*, *dialogia* são

¹¹ Dissertação de Mestrado. LAEL/PUC-SP, 2001: O lugar da discussão oral argumentativa em sala de aula: uma análise enunciativo-discursiva.

¹² Tese de Doutorado LAEL/PUC-SP, 2001: As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião. A pesquisa da professora assemelha-se àquela desenvolvida por Dolz, apresentando objetivos parecidos, no entanto é aplicada a alunos de faixa etária inferior.

utilizadas para se observarem e descreverem os movimentos discursivos e enunciativos realizados pelo sujeito no uso interativo da linguagem em diferentes esferas sociais; e categorias como *arquitetura interna do texto*, *seqüências textuais*, *mundos discursivos*, *tipos de discurso* são utilizadas para se descreverem as formas de acabamento do gênero (organização composicional e estilo), envolvendo, igualmente, categorias lingüístico-enunciativas, como *ancoragem enunciativa* (eixo da situação e eixo da referencialidade), *dêixis de pessoa de tempo e lugar*, *tempos verbais*, *referencialidade*. O que se observa é que, muito embora sejam categorias pertinentes às análises a que se propõem, não se colocam em discussão nesse enfoque estratégias sociocognitivas relevantes participativas da construção do conhecimento de gêneros pelo indivíduo, deixando de explicitar, na maioria das vezes, de forma clara, os pressupostos de uma teoria lingüística de viés cognitivo que possa articular esse escopo teórico multidisciplinar anunciado.¹³

Com esta avaliação, não se desconhece, nem tampouco se desconsidera a contribuição relevante do sócio-interacionismo discursivo na reconfiguração da agenda da Lingüística nas últimas décadas, principalmente, no que diz respeito à concepção de linguagem, como construção conjunta e partilhada, socialmente situada, na qual o sujeito tem lugar de destaque. Aliás, algumas das categorias enumeradas anteriormente serão de valia nessa pesquisa, principalmente, aquelas utilizadas por Bronckart (1999, 2003) para a aquisição e desenvolvimento da linguagem em gêneros do discurso. No entanto, tais análises ressentem-se de uma teoria lingüística que concebendo a motivação sócio-interacional da semiose lingüística, também a conceba como uma forma semiotizada de cognição contextualizada que se realiza no discurso. Busca-se, com isso, um modelo teórico que reconheça as estratégias de natureza sociocognitiva de aquisição e produção do texto argumentativo como reveladoras de um tipo de conhecimento situado e conjunto, para chegar a uma possível identificação da trajetória da criança nesse processo.

¹³ Serve-nos de exemplo o trabalho de SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros Jornalísticos no letramento escolar inicial. In: Gêneros Textuais e Ensino, Editora Lucerna, 2002. A autora, utilizando-se das categorias mencionadas, apresenta uma análise descritiva da produção escrita de textos de opinião de uma criança em fase de letramento, que não ultrapassa o nível de constatação do plano textual - organização composicional - utilizado pela criança, e, quando chega à análise lingüística, não ultrapassa o nível de constatação de aspectos notacionais da linguagem, como ortografia, pontuação. Esta questão será retomada com mais profundidade no corpo de nossa tese.

1.4 Objetivos e expectativas da pesquisa

Uma vez delineado um esboço do cenário político-educacional e pedagógico dentro do qual minha pesquisa se insere e se justifica, e apresentado um panorama teórico que embasa pesquisas com as quais é possível dialogar, o presente trabalho pretende uma descrição, de base sociocognitiva e sócio-discursiva, do desenvolvimento da *argumentação* escrita por crianças na faixa etária regular do ensino fundamental de uma escola pública, nas 2^a, 3^a. e 5^a. séries, no *gênero texto de opinião*.

Partindo de minha experiência como professora e formadora de professores, procuro propor um estudo que possa contribuir com a pesquisa que se volta, hoje, para a aquisição e desenvolvimento da linguagem em gêneros discursivos, em contextos escolar/acadêmico, como instrumento pedagógico, por excelência, de inserção da criança no mundo letrado. Pretendo, assim, chegar, posteriormente, a parâmetros de avaliação da competência lingüístico-discursiva da criança para o argumentar, nas séries iniciais do ensino fundamental, tomando como referência para a avaliação dessa competência o estudo do gênero *texto de opinião*. Minha expectativa é de que as discussões aqui apresentadas e os resultados da pesquisa possam de alguma maneira servir de orientação ao trabalho pedagógico do professor.

