

## LEITURA INTERPRETATIVA DOS DADOS: EVIDÊNCIAS DA PROFICIÊNCIA DA CRIANÇA PARA O ARGUMENTAR POR ESCRITO

Sem perder de vista a produção de qualquer tipo de ação de linguagem como uma unidade conceptual, lingüística, discursiva, a pesquisa constou-se de duas etapas: uma que corresponde à análise geral dos textos, tomados individualmente, como realizações singulares do gênero. Busca-se com este enfoque, reconhecer como o conhecimento de *gênero texto de opinião*, acionado pela criança, a partir da proposição de uma tarefa escolar, se constitui no tocante (1) à sua *realização empírica*, como resultante da participação de modelos cognitivos (MCI) e esquemas textuais, envolvidos nessa construção e definidores dos modelos prototípicos (Lakoff, 1987, 1988 e Rosch, 1997) do argumentar, e sua interferência na produção do escritor aprendiz; (2) à sua *configuração textual*, a partir da seleção das seqüências textuais de base que configuram a infra estrutura textual do argumentar (Bronckart: 1999 e 2003); e (3) às *demandas de natureza cognitiva* que se instalam na constituição desta ação de linguagem (Vygotsky, [1934]1996; Bereiter & Scardamalia, 1987; Dolz, 1996).

Uma vez abordados os traços de nível macro da constituição do texto de opinião, a segunda etapa, com base nos resultados da análise empreendida na primeira, volta-se para uma avaliação do desenvolvimento longitudinal da competência para o argumentar de duas crianças, ao longo do período, tendo como controle suas produções na 5ª. série. Para enriquecer a análise, serão, também, identificados nesta etapa os *tipos de discurso*<sup>1</sup>, recursos lingüísticos utilizados na semiotização do gênero em questão (nível micro).

Com este duplo enfoque, pretende-se, assim, responder a duas perguntas:

- (1) *como crianças de 8 a 11 anos têm representado para si o esquema argumentativo, ou seja, de que conhecimento do*

---

<sup>1</sup> Nos termos de Bronckart (1999), *tipos de discurso*, ou *tipos lingüísticos* são segmentos de unidades lingüísticas presentes no texto, 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.

*gênero dispõem para atenderem à tarefa solicitada – produzir por escrito um texto de opinião?*

- (2) *como este esquema se realiza e se desenvolve na modalidade escrita, considerando-se o estágio de desenvolvimento cognitivo, e a não exposição dessas crianças à situação formal de aprendizagem do modelo escrito da argumentação.*

Uma questão relevante permanece na prática pedagógica dessas crianças ao longo do período em que a pesquisa se desenvolveu: *a ausência de ensino formalizado da argumentação no programa de Língua Portuguesa.*

Os dados foram analisados, considerando-se as duas etapas de análise propostas no início desse capítulo: (1) análise geral dos textos, tomados individualmente, como realizações singulares do gênero, com destaque para os aspectos de nível macro de realização; (2) análise descritiva e avaliativa do desempenho longitudinal de dois alunos, com base nos textos de opinião produzidos por cada um deles na 5<sup>a</sup>. série, incluindo nesse enfoque algumas questões de nível micro.

Para complementar as discussões, optamos por uma seleção variada de exemplos, de modo a que diferentes tarefas solicitadas e diferentes séries estejam representadas nos casos estudados. Garante-se, com isso, uma riqueza na análise, o que favorece o caráter qualitativo da pesquisa e a confirmação de que os processos sociocognitivos e discursivos envolvidos na produção da escrita nas séries iniciais são construídos num movimento de idas e vindas, até que as estratégias de produção do texto escrito se constituam como resultantes da capacidade da criança de transformar conhecimentos intuitivos (espontâneos) – configurativo do *modelo de reprodução do conhecimento*, em capacidade metacognitiva de elaboração de conhecimentos científicos, próprios da produção de um texto argumentativo – *modelo de transformação*.

Os exemplos estão reproduzidos na íntegra, respeitadas as características ortográficas e a segmentação de frases e parágrafos originais, e vêm acompanhados da respectiva identificação da tarefa.

Nas seções que se seguem, passamos à primeira etapa de nossa investigação: análise geral dos textos, tomados individualmente, como realizações singulares do gênero, com destaque para os aspectos de nível macro de realização.

## 7.1

### Primeira etapa: macro análise da construção do texto de opinião

O procedimento de análise da primeira etapa é orientado por três parâmetros, cuja apresentação em itens tem justificativa apenas metodológica, posto que reconhecemos o caráter imbricado de tais parâmetros na realização empírica do gênero. Assim é que o destaque de um item não significa o desconhecimento de co-ocorrência deste junto aos demais. Por esse procedimento, à medida em que as análises vão progredindo, as interpretações se completam, possibilitando, assim, um enfoque ao mesmo tempo particularizado e globalizante dos fenômenos abordados.

Os parâmetros para a análise da primeira etapa são os seguintes e serão identificados no corpo do trabalho como PARTE I, PARTE II e PARTE III:

PARTE I: o esquema textual expressivo do conhecimento do gênero;

PARTE II: a articulação entre as seqüências textuais argumentativas no texto de opinião da criança;

PARTE III: a natureza cognitiva e pragmática dos argumentos.

Cada um desses parâmetros passa em seguida a ser discutido, separadamente.

#### **PARTE I**

#### **O esquema textual expressivo do conhecimento do gênero texto de opinião**

O esquema textual configurativo dos textos de opinião da criança é aqui analisado, levando-se em conta seus dois níveis de realização interdependentes e complementares: a *forma*, tomada em termos da infra-estrutura textual que responde pela configuração geral do gênero, como texto empírico, ou sejam, as seqüências textuais prototípicas, responsáveis pela organização composicional, expressa pelos constituintes de base: POSIÇÃO, JUSTIFICATIVA e CONCLUSÃO, nos termos de Toulmin ([1932]1996) e Schiffrin (1985,1990); e o *sentido*, tomado como os modelos cognitivos e enquadres, nos termos de Rosch e Lakoff (1987, 1988), Tannem&Wallat (1987), que participam da representação

mental do texto de opinião pela criança, como modelos prototípicos do gênero, decorrentes da capacidade humana de categorizar o mundo.

