

5 POR UM MODELO TEÓRICO DE ARGUMENTAÇÃO APLICÁVEL À PESQUISA

5.1 Argumentação e opinião

Neste capítulo, busca-se, primeiramente, situar o texto de opinião dentro do contexto teórico da Retórica, como uma das formas de conceber a Argumentação, com base em discussões desenvolvidas por Breton (2003), em estudo recente sobre argumentação e comunicação, para em seguida inserir na discussão reflexões relevantes de natureza interacional desenvolvidos por Schifffrin (1990) sobre o *texto/discurso de opinião*, que nos servirão de orientação para análises posteriores. Abordaremos, também, na perspectiva cognitiva proposta por Bronckart (1999, 2003), a forma de organização seqüencial da argumentação expressiva dos modelos textuais sociocognitivamene construídos pelo sujeito, e empiricamente atualizada no *gênero texto de opinião*.

O *texto de opinião* inclui-se no campo da argumentação dialética, ou seja, da Retórica, posto que seu objetivo comunicativo é o de persuadir, buscar a adesão do outro, produzir consenso, o que significa que a *opinião*, diferentemente das áreas de conhecimento próprias das Ciências empíricas, atua no campo da verossimilhança, e não do das certezas (Cf.diagrama 1 e 2); argumenta-se sobre opiniões, mas não se demonstram opiniões, em termos de verdades lógicas. Breton (2003, p.14) ressalta que isso não significa dizer que *opinião* possa ser considerada uma argumentação de segunda categoria, uma crença sem consistência, ou mesmo, que lide com uma verdade pouco rigorosa, mas, sim, que escapa ao espaço da demonstração, da racionalidade, nos termos do raciocínio silogístico, uma vez que lida com valores, crenças que não são suscetíveis à demonstração científica. Por exemplo, nos últimos dois anos, as políticas afirmativas adotadas por algumas universidades brasileiras pela adoção do sistema de cotas sociais e étnicas, como um dos critérios para o acesso à educação superior, têm provocado calorosos debates no meio acadêmico e na sociedade, exatamente por envolverem concepções, valores morais e étnicos. Face a esses valores postos em debate, tal medida tem gerado posições distintas, posto que os

argumentos utilizados para a defesa dessa medida não se firmam como ação de convencimento por demonstração de verdade ou falsidade, mas como ação de persuasão.

Sob esse ponto de vista, a *opinião* suscita o embate de *idéias*, ou seja, é a expressão concreta de uma ação de linguagem, cujo objetivo comunicativo é a argumentação a favor de posição assumida, com a qual o sujeito se compromete.

Nos estudos sobre a *opinião*, sob a ótica da Retórica, dois aspectos devem ser destacados, que justificam sua inclusão nesta área do conhecimento, e sua percepção como forma de argumentação. O primeiro diz respeito ao seu caráter de *verossimilhança* (Breton, 2003, p. 44), que isenta a opinião do compromisso com a demonstração analítica, e a insere no campo da "laicidade", do "espaço público leigo", mantendo-a distante de qualquer dogmatismo¹. O *espaço público leigo*, na acepção do autor, equivale ao espaço de nosso cotidiano, feito de mundos de representações que partilhamos com os outros humanos, das metáforas nas quais vivemos e que estruturam nossa visão das coisas e dos seres (Breton, 2003, p.43); definição que facilita o diálogo com conceitos de natureza sociocognitiva, sócio-interacionista, que justifica a inclusão das reflexões do autor em nosso estudo sobre o texto de opinião.

O segundo aspecto refere-se à implicação de um *auditório* particular que dispõe de um conjunto de crenças, culturalmente construídas, o que significa que um ponto de vista pressupõe um outro, garantindo-se a existência do embate pela argumentação. Conforme nos lembra Breton (2003, p.26), *opinar* para um *auditório universal* é argumentar no vazio. A opinião é por natureza um embate que se trava entre dois pólos claramente delineados. A representação bem delineada do interlocutor e dos mundos a serem representados na ação de opinar é fundamental para a realização do evento. Dessa forma, a transformação de uma opinião em argumento, em função de um auditório particular, é precisamente o objeto da argumentação.

Os estudos de Schiffrin (1990) sobre interação e discurso de opinião, permitem uma transposição da abordagem anterior, para a perspectiva lingüística, interacional e discursiva. Seu trabalho sobre argumentação oral e opinião, reconhecendo aspectos estruturais da formação do tipo argumentativo, realça os

¹ Breton (2003, p.44) lembra que o conhecimento científico, a religião transformam a verossimilhança de nossas opiniões em ilusão de verdade.

aspectos processuais e interacionais dessa ação de linguagem, relevando a importância dos papéis discursivos desempenhados pelos interactantes na estrutura de participação do gênero na modalidade oral. A autora afirma que, ao emitir uma opinião, o sujeito normalmente se coloca como *participante responsável*², alguém cuja posição é definida pelas palavras que seleciona para expressar sua opinião, com a qual se compromete. Numa situação comunicativa de emissão de opinião, dois padrões controladores das estratégias discursivas para a construção desse tipo de texto são negociados durante a argumentação: *verdade e sinceridade* (Schiffrin, 1990, p.243). Um acordo tácito de cooperação entre os interactantes se estabelece: a compreensão de que a opinião expressa pelo *responsável* está comprometida com a *verdade* e a *sinceridade*³

Na definição de Schiffrin (1990), *opinião* é tomada como uma posição avaliativa interna do indivíduo sobre uma dada circunstância, negociada pelo sujeito através de ajustes e alinhamentos⁴. A autora reconhece três pontos críticos nessa definição: (1) opinião não é suscetível a observação, ou seja, existe a dificuldade de se avaliar que tipo de sustentação seria suficiente para embasar uma opinião, num dado contexto externo; (2) opinião se constrói mais sobre base subjetiva, interna do que propriamente sobre afirmações objetivas de fatos (Cf. diagrama 2) - daí a dificuldade de se submetê-la à provação; (3) opinião é também a representação de situações externas – circunstâncias a que a opinião se refere, sem se desconsiderar seu caráter cognitivo interno.

As características apontadas pela autora para a definição de *opinião* revelam a dupla composição desta ação de linguagem: (1) opinião como representação de estado interno, cognitivo, no que respeita a crenças, sentimentos, opiniões e

² Cf. Status de participação do sujeito envolvido numa situação de interação, que compõe a estrutura de participação de um dado evento comunicativo (Goffman, 1998). Em termos resumitivos, durante o evento comunicativo, é possível a identificação de status de participação diferentes para o mesmo indivíduo, identificados como: *animador* para o papel de produtor do discurso; *autor*, para o papel de criador do discurso, *figura* para a representação, imagem do indivíduo criada durante a interação, e *responsável*, para aquele que responde pelo que é dito, cuja posição é definida pelas palavras selecionadas.

³ O comprometimento do sujeito de ser verdadeiro e sincero ao negociar sua opinião com seu interlocutor (leitor ou ouvinte) está estreitamente ligado à *máxima da qualidade* (Grice): *Tente fazer com que sua contribuição seja verdadeira; especialmente não diga o que você acredita ser falso; não diga aquilo para o qual não tenha evidências adequadas*

⁴ A noção de alinhamento herdada de Goffman (1988, p. 70) é processual e está intimamente associada ao caráter discursivo da noção de enquadre (Tanenn & Wallat: 1987) e de Modelos Cognitivos Idealizados (Lakoff:1988). *Alinhamento representa a postura, a posição, a projeção do "eu" de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção.*

juízos da parte do sujeito, participante *responsável* ou *autor*; e por isso mais suscetível à refutação, por não estar aberta à verificação objetiva; (2) opinião como representação de estado externo, ligado às circunstâncias externas para as quais a opinião está endereçada, na sua relação com o factual, e, portanto, a princípio, verificável. Tome-se o exemplo dado por Schiffrin (1990, p. 244) das assertivas: *A flor é bonita / A flor é vermelha*; em que a primeira é percebida como opinião, cuja declaração está mais suscetível a questionamento, e menos aberta à verificação objetiva do que a assertiva que declara o estado de ser vermelho. Por esta constituição, o que se declara, enquanto apoiado no estado externo, factual, pode ser mais facilmente verificável, e, por isso, mais suscetível à contra argumentação ou discordância, o mesmo não ocorrendo, quando se está diante de posição subjetiva, representando estado interno.

Pelo exposto, pode-se concluir que tal constituição do texto de opinião, a princípio paradoxal, assegura o caráter retórico e negociável do gênero, de modo que a validade expressa pelo estado interno da POSIÇÃO possa ser imediatamente justificada e ilustrada por evidências externas que autorizem o teor de verdade e sinceridade da opinião dada.

Segundo a autora, os *alinhamentos* (Goffman, 1998) produzidos a partir dessas relações e posicionamentos dizem também respeito à mudança de papel na estrutura de participação do sujeito-produtor da opinião, ou seja, de *participante responsável* para *participante autor* (aquele que seleciona os sentimentos e os fatos que estão sendo expressos e que responde pela autoria do conteúdo da opinião). Assim, o comprometimento com o conteúdo do que está sendo dito - quando se atenua, ou se intensifica a posição assumida - deve ser interpretado como a posição do *autor* que está sendo alinhada pelo *responsável*. O que significa dizer que, consideradas essas relações e a estrutura de participação própria do discurso de *opinião*, a simples emissão de opinião relativiza o acordo tácito de que o que está sendo posto como opinião seja exatamente a posição do falante.