Considero os seguintes objetivos para a orientação deste trabalho:

- demonstrar que crianças de 8 a 11 anos são capazes de construir para si uma versão própria do modelo argumentativo, por apoio ao modelo dialógico de argumentação oral e a esquemas textuais prototipicamente construídos, e por convívio com a diversidade de gêneros disponíveis no intertexto, mesmo quando não submetidas a uma aprendizagem sistemática e intensiva do discurso argumentativo escrito, ou mesmo que, a princípio, o modelo construído por elas esteja em desacordo com o padrão adulto de argumentação proficiente;
- descrever, em termos de tendências, a trajetória de desenvolvimento da competência argumentativa de crianças do primeiro segmento do ensino fundamental, nos planos textual, lingüístico-discursivo e

sociocognitivo, expressos no gênero *texto de opinião*, na modalidade escrita;

- identificar, através da semiótica lingüística, a singularidade das estratégias sociocognitivas (esquema conceituais, modelos cognitivos, esquemas textuais, sistema de crenças) utilizadas pela criança na construção do discurso argumentativo - *gênero texto de opinião* - e sua interseção com outros modelos textuais, constituídos culturalmente por ela, nas diferentes esferas sociais de uso da linguagem;
- mostrar que a complexidade interna do discurso argumentativo e as demandas discursivas, enunciativas e sociocognitivas para a sua produção não devem ser tomadas como justificativa relevante para a ausência de seu estudo nas séries iniciais do ensino fundamental, como forma de aprendizagem dos gêneros secundários e de inserção da criança no mundo letrado.

Orientando a pesquisa pelos objetivos apresentados, buscamos nas pistas lingüístico-discursivas e contextuais, que codificam o nível micro e macro de realização discursiva do *corpus*, evidências que venham confirmar as seguintes expectativas :

- a criança não está infensa ao discurso argumentativo, o que significa que, de alguma forma, é capaz de construir para si - com base na sua capacidade de categorizar o mundo - um modelo prototípico do argumentar, inspirado, a princípio, no modelo oral de argumentação e em esquemas textuais que configuram a variedade de gêneros que circulam nos diferentes contextos discursivos do qual participa, atribuindo ao *gênero de opinião* um caráter híbrido e heterogêneo;
- os processos sociocognitivos e discursivos, envolvidos na produção do *gênero de opinião* nas séries pesquisadas, se constroem num movimento de *idas e vindas*, até que se constituam como resultantes da capacidade da criança de transformar conhecimentos intuitivos em conhecimento metacognitivo de elaboração de conceitos científicos na produção dos gêneros secundários. Espera-se, portando, ao longo das séries pesquisadas, uma caracterização flexível e não linear para a

trajetória de aquisição e desenvolvimento do texto de opinião escrito pela criança.

1.5

Da organização do presente trabalho

Uma vez tendo contextualizado, nas seções anteriores, o cenário institucional, político, pedagógico e epistemológico no qual emerge a indagação motivadora da presente pesquisa, os objetivos e hipóteses que a justificam, passamos a uma síntese dos capítulos que compõem este trabalho.

O **capítulo 2** apresenta o enquadre teórico no qual se insere a concepção de linguagem que norteia nossa pesquisa. Busca-se neste capítulo um referencial teórico, de base sociocognitiva em sintonia com uma epistemologia que reconheça o caráter processual, dinâmico, cognitivo e social da linguagem. Uma seção é destinada às discussões de Tomasello (2003) sobre a dimensão cultural da cognição humana, pressuposto fundamental para o tratamento da linguagem sob a perspectiva epistemológica adotada neste trabalho. Este capítulo tem sua complementação nos capítulos 3 e 4.

O **capítulo 3** tem como objetivo apresentar uma teoria de gênero que incorpore a concepção de linguagem assumida nesta pesquisa, congregando discussões de três teóricos que fundamentam o enfoque sócio-interacionista e discursivo sobre aquisição, desenvolvimento e uso da língua em gêneros do discurso: Bakhtin ([1952]1992), Vygotsky ([1934]1996) e Bronckart (1999 e 2003). Tomando-se a noção de gênero como construto social, cognitivo e psicológico, nos termos de Bronckart (1999), propomos uma interlocução com a hipótese sociocognitiva de linguagem (Lakoff, 1988; Salomão, 1997; Berkenkotter & Huckin, 1995; Miranda, 1999, 2002; Fauconnier & Turner, 2002), que realça, na discussão, a motivação conceptual da semiose lingüística. Propomos, também, uma interface com o enfoque cognitivo e cultural adotado por Tomasello (2003) sobre aquisição da linguagem, concebida como ferramenta semiótica, responsável pela evolução cultural e cognitiva da espécie humana, conforme desenvolvido no capítulo 2. Dentro do viés sociocognitivo abordamos, ainda, neste capítulo, as noções de categorização e efeito prototípico desenvolvidos por Lakoff (1987, 1988) e Rosch (1997), como base para o

entendimento da capacidade do sujeito de categorizar eventos comunicativos através da construção de *modelos cognitivos idealizados* (Lakoff, 1987,1988), ou *esquemas de conhecimento* (Tannem & Wallat, 1987), que estruturam nosso conhecimento sobre o uso da linguagem em gêneros do discurso.