## I.1

### A configuração textual do texto de opinião da criança

No tocante à configuração textual do gênero texto de opinião, e às seqüências textuais prototípicas que o codificam, espera-se que o escritor, no mínimo, possa articular os três constituintes básicos da infraestrutura de uma argumentação, quais sejam: POSIÇÃO, JUSTIFICATIVA e CONCLUSÃO.

A análise revelou, no entanto, que o modelo prototípico de argumentação, a partir do qual a criança constrói seu texto de opinião, gera planos textuais relativamente diferenciados. Duas formas de configuração são destacadas no *corpus*:

- (a) o texto apresenta duas seqüências argumentativas de base: POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA, configuração recorrente em todas as séries, mas com maior freqüência dentre as produções analisadas nas 2<sup>a</sup>. e 3<sup>a</sup>. séries (Exemplo 1 e 1.1).

**Exemplo 1:** Tarefa (1) (Os adultos devem controlar o tempo da criança em frente à televisão)

Televisão
Eu não concordo que um adulto deiche uma criança ficar o dia, inteiro vendo televi- são <b>porque</b> a crian- ça pode ficar influenci- ada e assim podem ficar, brincando na hora da aula e essa criança fai ficar atra- sada nas materias e assim ela pode até repetir de ano. (2 <sup>a</sup> . série) [5.1]

POSIÇÃO: Eu não concordo que um adulto deiche uma criança ficar o dia, inteiro vendo televisão

JUSTIFICATIVA: **porque** a criança pode ficar influenciada e assim podem ficar, brincando na hora da aula e essa criança vai ficar atrasada nas matérias e assim ela pode até repetir de ano.

**Exemplo 1.1:** Tarefa (4) (Opinar sobre a ideia do cientista norueguês de sacrificar a baleia Keiko por não se readaptar a seu habitat de origem).

<p>Não eu acho que ela deveria ser solta no oceano com outras baleias assim não vai ficar mais sosinha vai ter companheiras para ensina-la a casar (<i>caçar</i>), se defender dos perigos e ensinar que alguns humanos podem mata-la. (3<sup>a</sup>. série)</p>	[26.4]
---	--------

POSIÇÃO: Não eu acho que ela deveria ser solta no oceano com outras baleias

JUSTIFICATIVA: assim não vai ficar mais sosinha vai ter companheiras para ensina-la a casar (*caçar*), se defender dos perigos e ensinar que alguns humanos podem mata-la.

Os exemplos 1 e 1.1 apresentam características distintas quanto à autoria, série escolar em que foram produzidos, e quanto ao tema polêmico motivado pela tarefa. Não obstante essas diferenças, constata-se que seus autores utilizam a mesma organização do plano textual, ou seja, suas opiniões são construídas a partir das duas seqüências textuais argumentativas básicas: POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA, que compõem qualquer texto de opinião, cuja ação de linguagem é convencer o outro a aceitar uma determinada posição.

A seguir, tratamos da configuração (b):

- (b) o texto apresenta três seqüências argumentativas: POSIÇÃO, JUSTIFICATIVA e CONCLUSÃO, plano textual presente na maioria das produções de 5<sup>a</sup>. série, e com menor freqüência nas demais séries. Este esquema pode apresentar variável quanto à presença de CONTRAPOSIÇÃO, e de JUSTIFICATIVA com dupla constituição: uma que restringe-se à apresentação de argumentos, cuja função é justificar a posição; outra, mais sofisticada, ampliada pelo uso de contra-argumentos, num movimento discursivo de negociação da posição defendida. Vejamos os Exemplo 2, 2.1 e 2.2.

**Exemplo 2:** Tarefa (4) (Opinar sobre a sugestão do cientista de sacrificar a baleia Keiko)

<p>Minha opinião</p> <p>O cientista noruegues disse que é melhor sacrificá-la, acho errado, porque ela ainda tem muito tempo de vida então a minha sugestão é que a deixem presa por algum tempo com outras de sua espécie, quando se acostumar solte-as e a Keiko seguirá suas novas amigas.</p> <p style="text-align: right;">(3<sup>a</sup>. série)</p>	[2.4]
--	-------

POSIÇÃO: O cientista noruegues disse que é melhor sacrificá-la, acho errado,

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: porque ela ainda tem muito tempo de vida

CONCLUSÃO: então a minha sugestão é que a deixem presa por algum tempo com outras de sua espécie, quando se acostumar solte-as e a Keiko seguirá suas novas amigas

Mesmo que utilizando estratégias discursivas simplificadas para defender sua posição contrária à sugestão de se sacrificar a baleia Keiko, o autor do exemplo 2 demonstra ter representado para si um esquema textual ativo da argumentação. Em seu texto, estão presentes as seqüências textuais prototípicas para a criação de um espaço cognitivo e discursivo, no qual a ação verbal predominante é a de convencimento do outro. Um traço característico no exemplo é a estratégia de apresentação da conclusão como uma *sugestão*. Embora introduzida por marcador meta discursivo: "...então a minha sugestão é que...", como estratégia de atenuação da força argumentativa imposta à conclusão, tal postura epistêmica, frente à conclusão, é em seguida modificada pelo peso da modalização deôntica, expressa pelos tipos lingüísticos modalizados: "...*deixem presa...solte-as...*"

Mais à frente (cf. Parte II), um tratamento mais detalhado será dado à forma de realização da CONCLUSÃO nos textos infantis.

O exemplo 2.1 difere do anterior (Exemplo 2) pelo número de argumentos que compõe a justificativa, e por apresentar uma seqüência correspondente à contraposição, configurando-se, assim, um plano textual de organização mais complexa.

**Exemplo 2.1** Tarefa (5) (Opinar sobre a permissão de uso de *skate* no Colégio)

<p>A direção deve autorizar o usos do skate</p> <p>Eu acho que esse tema não deverá ser aceito, porque na maioria dos skeitistas não tem respeito com as pessoas.</p> <p>Sempre quando eu passo perto de lugares que tem a pista de skate esta todo pinchado, e acho que eles cometem muito vandalismo com lugares públicos.</p> <p>Pode até deixar ter a autorização de skate no colégio, mas vão danificar o colégio. Além que poderá ocorrer certos acidentes, como cair ou machucar outras pessoas e etc.</p> <p>Essa é a minha opinião...</p> <p>A direção não deve autorizar o uso do skate.</p> <p style="text-align: right;">(5<sup>a</sup>. série)</p>	[10.5]
---	--------

POSIÇÃO: Eu acho que esse tema não deverá ser aceito,

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: **porque** na maioria dos skeitistas não tem respeito com as pessoas.