Interessante observar que a possibilidade de co-existência desses dois papéis discursivos e os alinhamentos deles decorrentes tornam possível, quando é o caso, a distinção entre o que é opinião comprometida com a verdade, de uma opinião comprometida com a sinceridade. Na primeira, o sujeito se coloca como *autor*, na segunda, como *responsável*. Tal situação assegura o caráter dinâmico e

conflituoso do gênero *opinião*, na medida em que se pode aceitar como sincera a opinião do participante *responsável*, e discordar da verdade de sua opinião como *autor*. O caráter subjetivo da opinião leva o sujeito, muitas vezes, a sacrificar a verdade, em função da sinceridade da opinião e justificar sua posição, apoiado em exemplos, *evidências*, muito embora tal estratégia discursiva não descarte o caráter subjetivo, interno, não verificável da opinião como forma de representação do mundo externo.

No evento comunicativo oral, o texto de opinião se apresenta, na maioria das vezes, em formato de diálogo, podendo ter características de um debate com posições controversas, com alternância de turnos, de papéis discursivos, a partir dos quais representações de mundos e posições assumidas são monitoradas em processo, pela presença física dos interlocutores, o que de alguma forma facilita a construção do argumento. Já na argumentação escrita - o sujeito é solicitado a produzir um tipo de ensaio - o *monólogo argumentativo*⁵ - em situação de produção diferenciada da anterior. A produção escrita do monólogo argumentativo, no caso, requer do sujeito três habilidades que, mais à frente, serão desenvolvidas: (1) habilidade de argumentar solitariamente, ou seja, construir para si a representação mental de uma audiência imaginária, qual seja, a de um interlocutor à distância, considerando os papéis discursivos desempenhados por ele, como *autor* ou *responsável*, e pelo auditório universal e/ou interno ao qual se dirige sua argumentação; (2) capacidade de representar significados, buscando e selecionando na memória esquemas de conhecimentos relevantes, como os enquadres e modelos cognitivos que vão evocar o conhecimento de gênero e os esquemas textuais, e que ao mesmo tempo respondem pela *evidencialidade* dos argumentos selecionados para marcar a posição frente à questão controversa e (3) a capacidade de produzir um texto com extensão superior à usualmente adotada nos turnos conversacionais em situação de argumentação oral.

Para atender com sucesso às demandas envolvidas na produção de um texto de opinião, espera-se que o sujeito tenha representado para si um esquema textual,

⁵ Termo utilizado por Schifffrin (1996) e adotado por Dolz (1996) para destacar *monólogo argumentativo* de *diálogo argumentativo*, sem, no entanto, perder de vista o caráter dialógico e interativo de qualquer ação de linguagem. A distinção se faz com base na predominância de propriedades textuais e interativas que comportam cada tipo, o que aproxima mais o primeiro do discurso expositivo (um ensaio, uma opinião, uma defesa), prevalecendo uma argumentação retórica, enquanto o segundo aproxima-se do tipo de discurso conversacional (disputa, discussão), prevalecendo uma argumentação de oposição.

no qual esteja configurada uma *organização seqüencial prototípica* (Bronckart, 1999 e Adam, 1993 *apud* Bronckart) que corresponda, basicamente, a um raciocínio argumentativo composto de uma **POSIÇÃO** (TESE ou PREMISA) e de **JUSTIFICATIVA** (ARGUMENTO e/ou CONTRA-ARGUMENTOS).

Leituras de Bronckart (1999) e de Schiffrin (1990, 1996) orientam a descrição que passamos a apresentar dos componentes básicos da infraestrutura textual do texto de opinião, e que serão posteriormente adotados nas análises do *corpus* da presente pesquisa.

A POSIÇÃO é uma tese assumida a respeito de um dado estado de coisas e se resume, basicamente, numa idéia sobre um evento, uma ação ou situação num mundo co-construído na interação. Um aspecto importante na POSIÇÃO é o grau de comprometimento do sujeito com a idéia, em termos de verdade e sinceridade, o que interfere no seu papel como *responsável* e/ou *autor* da posição defendida, assim como nos argumentos que lhe servirão de evidências para a defesa da posição (Cf. seção 4.3). Em virtude do caráter naturalmente polêmico e dialógico do texto de opinião, a POSIÇÃO gera uma forma de disputa entre os interactantes em potencial. Na sua realização escrita, as oposições - *contraposições* – são pressupostas e inferidas, a partir da capacidade cognitiva do sujeito de representar a imagem de um opositor à distância e de se antecipar às suas possíveis contraposições. Schiffrin (1990, p.18) nos lembra que a *contraposição*, em alguns casos, é apresentada indiretamente e percebida por mecanismo de inferência, posto que, muitas vezes, se constrói por referência ao conjunto de crenças evocadas no momento da interação, não explicitadas textualmente.

A JUSTIFICATIVA se constitui como o provimento de informações e de evidências, representadas pelos argumentos e se realiza em forma de defesa da posição ou do comprometimento assumidos, de explicação de uma idéia, cujo objetivo é conduzir o interlocutor a uma conclusão sobre a credibilidade da tese anunciada. Incluem-se, também, na *seqüência argumentativa*, os CONTRA-ARGUMENTOS, que na acepção de Bronckart (1999, p.227) operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc. Na produção escrita, nosso objeto de estudo, entendemos que o *contra-argumento* expressa a vontade enunciativa do próprio sujeito, autor da argumentação, de esgotar possibilidades para a defesa de uma posição, visto que tal componente tem a função discursiva e cognitiva de

antecipar uma possível argumentação contrária à posição, e de, alguma forma, enfraquecer a posição do adversário. Um componente da seqüência argumentativa, não mencionado por Schiffrin (1990, 1996) em seu estudo sobre argumentação oral, é reconhecido por Bronckart (1999), embora sua presença não seja condição indispensável na constituição de uma seqüência argumentativa, ou seja, a CONCLUSÃO, reconhecida como uma nova tese, resultante de relações entre as operações de raciocínio que integram argumentos e/ou argumentos e contra-argumentos.

As operações cognitivas de raciocínio, que articulam posição e justificativa num texto de opinião, se instalam nas relações de inferências entre idéias, e extrapolam o rigor da lógica matemática, para incorporarem uma lógica natural de aplicação a uma variedade de argumentos em uma língua natural, tais como os argumentos por exemplificação, os relatos de experiência pessoal e o argumento de autoridade, tipos que podem ser utilizados pelo sujeito como forma de atribuir credibilidade e evidencialidade aos argumentos utilizados.

5.2 Evidencialidade e argumentos

Na perspectiva teórica que vimos adotando em nossas discussões, emitir uma opinião requer envolvimento dos interlocutores na ação de linguagem, quer como participante *responsável*, quer como *autor* (Goffman, 1998; Schiffrin, 1990). A opinião se constitui como espaço de trocas intersubjetivas e de negociação de formas de se angular o mundo, e de representá-lo pela semiose lingüística. Por esse viés, sustenta-se nosso estudo do texto de opinião pelo escopo teórico de base sociocognitiva, sociointeracionista e discursiva de linguagem que vimos assumindo nesse trabalho.

Ao emitir uma opinião por escrito, o sujeito está não só gerenciando variáveis do contexto externo, tais como os elementos que compõem a *moldura comunicativa* na qual o evento se insere, mas também variáveis internas no que se refere ao apoio a conhecimento de mundo, ao conjunto de crenças e modelos cognitivos, ou esquemas conceptuais, que constituem base cognitiva e semântica para as trocas intersubjetivas que se realizam entre sujeito e seu interlocutor à

distância. Nessa perspectiva, emitir uma opinião é negociar uma forma subjetiva e conjunta de angular o mundo.

A intenção comunicativa de persuasão e convencimento que distingue uma ação verbal de natureza argumentativa é, assim, a expressiva atualização das propriedades intrínsecas da linguagem: a *perspectivização* e a *intersubjetividade* (Cf. Capítulo 2, Seção 2.3.2). Através dessas duas propriedades que acentuam o caráter da linguagem como ferramenta semiótica, é possível ao sujeito construir mundos discursivos (domínios cognitivos) e referências a entidades que os constituem (Tomasello, 2003; Bronckart, 1999); é possível, também, ao sujeito, estabelecer uma vinculação de natureza epistemológica entre a informação semântica representada para essas entidades e seu comprometimento com o dito, em termos de assegurar credibilidade ao que está sendo veiculado, e à origem dessa informação.

A presente seção pretende, então, apresentar uma discussão sintética desse segundo aspecto de construção dos enunciados pela linguagem, nos termos propostos por Chafe (1986) e Mushin (2001), quando tratam de uma *semântica da evidencialidade*. Embora não seja nosso intento uma discussão aprofundada sobre evidenciais e sua forma de gramaticalização nas línguas naturais, avaliamos como relevante mencionar o *fenômeno da evidencialidade*, na medida em que poderá nos servir de orientação para os critérios de análise da natureza dos argumentos que compõem o texto de opinião da criança, concebendo-se tal fenômeno como estratégia cognitiva e discursiva, utilizada para atribuir credibilidade aos argumentos negociados para a defesa de uma posição.