O **capítulo 4** retrata a importância dos estudos sobre argumentação desde a Antigüidade, como objeto de investigação com o qual se ocuparam pensadores e estudiosos desde a antiga Grécia, e pontua sua relevante herança nos estudos contemporâneos. Nessa perspectiva, apresentamos uma síntese dos estudos clássicos sobre a argumentação desde sua vinculação com a Lógica formal e a arte Retórica, nos moldes concebidos por Aristóteles, até os estudos resultantes da releitura da tradição clássica, representados por Toulmin ([1957]1974) e Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), que influenciaram os estudos sobre argumentação na área da linguagem, como os de Schiffrin (1985, 1990, 1994, 1996) Freedman & Pringle (1984), Dolz (1994, 1996) e Bronckart (1999).

No **capítulo 5**, refletimos sobre a complexidade cognitiva da tarefa de argumentar, com vistas a fundamentar o modelo teórico e analítico que esta pesquisa pretende construir sobre argumentação entre crianças nas primeiras séries escolares. Abordamos, assim, a habilidade para argumentar, do ponto de vista do desenvolvimento e aprendizado da linguagem, segundo Vygotsky ([1932] 1996), em estudo sobre apropriação de conceitos científicos pela criança. Juntam-se a essas discussões estudos de Bereiter&Scardamalia (1982, 1987) e Dolz (1994, 1996) que focam a competência de produção escrita em contexto escolar. Também, com base em Vygotsky ([1932] 1996) e Bereiter & Scardamalia (1982, 1987), trataremos das duas demandas principais exigidas do escritor aprendiz para o domínio do modelo escrito da argumentação: (1) a capacidade de abstrair e generalizar conceitos e (2) a capacidade de transpor o modelo oral da argumentação para o modelo escrito, na sua manifestação como gênero secundário.

O **capítulo 6** refere-se à Metodologia adotada em nossa investigação. Para a definição dos procedimentos metodológicos, consideramos a concepção de linguagem e a teoria lingüística que permeiam nosso trabalho. Propomos, assim, uma metodologia fundada numa teoria lingüística que considere o caráter compartilhado da construção lingüística, que promove a determinação contextual dos significados, a partir da coleta de dados situacionalmente produzidos, numa

interface com os pressupostos orientadores da microanálise etnográfica nos termos de Erickson (1992). Para tanto, definimos o cenário e os sujeitos da pesquisa, assim como o contexto didático-pedagógico no qual os alunos se inserem em interação com os professores. O conjunto de tarefas propostas, que motivaram o *corpus*, é também descrito neste capítulo.

O **capítulo 7** propõe-se à leitura interpretativa dos textos de opinião produzidos por crianças de 2^a. à 5^a. série, com vistas a construir um modelo teórico que explique a trajetória de construção do discurso argumentativo pela criança, considerando-se, principalmente, a não exposição dessas crianças ao ensino formal do texto argumentativo. Buscamos identificar, com base nas pistas sinalizadas pela semiose lingüística, a singularidade das estratégias lingüístico-discursivas e sociocognitivas, utilizadas pela criança para transpor para a escrita o esquema textual prototípico do argumentar, adquirido informalmente nos usos orais da linguagem. Os dados obtidos são organizados em termos de tendências, e identificados em níveis crescentes de complexidade cognitiva. Consideramos o nível macro e micro de realização dos textos. Identificamos, também, a natureza dos argumentos mais freqüentemente utilizados pelas crianças na negociação de posição com seu interlocutor, a partir do reconhecimento da atitude epistemológica da criança frente ao tema polêmico sobre o qual deve opinar. Propomos, também, a análise descritiva e avaliativa do desempenho longitudinal de dois alunos, com base nos textos de opinião produzidos na 2^a. e na 5^a. série.

O **capítulo 8** ocupa-se da conclusão e se organiza em duas partes: a primeira trata das conclusões propriamente ditas, e tem como objetivo estabelecer, em termos de tendências, o desenvolvimento do argumentar da criança entre 8 e 11 anos, na sua realização empírica através do gênero *texto de opinião* escrito; a segunda seção envolve discussões de natureza pedagógica, no sentido de indicar a relação entre pesquisas na área de Lingüística Aplicada e o compromisso com a melhoria da qualidade de ensino da escola básica.