ARGUMENTO 2: Sempre quando eu passo perto de lugares que tem a pista de skate esta todo pinchado,

ARGUMENTO 3: e acho que eles cometem muito vandalismo com lugares públicos.

CONTRAPOSIÇÃO: (Pode até deixar ter a autorização de skate no colégio,)

ARGUMENTO 4: mas vão danificar o colégio.

ARGUMENTO 5: Além que poderá ocorrer certos acidentes, como cair ou machucar outras pessoas e etc.

CONCLUSÃO: Essa é a minha opinião... A direção não deve autorizar o uso do skate.

Conforme já discutido, o caráter controverso de uma determinada questão polêmica está atrelado ao grau de discutibilidade e acessibilidade do tema, e ao grau de envolvimento enunciativo dos interlocutores (Rosenblat, 2002). É possível identificar uma explicação plausível para o número de argumentos selecionados pela criança para a defesa de sua posição contrária ao *uso de skate dentro da escola*: o fato de o tema polêmico estar diretamente ligado ao *mundo conjunto e implicado* de referência da criança, a ponto de ela apresentar, como argumento de autoridade, evidência de ordem pessoal, de experiência vivida, para atribuir confiabilidade à sua argumentação: "*Sempre quando eu passo perto de*

*lugares...*". Dessa forma, o plano textual adotado para a realização do texto de opinião está diretamente ligado ao grau de implicação da criança com o tema proposto, o que vai determinar o tipo de enquadre que emoldura a ação verbal de convencimento, ou seja, quanto mais implicado e conjunto o mundo de referência, mais chance há de a criança construir uma justificativa mais complexa, como é o caso do exemplo 2.1.

Consideramos também importante, nesta seção, a seqüência *contraposição* que se coloca como um componente novo no plano textual da opinião da criança, que, no entanto, não lhe atribui *status* de muita relevância. Tal seqüência é inserida no texto através de parênteses e não é devidamente desenvolvida ao longo do texto, posto que os argumentos seguintes (4 e 5) ratificam a posição inicial.

Na mesma direção das diferenças, o exemplo 2.1 destaca-se pela variedade de conectores lógicos usados para a articulação entre argumentos (em negrito), e pela forma de apresentação da conclusão, que, com base nos argumentos arrolados, retoma com adequação a posição assumida: *Eu acho que esse tema não deverá ser aceito. Essa é a minha opinião... A direção não deve autorizar o uso do skate.*

Mais adiante, na Parte II, Nível 3 e 4, questões suscitadas nessa análise serão tratadas mais verticalmente, tais como o papel da *contraposição*, como estratégia cognitiva de enquadre da questão polêmica e a articulação entre justificativa e conclusão.

O exemplo 2.2, a seguir, apresenta configuração textual ampliada pela presença de *contra-argumento*, que torna o plano textual mais complexo, não só pelo acréscimo de novo tipo de seqüência textual, mas pelo o que tal ampliação representa em termos de construção do esquema cognitivo sobre o que é argumentar, na perspectiva da negociação de posições controversas.



**Exemplo 2.2:** Tarefa (5) (Opinar sobre a permissão de uso de *skate* no Colégio)

A altorisação do usu de skate na Escola poderia ser eliminado porque se algum dos menino estiver andando de skate no colegio ele pode se machucar gravemente e o colégio as veses pode até ocorrer a processos. O outro lado e que poderia te aula de skate para as pessoas que não sabem andar de skate. Mesmo assim escola não é lugar de skate  
(5<sup>a</sup>. série)

[6.5]

**POSIÇÃO:** A altorisação do usu de skate na Escola poderia ser eliminado

**JUSTIFICATIVA:**

**ARGUMENTO 1:** **porque** se algum dos menino estiver andando de skate no colegio ele pode se machucar gravemente

**ARGUMENTO 2:** **e** o colégio as veses pode até ocorrer a processos.

**CONTRA-ARGUMENTO:** **O outro lado** e que poderia ter aula de skate para as pessoas que não sabem andar de skate.

**CONCLUSÃO:** Mesmo assim escola não é lugar de skate

No exemplo analisado, o autor, mais que justificar sua tese, assume postura discursiva de negociação da posição assumida, o que reafirma sua capacidade de ter construído para si a representação mental de um interlocutor à distância.

Uma vez definido o plano geral de organização do gênero *texto de opinião* nas produções escritas, e sua dupla atualização em: **POSIÇÃO – JUSTIFICATIVA**, ou em **POSIÇÃO – JUSTIFICATIVA e CONCLUSÃO**, passamos à análise que busca reconhecer, nos textos das crianças, a participação de *modelos cognitivos* - esquemas conceptuais, que organizam e estruturam o nosso conhecimento socialmente emoldurado, possibilitando a representação gestáltica dos eventos comunicativos.

## I.2

### A participação de modelos cognitivos na construção do texto de opinião da criança

Nossa inserção cognitiva no mundo, qual seja, nossa compreensão do mundo, é mediada pela língua. Essa compreensão mediada se dá pelas experiências de natureza subjetiva, social e cultural que são organizadas e estruturadas pelos *modelos cognitivos* ou *esquemas conceptuais*, que são formas produtivas de o sujeito organizar seu conhecimento sobre o mundo, e responsáveis por sua capacidade de categorizar e interpretar eventos comunicativos na interação, através da semiose lingüística.