Em linhas gerais, uma *semântica da evidencialidade* se ocupa com o estudo de marcas de natureza lingüística e pragmática, denominadas de *evidenciais*, ou *marcadores de evidencialidade*, presentes numa língua natural, que mapeiam as relações, instauradas no discurso, entre origem da informação e atitude do sujeito frente à informação. Chafe (1986) e Mushin (2001), assumindo este enfoque cognitivo e ampliado sobre evidencialidade, que ultrapassa a relação do dito com a origem da informação, ressaltam que os marcadores de evidencialidade no discurso refletem uma relação subjetiva do falante com a informação veiculada, envolvendo atitude e comprometimento do sujeito com o dito e com a origem da informação; nesse sentido, *postura epistemológica* vai afetar o *status* da informação, no tocante à credibilidade.

Dessa forma, numa perspectiva cognitiva de perceber a gramática como estruturante das conceptualizações de experiências⁶, o estudo do fenômeno da evidencialidade pauta-se na postura epistemológica do sujeito frente à informação, e na relação subjetiva que se instala, nesse procedimento, entre sujeito conceptualizador e o objeto conceptualizado, este último representado pela informação veiculada pelo discurso contextualmente situado (Mushin, 2001, p. 7-8).

Chafe (1986, p.262-271), reforçando o viés cognitivo de seu estudo sobre evidenciais em inglês, define *evidencialidade* como o fenômeno que se ocupa em estudar marcas no discurso, sinalizadoras de atitudes do sujeito em relação ao conhecimento. Nesse enfoque, o autor apresenta uma escala para a abordagem do fenômeno nas línguas naturais, centrada na *informação*, cujo *status* de credibilidade é marcado *por evidenciais*, que atribuem *graus diferenciados* de credibilidade ao dito, refletindo, assim, a relação inerente entre *origem* da informação (na evidência perceptual, na própria linguagem ou em hipótese) e o *modo* pelo qual a informação é adquirida pelo sujeito no contexto de uso (através de *crença*, ou de sua manifestação mais atenuada, a *opinião*, através de *indução*, através de *boato*⁷, ou através de *dedução*).

A proposição de uma escala de atribuição de evidencialidade aos enunciados reforça o caráter processual e cognitivo da co-produção da significação lingüística, quando considerado em seu contexto de uso. Neste sentido, a combinação entre origem e modo de aquisição da informação vai se configurar num *continuum* na escala, e não numa polarização, e se justifica pela necessidade de se instalar entre os interactantes o princípio cooperativo de que o que se negocia na interação está, a princípio, comprometido com a *verdade* e *sinceridade* (Cf. seção 4.3). Dessa forma, Chafe (1986) reforça o caráter cognitivo e epistemológico da semântica da evidencialidade, no sentido de que esta não se restringe à identificação de marcas lingüísticas ou pragmáticas de evidencialidade

⁶ A Gramática Cognitiva, buscando equacionar significado e conceptualização, tem como objetivo identificar e representar as estruturas conceptuais que são convencionalizadas nas construções gramaticais, com base no princípio de que a linguagem nunca representa diretamente o mundo, mas a nossa percepção conceptual do mundo (Mushin, 2001, p.7). Tal epistemologia é assumida pela hipótese sociocognitiva de linguagem (Lakoff, 1987, 1988, Fauconnier & Turner, 2002, Salomão, 1997, Miranda, 1999, 2002) e enriquecida por Tomasello (2003), que ressaltam, ainda, o papel relevante do contexto e da cultura na constituição dos significados pela linguagem.

⁷ O autor usa o termo *hearsay* para descrever a informação adquirida *por ouvir dizer*, traduzido por *boato*, embora se reconheça a conotação um tanto pejorativa do termo em português.

e à identificação de fontes de informação, como se tal vinculação se desse à maneira objetivista de conceber a relação representacionista entre marca lingüística e significado; ao contrário, reconhece que os significados produzidos pelos evidenciais ultrapassam a sua relação com os fatos no mundo real, para revelar processos cognitivos e pragmáticos mediadores da maneira como a informação é realmente adquirida, e o *status* que lhe atribuímos como produtores de linguagem (Mushin, 2001, p 23-24).

Nessa relação posta, e pautado na idéia de gradação em escala de evidencialidade, Mushin (2001, p.29) ressalta que a *indução*, forma de informação adquirida por evidência perceptual, tende a ser mais confiável que a informação originada de *boato*, que por sua vez tende a ser mais confiável que a *dedução*, forma de se adquirir a informação através de hipótese, suposição.

Buscando uma aplicação dos estudos dos autores - e especialmente de Mushin (2001, p.8-9) - nas análises da natureza dos argumentos utilizados pelos sujeitos de nossa pesquisa, duas seriam as formas de o sujeito conceptualizador de vivências colocar-se frente à informação – *postura epistemológica* -, com vistas a marcar para seu interlocutor a evidencialidade de seu argumento: como *conceptualizador experienciador* e como *conceptualizador observador*. A primeira postura realça a proximidade entre o sujeito e o dito, acentuando o grau de comprometimento/envolvimento com o conteúdo informacional e a origem dos argumentos, o que atribuiria caráter *subjetivo* à argumentação; a segunda postura realça a distância entre sujeito e o dito e a origem da informação, e atribuiria caráter *objetivo* na forma de se conceber o argumento. Na mesma direção, acreditamos, apoiados em Mushin (2001), que, na postura de *conceptualizador de experiências*, o sujeito ao marcar evidencialidade em seus argumentos, situa-se, assim como o mundo representado por ele no discurso, em posição *on stage*, colocando-se como participante – direto ou indiretamente envolvido - do processo de conceptualização; na postura de sujeito *conceptualizador observador* de estado de coisas, a evidencialidade é marcada pela posição *off stage*, ou seja, o sujeito e o mundo representado no discurso colocam-se fora da cena (*do palco*), qual seja, as ações de outros indivíduos, ou estados de coisas não o afetam diretamente.

Nesse contexto, o *texto de opinião*, um dos gêneros do argumentar, por seu caráter essencialmente subjetivo (Cf. Diagrama 4 e seção 2.2), constitui-se como espaço para a ocorrência das duas posições epistemológicas do sujeito

conceptualizador - *experienciador e observador* - posto que, como forma mais atenuada de manifestação de *crença* (Chafe, 1986, p. 266), a opinião resulta de experiência e avaliação do sujeito, referentes a estados ou situação de mundos. No caso específico do discurso argumentativo, a possibilidade de duplo posicionamento do sujeito frente à origem do argumento, utilizado para a sustentação de sua posição, atribui à opinião um grau maior de credibilidade, quanto à origem da informação. Assim a *opinião* pode ser concebida como resultante de *experiência pessoal*, ou como resultante de *observação e avaliação* do estado de coisas. A origem da opinião pode vir do fato de o objeto de crédito ser partilhado por pessoas reconhecidas, confiáveis - o que atribui autoridade ao argumento - ou pelo senso comum; pode, também, originar-se do fato de ser objeto de observação do conceptualizador, a partir do que é capaz de construir um tipo de representação para a realidade dos fatos, tomada como evidência.

Nesta síntese apresentada, vale ressaltar a relevância do viés *cognitivo e pragmático* da concepção de "atitude epistemológica do sujeito" (Mushin, p. 51-58), que autoriza uma extensão complementar desse conceito, sob a perspectiva sociocognitiva e sociointeracionista de linguagem, quando se ressalta o caráter de co-produção do sentido pela semiose lingüística.

Nesse sentido, o grau de credibilidade impresso no discurso, a partir dos evidenciais, é assim concebido, à medida em que é capaz de suscitar na interação tal percepção. Melhor dizendo, se no fenômeno da evidencialidade e no conceito de atitude epistemológica, nos termos postos por Chafe (1986) e Mushin (2001), é ressaltado o caráter subjetivo dessa construção e atitude, no tocante à seleção dos evidenciais que mapeiam o discurso e respondem pela postura do sujeito com relação ao dito, tal estratégia deve ser concebida, igualmente, como guiada pela percepção e representação mental do outro - um sujeito ouvinte/leitor - com o qual se negocia a significação pela linguagem. Dessa forma, tem-se ampliada a concepção de atitude epistemológica que se recoloca como estratégia de natureza intersubjetiva, e perspectiva, nos termos postos por Tomasello (2003) na qual também se reconhece a noção de intenção comunicativa, nos termos citados por Miranda (2001, p.66), conforme visto no capítulo 2.

No que respeita à construção do discurso argumentativo, podemos afirmar que a atitude epistemológica do sujeito frente aos argumentos selecionados e a forma de marcar evidencialidade nesses argumentos, embora representem, a

princípio, uma decisão de natureza subjetiva, são, também, resultado de processo de construção conjunta e partilhada, à medida em que essas escolhas apóiam-se na representação mental que o sujeito cria de seu interlocutor, do contexto de produção e do conjunto de conhecimentos que se supõe partilhado e por negociar, no momento da ação de convencimento.

5.3

Construindo um modelo teórico para a análise da argumentação escrita da criança

Para atender aos aspectos pragmáticos e discursivos envolvidos na ação de linguagem, um modelo crítico da argumentação deve dar conta, não só da macroestrutura e do conteúdo do discurso argumentativo, mas também de seus aspectos *funcional*, *interativo* e *cognitivo*. Neste ponto, reside a diferença entre a teoria clássica da argumentação (lógica clássica) e uma teoria enunciativa e cognitiva da argumentação. A primeira atribui ao significante (ou à linguagem) uma função meramente demonstrativa de representar objetos ou eventos, tais quais se manifestam no mundo, de modo que a força argumentativa é intrínseca ao significante, preexistindo ao sujeito; a segunda busca o significado pela articulação entre os aspectos interativos, funcionais e cognitivos constitutivos do processo de construção do significado pela linguagem, de modo que a força argumentativa reside no poder da expressão lingüística de suscitar significados na interação.

Numa referência à hipótese sociocognitiva de linguagem, na primeira teoria, a expressão lingüística *porta* o significado, ou seja, busca-se a força argumentativa do enunciado no significante, ou na própria configuração macroestrutural, como atributos intrínsecos ao próprio texto; na segunda, a expressão lingüística *guia* o significado na interação, ou seja, busca-se a força argumentativa do enunciado através do significante, à medida em que modelos cognitivos culturais e textuais são acionados para a co-produção do significado do texto.

Nossa percepção é de que a intenção comunicativa de convencimento e persuasão que orienta a ação do argumentar se realiza, não só pela interpretação do contexto físico e subjetivo do qual emerge o enunciado, mas, também, pelas

escolhas lingüístico-discursivas e dos modelos textuais acionados, através dos quais o sujeito busca *mapear* sua intenção. Assim, esse conjunto de conhecimentos tem o poder de suscitar maior ou menor argumentatividade ao discurso, à medida em que o sujeito é capaz de acionar modelos cognitivos e *frames* participativos dos eventos comunicativos.

A passagem para uma abordagem do desenvolvimento da argumentação por parte do escritor aprendiz, que alie a perspectiva sociocognitiva e sócio-interacionista de linguagem, coloca-se como o desafio para nossa pesquisa.

Conforme já foi apresentado no Capítulo 3, com base no interacionismo sócio-discursivo, Bronckart (2003) defende que todo texto empírico pode ser considerado como o produto da interação entre uma ação *linguageira*⁸ e um gênero histórico determinado (Bronckart, 2003, p.59). Nessa perspectiva, qualquer abordagem metodológica do discurso que busque uma qualificação e uma tipologia de gênero deve necessariamente partir do que já foi historicamente construído e *crystalizado* - filogênese -, para se chegar ao reconhecimento de sua realização como construto ontogenético.

Ao mesmo tempo, num movimento circular, a realização ontogenética dos gêneros nos remete à sua construção filogenética. Uma vez cientes dessa dinamicidade, nos é possível um estudo empírico dos gêneros através de características que nos permitam formular *modelos de gêneros*, a partir de comparações de base lingüística e contextual cuja validade pode ser testada, quando se retorna aos dados empíricos. A comparação entre modelos pode, assim, revelar semelhanças e dessemelhanças identificáveis por características contextuais e, principalmente, lingüísticas entre gêneros empíricos numa determinada ação *linguageira*, resultando, assim, nos *modelos teóricos de gêneros*.

Segundo Bronckart (2003, p.56), a identificação dos gêneros para a construção de um modelo deve considerar, principalmente, três critérios: (1) *psicológicos* (tipo de ação assumida e tipo de processos cognitivos mobilizados); (2) *linguageiros* (decisões que o sujeito deve tomar para realizar uma ação verbal); (3) *lingüísticos* (realização propriamente dita do gênero como texto, as escolhas e restrições lingüísticas de uma dada língua natural). Isto posto, pode-se afirmar que todo texto empírico pode ser definido como uma unidade lingüística

⁸ Termo cunhado pelo autor (*action langagière*) que significa uma *ação que implica linguagem*.

correspondente a uma unidade psicológica que constitui uma ação languageira em interação com um determinado modelo de gênero disponível numa dada língua, para atender a uma determinada demanda comunicativa.

Conforme já discutido no capítulo 3, partindo desse princípio de construção do gênero, Bronckart (1999) sugere um estudo da argumentação com base nas operações cognitivas de raciocínio envolvidas nesta ação languageira, e nas formas lingüísticas de realização discursiva, através da identificação do que denomina *seqüências* - narrativa ou cronológica, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal - e de sua realização lingüística através dos *tipos de discurso*. O estudo dos gêneros a partir de *seqüências* e dos *tipos de discurso* que as semiotizam numa língua natural vem reforçar a tese do autor sobre a configuração heterogênea dos gêneros discursivos e da multiplicidade de critérios sobre os quais uma análise de tipos de texto ou de gênero deve se apoiar conforme visto na seção 3.3.2.

Interessa-nos na próxima seção o tratamento específico sobre o argumentar em idade infantil, e nesse enfoque considerar as demandas cognitivas em termos de desenvolvimento das operações de raciocínio - abstração e generalização - que envolvem, principalmente, a capacidade da criança de expressar pela linguagem essas operações, e de proceder à passagem do modelo oral de argumentação para o modelo escrito, o que requer a construção de um modelo de argumentação diferenciado.

5.4

Requisitos para a competência de argumentar por escrito na idade infantil

O estudo da produção escrita de texto argumentativo pela criança deve considerar, principalmente, duas demandas cognitivas que geram dificuldades na realização desse tipo de ação de linguagem: (1) a capacidade de estruturar argumentos a partir de abstração, generalizações e conceptualizações, e (2) a capacidade de lidar com a dimensão dialógica da argumentação, sem o conseqüente apoio ao modelo de argumentação oral para a construção do monólogo argumentativo, o que requer adequar estratégias cognitivas e retóricas a um novo esquema textual.

A primeira demanda será discutida com base nos estudos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky ([1932]1996) que trata da formação de conceitos espontâneos e científicos (p.45-70); a segunda, a partir de Dolz (1996) e de Bereiter & Scardamalia (1982), através de seus modelos de processamento da produção escrita.

Acreditamos que tal abordagem servirá de orientação para uma análise do desempenho do aprendiz e de condução de nossos resultados numa perspectiva menos normativa e avaliativa, e mais descritiva e processual.

Na próxima seção, as duas demandas cognitivas destacadas para a competência do argumentar por escrito serão detalhadas: o desenvolvimento da capacidade de generalizar e abstrair conceitos e a capacidade de transpor o modelo dialogizado da argumentação oral para o modelo monologizado da argumentação escrita.

5.4.1

Formação de conceitos científicos e competência para argumentar: a capacidade de generalização e abstração

Os estudos de Vygotsky ([1932]1996) sobre desenvolvimento de conceitos na infância são de grande valia para a compreensão dos processos cognitivos que resultam na capacidade do sujeito de generalizar, abstrair e conceptualizar, habilidades psicológicas e cognitivas necessárias à tarefa de construção do discurso argumentativo.

A formação de conceitos representa uma atividade cognitiva complexa, e os processos psicológicos que resultam na sua formação têm início na tenra infância, desde a construção dos conceitos cotidianos, espontâneos, até o desenvolvimento dos conceitos científicos, que são desenvolvidos através de aprendizado sistemático, em contexto escolar (Cf. seção 3.2 - zona real de desenvolvimento, potencial e zona proximal de desenvolvimento).

Em seu trabalho, Vygotsky ([1932]1996) pretende responder à intrigante questão sobre o que ocorre na mente da criança, quando lhe são ensinados conceitos científicos na escola, e como se dá o desenvolvimento desse tipo de conceito e sua relação com o desenvolvimento da linguagem. Segundo ele afirma,

um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado, quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. (Vygotsky, [1932]1996, p.71).

Para o autor, o *locus* de desenvolvimento de conceitos científicos é o ambiente escolar, espaço em que os conceitos espontâneos são reelaborados de forma mais complexa, generalizada e por abstração, para formarem os conceitos científicos. Tal evolução se assemelha àquela proposta por Bakhtin, quando apresenta os tipos de gêneros do discurso: primário e secundário.

Em estudo sobre a evolução dos conceitos científicos, Vygotsky ([1932]1996) apresenta uma crítica às duas linhas da Psicologia Infantil que buscam responder à questão sobre o desenvolvimento de conceitos pela criança e apresenta, em seguida, sua posição distinta sobre a questão. Sua crítica incide sobre (1) a linha de pensamento que nega a existência de história interna dos conceitos científicos e defende que esses conceitos "não passam por nenhum processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante um processo de compreensão e assimilação" (Vygotsky, [1932]1996, p.70); e sobre (2) a linha de pensamento que, embora não negue a existência de um processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, considera que "esse processo não difere, em nenhum aspecto, do desenvolvimento dos conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana" (Vygotsky, [1932]1996, p.73), sendo impossível considerar separadamente esses dois processos de desenvolvimento. Dessa forma, haveria uma semelhança entre conceitos formados sem aprendizado sistemático, mediante os próprios esforços mentais da criança (*conceitos espontâneos*) e aqueles adquiridos por aprendizado sistemático, influenciados pelo adulto, em contextos formais de aprendizagem (*conceitos científicos*). Para Vygotsky, a grande crítica que se coloca a essas abordagens para o estudo da formação de conceitos na infância é o equívoco de se igualarem os dois tipos de conceitos, como se fossem processos únicos. Com isso, os investigadores cometeram o engano de se fixarem nos *conceitos espontâneos* - resultantes de aprendizagem não sistemática - como se fosse possível a aplicação direta e

generalizada dos processos mentais geradores desses conceitos para a geração dos conceitos científicos, resultantes de aprendizagem sistemática.⁹

Com base em sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky opõe-se a estas formas distintas de abordagem do desenvolvimento de conceitos, propondo um estudo sobre os conceitos científicos, tomados como manifestações mais elaboradas, transformadas, dos conceitos espontâneos, em função do espaço relevante que esses conceitos devem ocupar no contexto escolar.