Nesta seção, a realização empírica do gênero *texto de opinião*, produzido pelas crianças, é analisada sob a perspectiva da participação dos modelos cognitivos, ou esquemas conceptuais, responsáveis pela representação mental do esquema textual da criança. Dois esquemas conceptuais são destacados, como bastante influentes na construção do conhecimento de gênero, *texto de opinião*, e na forma como os sujeitos da pesquisa vão textualizar este tipo de ação verbal na escrita:

- (1) um esquema que se constrói por apoio ao modelo oral de argumentação (Dolz, 1996 e Bereiter & Scardamalia, 1987), como gênero primário;
- (2) um esquema que se constrói pela participação de esquemas textuais construídos prototipicamente pela criança, como resultado de sua interação com a infinidade de gêneros que circulam nos diferentes contextos discursivos do qual participa, atribuindo ao gênero um caráter híbrido e heterogêneo;

Embora apresentadas separadamente, as evidências que marcam os dois tipos de esquemas conceptuais acionados pela criança para a produção do texto de opinião, destacados nesta seção, não se excluem totalmente, podendo co-ocorrer na realização de um mesmo texto. Em seguida passamos a tratar de cada um deles:

### **I.2.1**

#### **Texto de opinião escrito e o apoio no modelo de argumentação oral**

Na análise que se segue, buscamos reconhecer de que maneira o apoio ao modelo de argumentação oral, como construto sociocognitivo de representação de um tipo de prática social de linguagem, e, mais especificamente, o apoio ao modelo oral de opinião, podem marcar o texto escrito do aprendiz, no que concerne a demandas do tipo: construir a representação de um interlocutor imaginário com o qual se justificam ou negociam posições; reconhecer a dinâmica própria de uma produção escrita, no tocante à ausência de turnos conversacionais; retextualizar essa representação de evento de fala em evento escrito no contexto escolar; gerenciar com adequação o apoio a conhecimento partilhado para a construção do significado do texto.

É importante lembrar que, ao buscarmos as possíveis imbricações entre esses dois modos de realização da linguagem (fala e escrita) nos textos analisados, não estamos, de forma alguma, contrapondo um ao outro, postura epistemológica criticada com acerto nos estudos de Marcuschi (2001 e 2004). Outro ponto importante a ser lembrado é que os sujeitos pesquisados não se submeteram a nenhum tipo de aprendizado formal para a produção do gênero, e que situações de expressão oral de opinião compõem, regularmente, junto a outros gêneros orais que circulam nas diferentes esferas comunicativas, práticas sociais e discursivas corriqueiras de linguagem desses alunos.

O apoio ao modelo oral de argumentação para a produção escrita do texto de opinião foi analisado sob três perspectivas:

- (i) quanto à organização do plano textual;
- (ii) ao apoio expressivo a conhecimento partilhado para a negociação dos argumentos;
- (iii) aos tipos de discurso que marcam uma interlocução de base conversacional.

A seguir, cada uma das perspectivas acompanhadas de seus respectivos exemplos:

### (i) Quanto à configuração do plano textual

Veremos a seguir, duas formas de organização textual mais recorrentes nos textos de opinião escrito das crianças motivadas pela interferência do modelo oral de argumentação:

- (a) textos curtos, formados, em sua maioria, por um parágrafo que comporta POSIÇÃO, seguida de JUSTIFICATIVA composta de um argumento, à semelhança de um turno conversacional (Exemplo 3 e 3.1). Por essa restrição, tais textos, normalmente, apresentam ponto de vista monolítico.

**Exemplo 3:** Tarefa (1) (Os adultos devem controlar o tempo da criança em frente à televisão)

<p>Concordo que os pais controlem o tempo que seus filhos assistem televisão. Porque os filhos podem ter problemas de visão se axistirem muita televisão. (2<sup>a</sup>.série)</p>	[28.1]
---	--------

POSIÇÃO: Concordo que os pais controlem o tempo que seus filhos assistem televisão.

JUSTIFICATIVA: **Porque** os filhos podem ter problemas de visão se axistirem muita televisão

**Exemplo 3.1:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

<p><b>Não</b> porque do jeito que o Tiago o prendeu já é de + se ele só deixaise ele soutu no porão com a porta trancada. (3<sup>a</sup>. Série)</p>	[5.3]
--	-------

POSIÇÃO: Não

JUSTIFICATIVA: **porque** do jeito que o Tiago o prendeu já é de + se ele só deixaise ele soutu no porão com a porta trancada.

Estudos de Freedman & Pringle (1984), Bereiter & Scardamalia (1987) e Dolz (1996), sobre a produção escrita de estudantes adolescentes, também constata as mesmas características presentes nos exemplos 3 e 3.1.

Os traços que marcam a produção dos alunos – textos de curta extensão com apresentação de ponto de vista monolítico - não se deve, certamente, à ausência de discutibilidade do tema, nem mesmo a restrições de acessibilidade às informações que poderiam gerar a argumentação da criança. A explicação para tal configuração textual estaria na interferência do modelo oral de argumentação já construído pela criança, em situação de conversa, regulado por regras do discurso interativo, dialogal, que compreende a presença de um interlocutor face-a-face, de modo que o controle da duração dos turnos se dá no momento do processo interlocutivo. Este modelo difere, por exemplo, daquele que o escritor aprendiz tem construído de narrativas, o qual permite turnos mais longos. Ao contrário, a argumentação oral, em formato de conversa, constitui-se de turnos curtos, interrompidos pelos interlocutores, num movimento dinâmico de troca de turnos, no processo interlocutivo de negociação de posições assumidas (Schiffrin, 1987). Ainda, a própria arquitetura da argumentação oral em sala de aula (pergunta-resposta-avaliação) contribui, seguramente, para a construção desse modelo.

O exemplo 3.1 pode ser tomado como clara evidência de uma argumentação/*texto de opinião*, cujo plano textual é simplificado (POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA), através do qual desenvolve-se a questão polêmica a partir de ponto de vista monolítico: a criança inicia seu texto como se este formasse um par adjacente com o enunciado proposto para a tarefa, e dá-se por satisfeita com uma resposta curta, como se aguardasse imediatamente um outro turno.

Uma segunda forma de organização do plano textual, decorrente do modelo oral, é a seguinte:

- (b) tendência de não se marcar o encerramento da opinião com uma seqüência textual expressiva de CONCLUSÃO, característica já observada por Schiffrin (1985), em adultos, quando se envolvem em argumentações orais de caráter mais polêmico<sup>2</sup>. Os exemplos 1, 1.1 e

---

<sup>2</sup> Em pesquisa sobre o formato da argumentação oral de adultos, Schiffrin (1985) reconhece dois tipos de argumentação empreendidas: argumentação retórica (*rethorical argument*) e

os recentes 3 e 3.1, discutidos anteriormente, são tomados como comprovação dessa característica.