Para o autor, as funções intelectuais que formam a base psicológica para a formação de conceitos amadurecem, se configuram e se desenvolvem na puberdade. Isto não significa dizer que estas funções não estejam presentes antes desta idade, mas que, ainda em fase de desenvolvimento, realizam tarefas cognitivas semelhantes àquelas que posteriormente, em estágio final, participarão da formação de conceitos. Não é que durante a adolescência apareçam funções cognitivas novas, diferentes das já existentes, mas o que há de novo é a forma como essas funções, já presentes na infância e usualmente trabalhadas separadamente, passam a ser incorporadas a uma nova estrutura de pensamento, tornando-se parte de um todo complexo. Dessa forma, a formação de conceitos deve ser concebida como processo criativo, dinâmico, como função do crescimento social e cultural que afeta o raciocínio e o conteúdo do conceito. Para Vygotsky, o uso do signo - a palavra - tem papel importante como meio pelo qual as operações mentais são conduzidas e controladas para que conceitos sejam criados; a produção semiótica, através de sua representação verbal, é a causa imediata das transformações radicais nos processos intelectuais a que está sujeita a criança no início da adolescência (Vygotsky, [1932]1996, p.51).

Os estudos do autor¹⁰, abordando a gênese do desenvolvimento do pensamento conceitual na vida do indivíduo, mostram que, até a formação de

⁹ Segundo Vygotsky, Piaget foi um dos poucos estudiosos do pensamento infantil que reconheceu a fronteira entre conceitos espontâneos (cotidianos), construídos a partir de esforço mental da criança para compreensão da realidade que a cerca, e não-espontâneos (científicos), aqueles influenciados pelo adulto e adquirido em contexto formal, e até admite uma abordagem independente do segundo. No entanto, falha quando determina que apenas o primeiro é capaz de elucidar as qualidades do pensamento infantil, não conseguindo ver a interação entre os dois tipos de conceitos durante o desenvolvimento intelectual da criança (Vygotsky, [1932]1996, p. 73).

¹⁰ Os resultados da pesquisa do autor foram obtidos a partir do *método da dupla estimulação* que associava dois tipos de estímulos: um proveniente de objetos em cores, formas e tamanhos variados e outro proveniente de signos representados por palavras sem sentido, criadas especialmente para o experimento. O desafio proposto era que se organizassem os objetos de modo a que se utilizassem os signos como instrumento para a sua organização.

conceitos, a criança experimenta três fases básicas de pensamento: (1) *pensamento por agregação desorganizada*, por amontoados sincréticos de objetos isolados e desiguais, a partir de impressões subjetivas e ocasionais¹¹. Esta forma de agrupamento revela uma extensão difusa do significado do signo a amontoados de objetos que se juntam sem muito critério na percepção subjetiva da criança, sem relação com os atributos relevantes (p.51); (2) *pensamento por complexos*¹², a partir do qual objetos isolados são agrupados na mente, não somente por critérios de percepção vaga e subjetiva, mas por relações objetivas que realmente possam existir entre eles; nesse nível, a criança já não confunde impressões subjetivas com relações factuais entre objetos, o que representa o início do abandono do pensamento sincrético. A principal função dos complexos é estabelecer elos e relações; no entanto, ainda representa uma forma de pensamento concreto, uma vez que as ligações estabelecidas entre objetos são ocasionais e factuais, e não abstratas, lógicas e, assim sendo, qualquer vinculação factualmente presente pode servir de critério para inclusão de um determinado objeto em um complexo. Participa desta fase o estágio a que Vygotsky denomina *complexo por cadeia*. Neste estágio, observa-se uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados numa única corrente com a transmissão de significado de um elo para outro (Vygotsky, [1932]1996, p. 55). Ou seja, a criança atém-se a um dado traço para o agrupamento dos elementos, que é mantido como critério, até que sua atenção se volte para um traço pertinente ao último objeto acrescentado ao grupo. A criança, então, abandona o critério de agrupamento anterior, passando a adotar este último. Dessa forma, o atributo, ou traço decisivo do critério de agrupamento, estará sujeito a variação ao longo do processo. Segundo o autor, "não há coerência quanto ao tipo de conexão ou quanto ao modo pelo qual cada elo da cadeia articula-se com o que o precede e com o que vem a seguir [...]. Uma vez incluído em um complexo em cadeia, cada elo é tão importante quanto o primeiro e pode tornar-se o ímã para uma série de outros objetos" (Vygotsky, [1932]1996, p.55).

¹¹ Vygotsky ([1932]1996, p. 52) reconhece nesta primeira fase três estágios de agrupamento: (1) por tentativa e erro, (2) por organização do campo visual da criança, (3) por reagrupamento de objetos originados de grupos anteriormente formados pela criança.

¹² Nesta segunda fase são identificados cinco tipos de complexo: (1) associativo: agrupamento por semelhança, (2) de coleções: agrupamento por contraste, (3) em cadeia, (4) difuso, e (5) pseudoconceito ([1932]1996, p.53-58).

No que respeita à utilização do signo para organização dessa forma de pensamento, a palavra¹³ deixa de ser utilizada para referência a nomes isolados, para se referir a "famílias" de objetos relacionados entre si e agrupados com base na nova forma de processar as funções cognitivas já existentes. Nesse estágio, as palavras coincidem, na maioria das vezes, com a utilização atribuída pelo adulto (Cf. Tomasello, 2003, p.112-117), embora os processos mentais geradores de seus significados não sejam exatamente os mesmos e representem conexões lógicas inaceitáveis do ponto de vista do pensamento adulto. Ou seja, no estágio do *pensamento por complexo*, a utilização das palavras pela criança coincide com a do adulto, quanto a seus referentes, mas não quanto aos seus significados.

A diferença entre um complexo e um conceito, como veremos, está no tipo de ligações que se estabelecem e determinam a natureza dos elementos considerados para a formação do agrupamento. Enquanto no primeiro – *o complexo* - os elementos que permitem a relação dos objetos com um dado agrupamento e entre os objetos entre si podem ser inúmeros e de natureza diversa, no segundo – *o conceito* - esses objetos são agrupados por atributo comum. Desse modo, a partir dos complexos, dá-se início à unificação das impressões desordenadas, buscando-se uma forma de organização de elementos discretos, o que serve de base para generalizações posteriores, característica da última fase.

Finalmente, (3) *o pensamento por abstração*¹⁴ se dá a partir da capacidade da criança de isolar e examinar elementos abstratos separados da totalidade da experiência concreta no qual estão inseridos, até chegar à consideração de atributos mínimos que permitam a generalização para o tratamento/conceituação dos objetos.

Segundo Vygotsky ([1932]1996), para que um conceito seja formado, é necessária a combinação de duas operações cognitivas: unir (síntese) e separar (análise). Este procedimento não é realizável na fase do pensamento por complexos, visto que este estágio prima pelo excesso de conexões desordenadas de um amontoado de traços atribuídos a um grupo de objetos e pela debilidade de abstração. O *pensamento por abstração* é representado, inicialmente, quando a

¹³ De acordo com revisões conceituais promovidas por neo-vygotskianos para a perspectiva clássica vygotskiana, o termo *palavra/signo*, utilizado pelo autor para se referir à linguagem, é interpretado como *enunciado*.

criança é capaz de selecionar um conjunto de atributos comuns a um grupo de objetos na tarefa de classificação. Nesse procedimento, um objeto não é mais agrupado a outros por todos os seus atributos, mas por uma seleção que releva certos atributos que são abstraídos de outros, aos quais a criança presta menos atenção. Experimentos realizados pelo autor a respeito do desenvolvimento de conceitos científicos revelaram que a tarefa de seleção de atributos para agrupamento de objetos pode se dar por semelhança ou dessemelhança e que a criança reage mais prontamente e mais cedo às diferenças do que às semelhanças, pelo fato de a percepção de semelhanças exigir uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada do que a consciência da dessemelhança (Vygotsky, [1932]1996, p.76).

Dessa forma, o caráter global e concreto da fase anterior – *pensamento por agregação desorganizada* - é rompido em favor de um procedimento que releva mais os atributos focados para a inclusão de objetos como pertencentes a um grupo, do que os objetos em si. Esta fase tem sua caracterização final, quando o agrupamento por semelhança máxima entre objetos se dá com base na seleção de um único atributo, que reúne os elementos de um grupo. O desafio nesta fase é ser capaz de realizar a transferência de um conceito formado numa situação específica para outras situações, nas quais os atributos sintetizados no conceito formulado estejam presentes, porém com configurações distintas da configuração original. Para o autor (Vygotsky, [1932]1996, p.69), a complexidade dessa operação mental está não só na transferência, mas na tarefa de se construir um conceito formulado no plano estritamente abstrato, de definir significados de forma generalizada, quando estes não mais se encontram concretamente na situação original, ou nem se referem a objetos concretos.

Para Vygotsky, a formação de conceitos, como função psíquica superior, é processo cognitivo mediado pelo signo que constitui o meio para o domínio das funções representativas da formação de conceitos verdadeiros, tornando-se, posteriormente, seu símbolo. Tomada como instrumento semiótico por excelência, a linguagem verbal tem função psicológica no processo de formação de conceitos, posto que sua utilização para expressar os conceitos e generalizações construídas

¹⁴ À semelhança das duas fases anteriores, o pensamento por abstração também tem subdivisões em estágios: (1) agrupamento por grau máximo de semelhança e (2) agrupamento com base em um único atributo: *conceitos potenciais*.

na fase do pensamento por abstração representa transformação cognitiva significativa para o desenvolvimento intelectual na adolescência. Dessa forma, o conceito expresso por uma palavra é um ato de generalização. Aprender a direcionar os próprios processos mentais, incorporar funções psicológicas já existentes a uma nova forma de pensamento, regular ações, abstrair traços e sintetizá-los, fazendo uso de meios auxiliares, como a palavra, é parte integrante do processo de formação de conceitos e a grande tarefa cognitiva que caracteriza o período da adolescência, a partir dos doze anos de idade.

Em estudo sobre o assunto, Freitas (2002) nos alerta que a trajetória ontogenética e filogenética proposta pelo autor não pode ser concebida como linear, constituída de etapas que se sucedem, e resume que o percurso do desenvolvimento cognitivo para formação dos conceitos compõe-se de duas linhas genéticas que se unem em determinado estágio do desenvolvimento para a construção dos conceitos científicos: (1) o *pensamento por complexos* que possibilita a construção de relações objetivas e coerentes, que servirão de base para generalizações posteriores, e (2) o *pensamento por abstração* que possibilita a análise de atributos e sua desvinculação com a situação concreta, criando-se, assim, o requisito para uma nova combinação desses atributos, tendo como base o domínio do processo de abstração que caracteriza o conceito verdadeiro.

Resumindo, na trajetória para a formação de conceitos verdadeiros, a criança deve ser capaz de perceber traços concretos que associam objetos semelhantes, em seguida, analisar essas semelhanças a partir da abstração de atributos comuns entre os elementos. Ao mesmo tempo, deve ser capaz de verbalizar os conceitos formulados a partir dessas operações, aplicando-os também a outras situações. Conforme Freitas (2002), esta operação cognitiva é mais complexa e tem seu desenvolvimento no início da puberdade. O caráter não linear dessa aquisição revela que, mesmo já tendo aprendido uma *função superior de pensamento* - o pensamento abstrato - e sua aplicação na construção dos conceitos, o adolescente não abandona totalmente as *funções mentais elementares*¹⁵ – pensamento por complexos – de modo que essas formas de

¹⁵ Segundo Vygotsky, as *funções mentais elementares* são resultantes da linha natural e biológica do desenvolvimento do indivíduo e são dadas e determinadas automaticamente por estímulos externos ou internos baseados em necessidades biológicas. Já as *funções mentais superiores*, diferentemente, são construídas a partir de interações entre indivíduos e o meio cultural e correspondem a ações controladas, tais como, ação intencional, atenção voluntária, memória

pensamento estão em conflito e em processo de amadurecimento na puberdade. Para Freitas (2002, p.68),

[...] mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares: elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição.

Os estudos de Vygotsky sobre formação de conceitos, com destaque para as considerações tecidas sobre a fase do *pensamento por complexo em cadeia*, servirão de base teórica para a análise das estratégias utilizadas pela criança na tentativa de construir seu texto argumentativo escrito, através do texto de opinião.

5.4.2

Do modelo dialógico de argumentação oral para o modelo monológico da argumentação escrita

Estudos desenvolvidos por Dolz (1996) e Bereiter & Scardamalia (1982, 1987) sobre a forma de participação da criança em conversas durante o período de escolarização, bem como sobre a forte influência do modelo escolarizado de participação oral na produção escrita da criança podem ser evocados para a compreensão da estrutura discursiva e lingüística dos textos argumentativos escritos que comporão nosso *corpus*.

Segundo os autores, regras diferentes das até então utilizadas no modelo familiar de interação oral passam a vigorar a partir da presença controladora e mediadora do professor em contexto formal de sala de aula (quem fala primeiro, mudanças de turno, como se fala, quando e sobre o que se fala). Dentro deste esquema de controle externo do discurso da criança, sobressai uma estrutura típica dos turnos que se compõe de três partes: o professor inicia, solicitando algum tipo de informação; alunos respondem; o professor avalia a resposta. Os estudos revelam também que a forma discursiva de organização desta solicitação aos alunos, por parte do professor, se dá, na maioria das vezes, através de perguntas, o que reforça a relação de poder existente entre os interlocutores, assim como controla a duração do processo interlocutivo.

lógica, pensamento abstrato, consciência, sendo responsáveis pela caracterização do ser humano como ser sócio-histórico, e não apenas biológico.

Na argumentação oral, a presença do interlocutor face-a-face é fundamental para se contornar as possíveis dificuldades de realização dessa tarefa, de modo que esse movimento de ponto de vista aconteça de maneira mais rápida e seja monitorado no tempo de realização (*online*). Em situação de monólogo argumentativo escrito, o distanciamento entre interlocutores exige a criação de uma audiência imaginária, estratégia cognitiva de processamento do significado especialmente difícil para a criança. Segundo (Dolz, 1996), a dificuldade da criança de representar para si a imagem de uma audiência imaginária com quem possa interagir pela escrita, distante da situação imediata de produção, vai resultar na configuração de uma argumentação fundada num ponto de vista monolítico, estático, na qual não se encontram contra-argumentos, nem tampouco se negociam posições/teses.

Um outro ponto a considerar que confirma nossas expectativas quanto às estratégias de intersecção entre os modelos oral e escrito para a construção do discurso argumentativo pela criança é a análise de Bereiter & Scardamalia (1982, 1987) quanto à extensão de monólogos argumentativos escritos produzidos pela criança. Segundo os autores, por seu caráter dialógico, o discurso argumentativo é caracterizado por uma alternância dinâmica de turnos, diferentemente da narrativa oral, cujo caráter monológico suscita uma moldura comunicativa que permite ao narrador um turno mais extenso. O caráter pleno de reciprocidade da conversa abre a possibilidade de participação igualitária dos sujeitos envolvidos nesta ação, ou seja, os participantes têm opção de participar igualmente de turnos, de modo que, exceto em caso de violação de regras conversacionais, a produção de um determinado tipo de ato de fala por um dos interlocutores autoriza imediatamente a produção de um ato correspondente do interlocutor. Além disso, o padrão conversacional de troca de turnos é, segundo os autores, uma das formas de ativação na memória do conteúdo informacional da conversa, permitindo, assim, a progressão temática.

Com base nessa configuração, o monólogo argumentativo produzido por crianças será naturalmente de menor extensão, não porque a criança não tenha o que dizer, mas por estar monitorada por regras de produção do discurso oral.

Sem desconsiderar as restrições psicológicas e cognitivas envolvidas na complexidade da tarefa de argumentar (Cf. seção 4.5.1), as restrições para a produção escrita desse tipo de discurso – *monólogo argumentativo* - se acentuam

ainda mais fortemente por uma ausência do modelo textual escrito em condições formais de aprendizagem. As crianças argumentam oralmente, e para isso têm representado para si um modelo oral de argumentação, no qual se ancoram, a princípio, para produzir suas argumentações escritas (Freedman & Pringle, 1984 e Bereiter & Scardamalia, 1982), uma vez que a aprendizagem formal do gênero em contexto escolar, como gênero secundário, de natureza mais complexa, tem sido postergada pela escola a séries mais avançadas.

Outra forma de manifestação do apoio ao modelo de argumentação oral para a produção escrita do texto de opinião diz respeito à participação expressiva de *conhecimento partilhado*.

Por *conhecimento partilhado*, estamos entendendo o sistema de crenças, de conhecimentos socialmente partilhados, nos moldes em que Linde (1993, p.163-165) desenvolve, e que orienta a construção da coerência de um dado discurso, de modo a que seja possível a construção conjunta do significado de uma ação verbal. A noção de *sistema de crenças* é devedora de uma outra noção – *sistema de coerência* – a que a autora reconhece como um recurso global de estruturação de experiências socialmente situadas e partilhadas, que fornece uma base de conhecimento, permitindo que o sujeito perceba, ou não, relações entre enunciados, entre informações; avalie essas informações como relevantes, ou não, como produtivas para a construção do sentido.