Tomemos como comentário o exemplo 3.1. A ausência de uma seqüência correspondente à CONCLUSÃO atribui à opinião um caráter incompleto, como se o texto estivesse aberto à complementação por parte do interlocutor, à maneira da dinâmica de interação face-a-face. Reforçam essa percepção outras marcas discursivas como a pequena extensão do texto, o ponto de vista monolítico, através da utilização de um único argumento, e a decisão do aprendiz de expressar sua posição sobre a questão polêmica através de negativa (*Não.*), imediatamente seguida da JUSTIFICATIVA, como se a posição correspondesse a um turno conversacional.

## (ii) Quanto ao expressivo apoio a conhecimento partilhado

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*. Conforme discutido na seção 5.5.2, nos termos propostos por Linde (1993, p. 163-165), esse tipo de conhecimento diz respeito ao *sistema de crença* - conhecimentos socialmente partilhados - que orienta a coerência do discurso, num processo de construção conjunta do significado de uma ação verbal. O *sistema de crenças* compõe um recurso global de estruturação de experiências, o *sistema de coerência*, equivalente aos modelos cognitivos, que fornece a base de conhecimento que permite ao sujeito perceber, ou não, relações entre enunciados, informações, assim como sua pertinência, ou não, como estratégia produtiva de construção do sentido.

No que respeita à produção escrita do *texto de opinião*, a criança vai acionar um conjunto de conhecimentos de natureza sociocognitiva, lingüística, discursiva e pragmática que lhe possibilitam o enquadre adequado da produção do gênero, em situação diferente daquela da qual usualmente emergem seus textos de opinião, em situação de conversa. Para o escritor aprendiz, a tarefa, então, se apresenta duplamente complexa, ou seja, deverá gerenciar a produção de um

---

argumentação de oposição (*oppositional argument*) a que estamos caracterizando como de natureza mais polêmica.

gênero em modalidade não usual, e ao mesmo tempo ser capaz de monitorar o conjunto de conhecimentos partilhados com seu interlocutor à distância, de modo a não sobrecarregar sua capacidade de inferenciação da informação.

O exemplo 4, a seguir, nos serve de demonstração de como o escritor aprendiz procura atender a esta dupla demanda:

**Exemplo 4:** Tarefa (1) (Os adultos devem controlar o tempo da criança em frente à televisão)

<p><b>Olá,</b> Sou a Caíssa, tenho 9 anos e escoli a questão nº 3. Pois é um saco, nós crianças temos que lutar pelo nosso direito. Minha irmã de 15 anos não deixa eu ver televisão muito tempo. Depois que a empregada foi embora é uma <b>incheção de saco, é Caíssa pra cá é Caíssa pra lá:</b> Anda, largue a televisão, venha arrumar seu quarto, me ajude a limpar a varanda, vem dobrar suas roupas. <b>Sabe duma coisa ? Já estou cheia !</b> Eu protesto. (2<sup>a</sup>. série)</p>	[3.1]
--	-------

No exemplo 4, a aluna opta por lidar com a questão polêmica, sob o ponto de vista estritamente pessoal, evocando experiências pessoais, como forma de garantir evidencialidade à sua argumentação. Desse modo, sua avaliação sobre a própria experiência torna-se mais difícil de ser contestada. Por conseguinte, tratando-se de questão de foro íntimo, o tema recebe tratamento mais informal - "*... é uma incheção de saco, é Caíssa pra cá é Caíssa pra lá (...)* Sabe duma coisa ?*Já estou cheia!* - e a abordagem genérica, menos impessoalizada do tema, conforme proposto pela tarefa, é deixada de lado pela criança. Neste caso, um conjunto significativo de conhecimentos se pressupõe partilhado com o interlocutor, para que a construção do sentido do texto seja bem sucedida. No referido exemplo, algumas informações, equivocadamente pressupostas como de domínio do interlocutor provocam, no entanto, problemas para a compreensão do

texto de opinião produzido pela aluna, exigindo do leitor à distância grau de cooperação maior do que aquele normalmente esperado de um interlocutor colaborativo<sup>3</sup>. Se consideramos o caráter relativamente autônomo da escrita (Marcuschi, 2004), observamos que o texto de Caíssa não sobrevive à ausência do enunciado que o provocou, ou seja, seu texto de opinião escrito não se constitui como um texto autônomo "...e escoli a questão nº 3. Pois é um saco, nós crianças termos que lutar pelo nosso direito." Algumas lacunas de informação são, então, detectadas, quanto à: (1) identificação da questão polêmica geradora do texto e sua relação com o seu desenvolvimento que se dá por pressuposição de informação: "...e escoli a questão nº 3. **Pois é um saco...**"; afinal, sua opinião versa sobre *autorização para assistir TV* ou *sobre obediência à irmã mais velha* ? e (2) informação sobre a existência de uma empregada doméstica na casa de Caíssa (referência por SN definido), e a suposta demissão da referida empregada: "*Depois que a empregada foi embora...*".

O apoio a essas informações equivocadamente compartilhadas vai resultar em ônus para o leitor, quanto à identificação das relações semânticas e pragmáticas que definem exatamente a questão polêmica sobre a qual a criança pretende opinar: a relação entre, *não ver TV e fazer os serviços de casa*, ou entre *obedecer as ordens da irmã e fazer os serviços domésticos pela ausência da empregada* ?

Em seguida, passamos ao último item que trata da participação do modelo oral de argumentação no texto de opinião escrito dos alunos pesquisados, qual seja, ao reconhecimento de tipos lingüísticos, que sinalizam a percepção da criança sobre o tipo de evento comunicativo, moldado por marcas de oralidade.

### **(iii) Quanto às expressões lingüísticas codificadoras do discurso interativo, dialogal**

Nesta seção, busca-se identificar *tipos de discurso*, ou seja, *marcas lingüísticas* que se revelam como indicadores do enquadre do texto de opinião da criança, na perspectiva de gênero oral, instituindo-se como discurso interativo, com referência direta ao interlocutor. Três tipos foram evidenciados nos textos:

---

<sup>3</sup> *Princípio de Cooperação de Grice* (apud Schifffrin 1994): Princípio da Quantidade, da Qualidade, da Relevância, do Modo



- a) uso de marcadores conversacionais e prosódicos, de referência direta ao leitor e ao mundo implicado, através de pronomes exofóricos e interrogações diretas, de expressões que sinalizam o uso da língua como evento comunicativo oral, marcado por informalidade. Não se desconsideram, no entanto, casos em que o uso de tais estratégias, como as interrogativas diretas, podem significar estratégias retóricas de convencimento.