Este recurso mais global situa-se numa posição intermediária entre o conjunto de crenças de *senso comum*¹⁶ e o conjunto de crenças de *senso especializado*¹⁷, e guiam, de alguma forma, nosso comportamento, nosso juízo de valor, enfim, nossas práticas sociais. São exemplos do primeiro conjunto o nosso conhecimento de organização social, familiar, situações que envolvem o nosso dia-a-dia, e que nos autorizam a produção de inferências tão necessárias à produtividade da comunicação verbal: filhos obedecem aos pais, os mais velhos têm mais sabedoria que os mais novos, tomar chuva provoca resfriado, e outros; do segundo conjunto, são os conhecimentos mais localizados, que requerem do

¹⁶ Sistema de crenças que se supõe partilhado por pelos membros de um grupo social em uma dada cultura e que não requer, para sua compreensão nenhum tipo de domínio especializado; resultado de uma construção individual e coletiva, relativamente organizada, e que estrutura, juntamente com outros tipos de crenças, nossas experiências de mundo.

¹⁷ A autora usa o termo *expert systems*, que corresponde, em nossa tradução, a *senso especializado*, para se referir àquele conjunto de conhecimentos de domínio específico, de uma determinada área de conhecimento ou de uso restrito de determinado grupo social.

indivíduo um certo credenciamento, como Psicologia, Medicina, Religião e outros domínios de conhecimento. Esse tipo de conhecimento, conforme ressalta a autora, pode ser popularizado e transformado em de *sensu comum*.

Embora o estudo de Linde (1993) esteja voltado para a identificação e funcionamento de *sistemas de coerência* na produção discursiva de *histórias de vida*, pode-se aceitar sua transposição, sem ônus, para a análise do texto de opinião da criança, principalmente no que se refere à manifestação desse sistema, como *sensu comum* e *sensu especializado*, na compreensão da moldura comunicativa para execução da tarefa, e na seleção dos argumentos de sustentação de posições assumidas pela criança.

Num diálogo com o escopo teórico que sustenta nossa pesquisa, *sistemas de coerência* podem ser tomados como formas de mecanismos sociocognitivos, motivados social e culturalmente, que participam da construção dos modelos cognitivos, ou esquemas conceptuais, a partir dos quais a criança constrói os enquadres tão indispensáveis à construção conjunta do significado do texto. São determinantes, por exemplo, para o atendimento às demandas da tarefa, no que respeita, à seleção dos argumentos e das relações lógico-semânticas que se estabelecem entre os argumentos, assim como, para a sustentação de posição.

O caráter partilhado e conjunto da construção do sentido, o apoio a esquemas cognitivos que facilitam e agilizam o processo de co-produção guiado pelas expressões lingüísticas são procedimentos inerentes ao processo de comunicação humana. Dessa forma, o grau de explicitude e de autonomia dos enunciados em uma língua está diretamente ligado à postura dos interlocutores, quanto à capacidade de pressuporem quais sistemas de crença são partilháveis e partilhados com o interlocutor, e de estabelecerem referências bem sucedidas às entidades no mundo construído pelo discurso. Tal procedimento facilita a negociação das informações durante a comunicação verbal na sua modalidade oral ou escrita. O grau *maior* de apoio dessas referências à situação de produção, ao contexto imediato da interlocução (*mundo implicado e conjunto*), e ao sistema de crenças de *sensu comum* pode ser tomado como um dos traços marcantes do discurso interativo, dialogal, quando o meio de produção desse discurso é a fala, em situação de interação face-a-face.

Em resumo, no que se refere à construção do modelo de argumentação escrita pela criança e à sua codificação através de pistas lingüístico-discursivas,

vale lembrar que qualquer que seja a configuração textual que o discurso argumentativo venha a assumir reflete o empreendimento cognitivo, lingüístico e discursivo da criança em lidar, simultaneamente, com o rico campo de representações mentais a serem negociadas no discurso e as expressões lingüísticas selecionadas para guiarem essas representações. Simultaneamente a esse processo de representação, a criança, ao produzir um texto argumentativo, deve ser capaz de antecipar de maneira global a posição de seu interlocutor, encontrar argumentos nos quais possa apoiar sua opinião, descartar possíveis argumentos contrários, planejar uma apresentação hierárquica desses argumentos e sua articulação, negociando uma posição com um interlocutor à distância

Os estudos apresentados por Dolz (1994, 1996) e Bereiter & Scardamalia (1982, 1987) sobre a dificuldade da criança de lidar com a dimensão dialógica da argumentação, e o conseqüente apoio ao modelo de argumentação oral para a produção do texto escrito nos permitem proceder a uma análise mais particularizada da argumentação que considere (1) as especificidades do sujeito produtor (faixa etária, série, estágio de desenvolvimento, etc), e (2) o *conhecimento de gênero* manifesto, considerando-se esquema textual construído, adequação de estratégias cognitivas e retóricas ao modelo de argumentação escrita, diferente daquelas, até então, acionadas em situações de produções de narrativas e relatos escritos.

5.5

O texto de opinião do escritor aprendiz

Dois estudos de base cognitiva e sócio-interacionista sobre a produção escrita de ensaio argumentativo por crianças e adolescentes, embasados nos parâmetros desenvolvidos nas seções anteriores, são referenciados nessa seção, com o objetivo de orientarem parte de nossas análises: o primeiro desenvolvido por Bereiter & Scardamalia (1987) e o segundo por Freedman & Pringle (1984).

Os estudos sobre a produção do discurso argumentativo escrito por crianças e adolescentes em idade escolar têm merecido atenção de pesquisadores como Bereiter & Scardamalia, psicolingüistas que, voltados para a questão da aprendizagem do texto escrito em contexto educacional, analisam os processos cognitivos envolvidos na tarefa, associando teoria do desenvolvimento e

aprendizagem 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 para resolução de tarefas e usadas deliberadamente pelo sujeito, competência que o destaca como escritor proficiente.

Considerando as demandas próprias da produção de texto escrito, discutidas nas seções anteriores – capacidade de lidar com conceitos científicos e de transpor, com adequação, o modelo oral para o modelo de produção escrita (Dolz, 1994 e 1996 e Bereiter & Scardamalia, 1982 e 1987), além de outras, como o próprio domínio da escrita ortográfica, como sistema de representação entre grafia e produção sonora - o escritor iniciante, frente à árdua tarefa de produzir um texto, tende a traduzi-la, iniciando pela tentativa imediata de decifrar a moldura na qual se insere, e adequando a ação verbal a um gênero que lhe seja mais familiar.

Para descreverem e identificarem procedimentos cognitivos que distinguem um escritor imaturo de um escritor proficiente, Bereiter & Scardamalia (1987) introduzem dois modelos de processamento do texto escrito: o primeiro busca captar os traços que caracterizam um procedimento cognitivo de resolução de problema, que envolve ações deliberadas de controle estratégico sobre partes do processo, como definição de objetivo, planejamento, busca de memória, avaliação, diagnóstico. A esta forma de proceder à escrita, e que caracteriza a atitude de escritor proficiente ao longo de todo o texto, ou em partes dele, os autores denominam de *modelo de transformação do conhecimento (knowledge transforming)*. O outro modelo designa a forma de processamento mais natural, espontânea e automática de se construir o texto, ou seja, mesmo transparecendo difícil, a tarefa é realizada com o máximo uso de estruturas cognitivas já existentes, aprendidas através de experiências sociais do cotidiano, o que minimiza a extensão de novos problemas para a realização da tarefa. Este modelo de processamento que caracteriza um procedimento não-proficiente, imaturo frente à realização da tarefa, os autores denominam de *modelo de reprodução do conhecimento (knowledge telling)*.

Uma versão para esse modelo de produção, mais próxima às categorias sociocognitivas e discursivas que vimos desenvolvendo, seria a de que o escritor aprendiz, no *modelo de reprodução do conhecimento*, constrói uma representação mental da tarefa, a partir de enquadres interativos e cognitivos que favorecem a

interpretação da moldura comunicativa que lhe fornece pistas que acionam na memória conhecimentos automáticos sobre o tópico e o esquema textual que estrutura o gênero de discurso mais familiar para emoldurar a ação de linguagem. Neste modelo de processamento, a adequação e coerência do texto à situação não dependem exatamente de uma aplicação deliberada e consciente de conhecimento, mas da utilização de estratégias pouco monitoradas conscientemente pelo sujeito.

Já o segundo, o *modelo de transformação de conhecimento*, se apresenta como um processo mais complexo de realização das mesmas demandas presentes no modelo de reprodução. A diferença se instala na maneira como se busca a solução dos problemas no momento da produção, de forma mais consciente e reflexiva, o que permite ao escritor se debruçar sobre o texto, numa postura de revisor, capaz de refletir sobre questões de conteúdo, de gerenciar e adequar o gênero textual ao propósito comunicativo, assim como fazer uso, de forma mais consciente, de estratégias retóricas.

Um aspecto importante dos estudos empreendidos pelos autores, que nos é de grande valia para o desenvolvimento do **Capítulo 7 – Análise dos dados** – diz respeito à participação desses modelos de processamento na produção de *ensaio argumentativo* por crianças, no tocante à sua capacidade de atender à demanda cognitiva de coordenar e articular idéias vinculadas à defesa de determinada posição. Segundo os autores, nesse enfoque cognitivo de descrição, a competência para o argumentar não está exatamente no domínio de recursos lingüísticos próprios, nem tampouco no número de idéias evocadas pelo sujeito, mas na sua proficiência em coordenar, em níveis crescentes de complexidade cognitiva, idéias e informação que vão compor o texto escrito. Assim, se entende a passagem de um *modelo de reprodução do conhecimento* para um *modelo de transformação do conhecimento*, como modelos geradores de texto com configurações distintas, posto que resultantes de procedimentos cognitivos distintos.