**Exemplo 5:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

**Oi**, minha vida  
virou um inferno  
des que meu irmão  
voutou da cidade de  
Iriri, aliás é um  
inferno des que  
ele existe **veja**:  
a) Grita comigo;  
b) é chato que só ele  
c) aponta o dedo na  
minha cara no  
entanto é um bobalhão.  
Acho que já deu  
"pra" entender o  
basico, **né ?**  
Se **sua** vida tambe  
m é assim,  
**bem-vindo ao**  
**clube.** (1<sup>a</sup>. Série) [25.1]

**Exemplo 5.1:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

Eu achei essa idéia orrivio. porque o  
cachorro não merese ser maltratado.  
Poderia amansar o cachorro, e da  
amor que o cachorro ficava manso.  
**Você gostaria que você com você ?**  
**Eu acho que você não gostaria né ?**  
**Então por favor não fasa com**  
**o cachorro.** (3<sup>a</sup>. série) [23.3]

Nos exemplos 5 e 5.1, os marcadores conversacionais estão realçados em negrito.

No caso do exemplo 5, a interpretação da moldura comunicativa para a produção da opinião, como forma de interlocução direta, pode ser percebida pelo uso de exóforas que situam o mundo discursivo como implicado e conjunto, através de expressões de referência direta ao interlocutor leitor: *Oi, ..., né?, se sua vida, veja, bem-vindo*. Ao mesmo tempo, um outro enquadre para a moldura comunicativa é revelado, à medida em que a criança se utiliza de marcas do modelo escrito para enumerar em itens os argumentos que justificam sua posição.

O exemplo 5.1 divide com o exemplo 5 características comuns, embora a referência direta ao interlocutor se apresente de forma menos atenuada, o que pode ser interpretado como utilização de estratégia de intimidação como força argumentativa, reforçada pela modalidade deôntica expressa no tom apelativo da frase final, concebida como um tipo de conclusão: *Então por favor não faça com o cachorro*.

Um segundo tipo de marcação lingüístico-discursiva que revela utilização de estratégias próprias da interação face-a-face pode ser obtida em (b):

- b) tendência de apresentar a POSIÇÃO, através de expressão denotativa de tomada de turno, sem a preocupação de se formular explicitamente para o leitor a questão polêmica geradora da posição (Exemplo 6).

### Exemplo 6:

**Sim** (POSIÇÃO), *porque eu acho que a criança bastante televisão, todo mundo sabe que é mentira as coisas que ... (2<sup>a</sup>. série)*

ou

**Eu concordo** (POSIÇÃO), *pois lá em casa.....*

ou

**Não** (POSIÇÃO), *pois o coitado do cachorro fica lá preso, sem movimento nenhum... (3<sup>a</sup>. série)*

Nos casos apontados no exemplo 6, as crianças explicitam a posição sobre a questão controversa através de expressões do tipo, *É boa..., Não, porque..., Sim..., Eu concordo, pois...,* estratégia discursiva que reforça o caráter dialogal, interativo do modelo assumido, de modo que o texto forma um par adjacente - pergunta/resposta - com o enunciado proposto na tarefa

Uma última manifestação de apoio a estratégias da interlocução dialogal relevante nos textos das crianças pode ser obtida no item c:

- c) texto produzido de modo a reproduzir o fluxo e a prosódia da fala, pouco marcado por pontuação (Exemplo 7).

**Exemplo 7:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

<p>Horriavel, porque machuca o coitado, não pode morder mas tambem deviam de ter treinado ele.  E uma judiasão prender o cachorrinho.  Quen não tem pena escute ou leia o que vou falar.  Já penssou fosce você, você gostaria de estar com as pernas amarradas, com vontade de ter companheiros e gostaria de ficar com as pernas para cima sem amigos sem nada.  Se gostaria tomara que sua reencarnasão seja cachorro e seu dono faça isso com <b>você</b>.  ai se for eu ti penduro pelo pescoso e brinco de força com você (3<sup>a</sup>. série)</p>	[16.3]
--	--------

O exemplo 7, além de comportar as características mencionadas no item c - o registro da escrita à semelhança do fluxo e da prosódia da fala, marcado pela pouca pontuação e utilização de parágrafos mais longos -, pode ser considerado manifestação discursiva prototípica da interferência do modelo oral como orientação para a escrita da criança. O exemplo congrega, assim, as três situações didaticamente separadas para fins de identificação, mas que podem co-ocorrer no fluxo do discurso.

Guardadas as características peculiares ao conjunto de exemplos utilizados para enriquecer as discussões desse item – *Quanto às expressões lingüísticas codificadoras do discurso interativo, dialogal* – podemos afirmar que os autores imprimem em seus textos a característica comum de construírem sua opinião, com referência a um mundo *implicado* e *conjunto*, de modo a convocarem o interlocutor a um partilhamento da temporalidade e do espaço do mundo representado. Tal estratégia de construção facilita a entrada do modelo oral para a realização do texto escrito, marcado pela forma de realização do gênero na modalidade oral.

Na seção que se segue, passamos a analisar a produção do texto de opinião do escritor aprendiz, reconhecendo neste empreendimento, a busca por apoio a outros modelos textuais que não o esquema prototípico da argumentação.

### 1.2.2

#### **Texto de opinião escrito e o apoio em outros esquemas textuais prototípicos**

Além do apoio no modelo de argumentação oral para a configuração do estilo e da própria composição do texto de opinião, a criança se apóia em outras bases de orientação de gêneros para construir seu próprio conhecimento, e atualizá-lo empiricamente na escrita. Esta seção trata de reconhecer os esquemas textuais prototípicos que, de alguma forma, estão presentes na produção escrita do texto de opinião da criança, e que o configuram como *gênero secundário* de maior complexidade. Nesta seção, destacamos, também, aquelas manifestações empíricas do texto de opinião da criança que fogem ao modelo prototípico do argumentar, no que respeita às *seqüências textuais* e aos *tipos de discurso*. São textos produzidos com apoio a um tipo de conhecimento de gênero que modela diferentemente os enquadres interativos para o atendimento às tarefas, o que atribui aos textos uma dimensão enunciativa e pragmática bastante diferenciada. Essas produções se destacam das demais por distanciarem-se do padrão recorrente dos demais textos, e por representarem alternativas de realização do argumentar nos *textos de opinião* escritos dos alunos.

Como forma de conhecimento situado e partilhado, o conhecimento de gênero se constrói coletiva e simultaneamente por tipificações a partir do reconhecimento de similaridades, analogias e adequações a situações comunicativas próprias das esferas sociais. Observa-se, assim, que outros esquemas textuais, que não apenas o narrativo, com o qual o aluno tem estreita intimidade, participam da formatação de um modelo de texto escrito de opinião, resultando num *construto híbrido*, expressivo de conhecimentos adquiridos informalmente, ou não, sobre gêneros de texto indexados e disponíveis no intertexto, como bem nos lembra Bronckart (2003). Esse conhecimento diz respeito às características estruturais e à adequação do gênero à moldura comunicativa, que são ativados por esquemas conceptuais, responsáveis por

enquadres interativos que viabilizam as trocas intersubjetivas para a construção dos significados.

Nessa perspectiva, foram identificadas *quatro* realizações atípicas do gênero *texto de opinião*, ou seja, realizações que escapam ao modelo textual mais comumente encontrado no *corpus*, cuja configuração pode ser mais nitidamente percebida através de seqüências textuais argumentativas de base.

Trataremos, a seguir, do primeiro tipo:

- (a) argumentação pautada no discurso interativo, à semelhança de diálogo face-a-face, que busca cumplicidade e aceitação do outro, através de remissões diretas, de ironia e bom humor. Apóia-se em seqüências cronológicas/narrativas, que o configuram como um relato de experiência (Exemplo 8).

**Exemplo 8:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

<p><b>Oi</b>, minha vida virou um inferno des que meu irmão voutou da cidade de Iriri, aliás é um inferno des que ele existe <b>veja</b>:</p> <p><b>a) Grita comigo;</b> <b>b) é chato que só ele</b> <b>c) aponta o dedo na</b> minha cara no entanto é um bobalhão. <b>Acho que já deu</b> <b>"pra" entender o</b> <b>basico, né ?</b> Se <b>sua</b> vida tambe m é assim, <b>bem-vindo ao</b> <b>clube.</b> (1<sup>a</sup>. Série) [25.1]</p>
--

Buscamos uma análise do exemplo 8, que justifique seu enquadramento como uma manifestação empírica possível do argumentar. No texto, a POSIÇÃO contrária à tese de que irmão mais novo deve obedecer ao mais velho, deduzida por inferência, é justificada por um relato de experiência bem humorado, por meio de interlocução direta com o leitor, a partir do qual o sujeito, emissor da opinião,

assume o papel de participante *autor e responsável* pelo dito. A JUSTIFICATIVA pouco se assemelha às seqüências textuais e aos tipos lingüísticos que codificam usualmente o texto argumentativo, no entanto, observa-se, a presença de seqüência explicativa, própria do discurso teórico componente da argumentação, usado na enumeração de ações e atributo, arrolados pela criança como justificativa de sua POSIÇÃO.

O texto é um bom exemplo para demonstrar a fragilidade de critérios fechados, pré-definidos de referência para a identificação do gênero como categoria homogênea. O simples apoio aos tipos de discurso e a seqüências textuais prototípicos da argumentação não seria suficiente para a categorização do texto acima como uma possível forma de realização do gênero do argumentar, caso não se considerasse, principalmente, o enquadramento da produção em contexto comunicativo específico. Prova disso é que a leitura do texto, sem a moldura comunicativa que lhe atribui significação, passaria facilmente percebida como um relato bem humorado de experiência de uma criança na sua relação com o irmão que se supõe mais velho, principalmente, após o retorno desse último de suas férias.

Um outro tipo de construção de modelo de argumentação presente está descrito no item b:

- (b) argumentação pautada exclusivamente em seqüências narrativas, de modo a que o trato da questão polêmica é transposto para um formato de narrativa ficcional, na qual o aluno, como protagonista (Exemplo 9), ou narrador (Exemplo 10), apresenta indiretamente sua POSIÇÃO. Neste caso, a postura enunciativa e pragmática do escritor se difere daquela usualmente adotada nesta situação de uso da linguagem, o que pode revelar, conseqüentemente, uma representação mais atenuada do interlocutor opositor.

Para a análise das seqüências textuais que compõem os exemplos 9 e 10, optou-se pelo modelo teórico proposto por Labov e Waletzky (1967) para o estudo da macroestrutura de narrativas orais, entendido como protótipo de organização de textos narrativos e relatos escritos.

**Exemplo 9:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

Eu sou o colega de tiago e eu disse para ele que não prendesse o cachorro. deichasse ele avenda ou deixar ele acostumar com as pessoas.

Dias depois o cachorro ficou mansso com o Tiago e com as outras pessoas.

O menino ficou satisfeito o a seujustão pois todos os cachorros que ele teve senpre foram bravos. (3<sup>a</sup>. série)

[6.3]

ORIENTAÇÃO: Eu sou o colega de tiago

COMPLICAÇÃO: e eu disse para ele que não prendesse o cachorro. deichasse ele avenda ou deixar ele acostumar com as pessoas.

AÇÕES DECORRENTES DA COMPLICAÇÃO: Dias depois o cachorro ficou mansso com o Tiago e com as outras pessoas.

RESOLUÇÃO: O menino ficou satisfeito o a seujustão pois todos os cachorros que ele teve senpre foram bravos.

No exemplo 9, observa-se o aspecto heterogêneo de composição do gênero e o atrelamento à moldura comunicativa responsável pelo tipo de enquadre a ser acionado para a realização da tarefa. Para expressar sua opinião, o aluno transforma a situação problema em um mote, a partir do qual constrói uma narrativa, na qual é protagonista principal na figura do eu-narrador. Como tal, a criança posiciona-se contrária à atitude do colega Tiago, como participante *autor*, numa referência a um espaço cognitivo ficcional a partir do qual POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA podem ser, cooperativamente, inferidas. O resultado é um texto dependente de informações partilhadas, não negociadas, marcado, principalmente, pelo salto cronológico percebido entre as ações decorrentes da complicação.