Bereiter & Scardamalia (1987, p.157-174) relacionam um conjunto de habilidades, decorrentes do apoio a um, ou outro modelo de processamento do conhecimento para a produção do texto escrito, que expressam diferentes graus de complexidade da demanda cognitiva que se coloca frente ao escritor aprendiz. Destamos, a seguir, aquelas que estão diretamente relacionadas ao desempenho da produção do *discurso argumentativo*: (1) habilidade de coordenar um número crescente de idéias inter-relacionadas - passagem de um discurso frouxo, mal

articulado para um discurso "bem amarrado"; (2) habilidade de coordenar um número crescente de idéias, sem desviar-se da intenção comunicativa - passagem de um discurso não planejado para um discurso planejado; (3) habilidade de coordenar um número de proposições que sustente uma posição – passagem da defesa de posição por meio de um único argumento, para a defesa de posição que antecipa contra-argumentos; (4) habilidade de coordenar diferentes pontos de vista dentro de uma dada estrutura temática – passagem de um discurso egocêntrico para um discurso descentrado, orientado para a audiência à distância.

As habilidades relacionadas, e o movimento cognitivo que representam, vão gerar níveis de desempenho diferentes de proficiência para o argumentar, desde o mais simples, que é ater-se ao tema, apresentando uma posição sobre a questão polêmica, até a mais complexa, que é construir uma argumentação, na qual movimentos cognitivos e enunciativos de percepção da audiência e de antecipação da posição do outro sejam levados em consideração, no momento em que os constituintes da seqüência argumentativa são evocados, e devidamente articulados para a configuração de uma argumentação proficiente.

Durante a análise dos dados que compõem o *corpus* da presente pesquisa, essas habilidades serão agrupadas em níveis diferenciados de desenvolvimento da argumentação pela criança em *texto de opinião*, tomando-se como referência as reflexões propostas pelos autores.

O segundo estudo anunciado no início desta seção diz respeito à pesquisa empreendida por Freedman & Pringle (1984, p.233-242) sobre desempenho diferenciado de adolescentes em escolas do Canadá, quando solicitados a produzir narrativas e argumentações escritas. Os autores reconhecem que as demandas cognitivas advindas do segundo tipo de texto requerem o desenvolvimento da capacidade de abstração, competência cognitiva em processo de desenvolvimento na faixa etária entre 10-13 anos, o que explicaria a dificuldade de coordenação de idéias, a seleção adequada de argumentos, o estabelecimento de inter-relação entre POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA.

Segundo os autores, a produção do discurso argumentativo envolve habilidades cognitivas e psicológicas semelhantes àquelas evocadas para o complexo procedimento de formação de conceitos, discutido por Vygotsky (1996), ou seja, o esquema textual evocado para a construção de uma

argumentação requer do sujeito a capacidade de conceptualizar, produzir generalizações e de abstrair.

Em outras palavras, significa dizer que, para que se estabeleça uma relação lógica entre os componentes da seqüência argumentativa - posição e argumentos arrolados para a ação de convencimento, ou persuasão do interlocutor - o sujeito, tendo acionado na memória a representação de uma série de traços distintos que se relacionam a uma determinada tese ou tema central, deve ser capaz de agrupá-los por similaridade, analisar os traços que compõem tal similaridade, para então, isolar traços comuns, abstraindo-os dos demais. Ao mesmo tempo, acresce-se a esse procedimento cognitivo a tarefa de transformar em enunciados verbais o resultado dessa operação mental geradora do conceito científico. Esse tipo de operação requer ainda que o sujeito, através da linguagem, seja capaz de perceber e interrelacionar agrupamentos semelhantes, de modo a que possa proceder à transferência de conceitos formados numa situação específica para outra semelhante, na qual o objeto concreto ou a situação física cedem lugar para a abstração e generalização para a formação do conceito científico. Tal operação mental torna-se ainda mais complexa, à medida em que o sujeito lida com maior número de traços distintos e de agrupamentos gerados por similaridade. A dificuldade natural da criança - do escritor aprendiz - de lidar com essa demanda de natureza cognitiva pode ser facilmente percebida na seleção, organização e articulação dos argumentos que compõem sua forma peculiar de representar o esquema textual para a produção do texto de opinião, objeto de nossa pesquisa.

Com base em Vygostsky (1992), Freedman & Pringle (1984, p.236) buscam analisar o desempenho escrito da criança em texto argumentativo, reconhecendo dois padrões organizacionais básicos que orientam a configuração do esquema textual da argumentação infantil: (1) *argumentação focal* e (2) *argumentação por associação*.

Dentre os estágios cognitivos para a formação de conceitos (*pensamento por agregação desorganizada*, *pensamento por complexos* e *pensamento por abstração*), o segundo estágio – *pensamento por complexos* – é evocado pelos autores para explicar os dois padrões de argumentação encontrados. Conforme já descrito, o *pensamento por complexos* caracteriza-se, basicamente, pela capacidade do sujeito de reconhecer vínculos comuns com base em traços factuais e concretos entre objetos, mas não vínculos abstratos e lógicos. Este estágio de

desenvolvimento de conceito não espontâneo pode ser percebido num tipo de argumentação a que Freedman & Pringle (1984) denominam *focal*, no qual a criança é capaz de apresentar argumentos individuais que se relacionam ao tópico/tese apresentada, mas que não relacionam entre si, ou seja, a criança considera como argumentos situações concretas que se ligam individualmente ao tópico proposto, mas que não apresentam uma interrelação entre si.

O outro padrão de argumentação infantil reconhecido é a argumentação por *associação* que se explica com base no *pensamento por complexo em cadeia*: na busca de critérios para agrupamento, a criança se atém primeiramente a um determinado critério para explicar o agrupamento produzido, mas basta um outro traço, presente no último objeto, chamar sua atenção, para que o primeiro critério selecionado seja desviado, passando a criança a guiar-se por este último para o qual sua atenção foi voltada; o atributo definidor do critério continua variando durante todo o processo. Desse modo, não há coerência quanto ao tipo de conexão estabelecida ou pelo modo pelo qual cada elo da cadeia articula-se com o que o precede e com o que vem a seguir. A amostra original a partir da qual dá-se início a tarefa cognitiva do agrupamento não tem uma importância fundamental, ou seja, no caso da argumentação, perde-se a referência da posição assumida. A argumentação apresenta-se, assim como um *stream of consciousness*, de modo que estabelece-se uma coordenação de argumentos vinculados pelo tipo de representação mental que uma dada informação em cada um dos argumentos utilizados possa ativar na memória, para gerar o argumento seguinte.

Esses padrões de organização cognitiva e discursiva dos argumentos na composição da justificativa, anunciados por Freedman & Pringle (1984), merecem, igualmente, especial destaque, e nos servirão de orientação para compor as análises a serem apresentadas no Capítulo 7.

Podemos, assim, concluir que a capacidade de selecionar argumentos adequados e coordená-los de forma coerente à posição apresentada requer do sujeito a competência para o pensamento por abstração, o que lhe possibilita examinar elementos abstratos separados do conjunto da experiência concreta, do qual esses elementos participam, para chegar à conceituação de elementos mínimos que permitem a generalização do conceito. A especificidade dessa demanda cognitiva, principalmente, antes da adolescência, quando essa forma de pensamento ainda está em processo de formação, junta-se a uma outra que diz

respeito à construção do conhecimento de gênero por parte da criança, envolvendo nesta os processos sociocognitivos que participam da natureza dessa construção.

Neste viés, acreditamos ser possível um enfoque que permite, por afinidade, a interrelação de conceitos tais como gêneros primários > conceitos espontâneos > modelo de reprodução do conhecimento de um lado; gêneros secundários > conceitos científicos > modelo de transformação do conhecimento de outro.

Com base nesse arcabouço epistemológico foi possível congregiar diferentes autores, num escopo teórico e aplicado que desse conta de descrever o desempenho e o desenvolvimento dos escritores aprendizes, sujeitos de nossa pesquisa, ao gerenciarem estratégias sociocognitivas, discursivas para a produção da argumentação escrita em textos de opinião.

Tem-se, dessa forma, um olhar sobre *a ação de argumentar*, que aborda, fundamentalmente, três aspectos interdependentes que a compõem, e que sintetizam a concepção de linguagem aqui assumida: (a) argumentação como um processo de (co)produção de sentido, socialmente emoldurado, com base no entrelaçamento de atividades cognitivas e lingüístico-discursivas; (b) argumentação como uma forma de ação através da qual o sujeito busca agir sobre o outro através da linguagem – ação de convencimento, de persuasão; (c) argumentação como uma realização estrutural constituída de seus tipos lingüísticos e seqüências textuais.

No próximo capítulo, passamos, à metodologia de trabalho que orientou nossos procedimentos de pesquisa.