A mesma intenção comunicativa de se colocar contrário à questão em debate poderia ser retextualizada em formato de argumentação prototípica, como algo do tipo: *Não concordo com o que Tiago fez ao seu cão, pois ao invés de prendê-lo e fazê-lo sofrer, deveria colocá-lo à venda ou deixar que ele se acostumasse com as pessoas.* No entanto, tal realização não comportaria a mesma dimensão pragmática pretendida, nem muito menos a mesma representação mental do interlocutor- leitor, muito embora nossa avaliação seja a de que escolha

da criança pelo gênero tenha se dado por processo automático de aplicação do conhecimento (*modelo de reprodução do conhecimento*), do que, propriamente, como uso consciente de estratégias metacognitivas.

O exemplo 10 vem enriquecer nossas análises:

**Exemplo 10:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

<p>Eu acho que Tiago deveria vender o cachorro para não deixar ele sofrer amarrado.</p> <p style="text-align: center;">Thor e Tiago</p> <p style="text-align: center;">Tiago é um menino de 11 anos que tem um cachorro pit bull.</p> <p style="text-align: center;">Quando Tiago levava seus amigos para sua casa, Thor avansava em seus amigos. Passaram-se uns dias Tiago chamou Fernando para ir a sua casa, fernadoo falou:</p> <p style="text-align: center;">_ Não, Minha mãe falou que eu não posso ir mas a sua casa porque seu cachorro é muito bravo.</p> <p style="text-align: center;">Chegando em casa Tiago falou com sua mãe assim:</p> <p style="text-align: center;">_ Mãe quero me livrar do Thor. Por que ? disse sua mãe.</p> <p style="text-align: center;">_ Porque nenhum colega meu quer vim mas para minha casa. _ Calma meu filho é só nós colocar-mos ele no quartinho.</p> <p style="text-align: center;">Fim! (3<sup>a</sup>. série)</p>	[31.3]
--	--------

POSIÇÃO: Eu acho que Tiago deveria vender o cachorro para não deixar ele sofrer amarrado.

Thor e Tiago

ORIENTAÇÃO: Tiago é um menino de 11 anos que tem um cachorro pit bull. Quando Tiago levava seus amigos para sua casa, Thor avansava em seus amigos.

COMPLICAÇÃO: Passaram-se uns dias Tiago chamou Fernando para ir a sua casa, fernadoo falou:

\_ Não, Minha mãe falou que eu não posso ir mas a sua casa porque seu cachorro é muito bravo.

Chegando em casa Tiago falou com sua mãe assim:

\_ Mãe quero me livrar do Thor. Por que ? disse sua mãe.

\_ Porque nenhum colega meu quer vim mas para minha casa.

RESOLUÇÃO: Calma meu filho é só nós colocar-mos ele no quartinho. Fim!



Para o atendimento à tarefa ilustrada no exemplo 10, o aluno aciona dois enquadres interativos responsáveis pelos esquemas textuais acionados, que vão emoldurar a ação de convencimento pretendida: um que responde pelo início de uma argumentação prototípica através de seqüência textual codificadora de POSIÇÃO, que introduz o texto; outro que responde pela construção de uma narrativa canônica, através da qual a criança busca lidar, de forma menos direta, com a questão polêmica. No entanto, diferentemente dos dois exemplos anteriores, a criança não consegue sucesso na intenção. A tentativa de ilustrar sua POSIÇÃO através de uma narrativa fracassa, à medida em que o texto produzido por ela não passa de uma versão parafraseada da situação proposta pela tarefa 3, não possibilitando ao leitor nenhum tipo de inferência que venha ratificar a POSIÇÃO explicitamente colocada no início do texto.

Certamente, a escolha dos dois aprendizes da escrita (Exemplo 9 e 10) pelo esquema narrativo não significa carência do esquema prototípico argumentativo, posto que essas mesmas crianças utilizaram-se do modelo argumentativo para a execução de outras tarefas que compõem a pesquisa; nem muito menos revela o uso consciente de estratégia retórica de convencimento, como poderia ser evocado como explicação para essas realizações (apoio ao *modelo de transformação do conhecimento*). Ao contrário, nossa hipótese é a de que a forte presença do modelo narrativo nas atividades escolares de leitura e produção, como a mais legítima expressão de uso da escrita em sala de aula, tem um papel nessa escolha, mesmo que a solicitação explícita na tarefa seja a de um pedido de opinião: *O que você acha da atitude de Tiago ? Escreva um texto apresentando sua opinião.*

Outro fator que acreditamos possa ser considerado como influente diz respeito à própria moldura comunicativa, na qual a tarefa 3 se insere. Em dois aspectos, a tarefa 3 se difere das demais – o que só veio a ser notado durante a análise das produções: o tema proposto, embora entendido como acessível aos alunos e motivador de vontade enunciativa, por seu vínculo com o universo da criança, na verdade está atrelado a um mundo disjunto, para cujas referências e significados, a serem construídos, faz-se necessária a criação de um mundo discursivo, distante, no espaço e no tempo da criança. O segundo ponto, atrelado ao primeiro, diz respeito à maneira pela qual o enunciado da tarefa foi formulado para a criança. Com o objetivo de contextualizar o pedido de opinião, e a própria gravura que o motivou, foi criada pelo pesquisador uma situação fictícia sobre a

qual o aluno deveria opinar, traduzida através de uma pequena narrativa: *Tiago é um menino de 11 anos que tem um cachorro pit Bull chamado Thor. Thor é inofensivo dentro de casa (...) Uma solução que Tiago encontrou para ter seus amigos de volta foi prender o cão bem firme (...) O que você acha da atitude de Tiago ? (...)* (Cf. Anexo 2).

Certamente, esses dois pontos juntam-se ao anterior como responsáveis pelo tipo de enquadre acionado pelos autores do exemplo 9 e 10, no momento da produção do texto de opinião. Não se pode desconsiderar, no entanto, que tal enquadre distancia os textos analisados de uma argumentação prototípica, assim como da maioria dos textos analisados.

Prosseguindo a identificação das formas atípicas de realização do texto de opinião destacadas no *corpus*, passemos ao item c:

- (c) argumentação construída com apoio na moldura oferecida pelo material destinado à produção: uma página de jornal de sala, que autoriza a tentativa da criança de produzir um texto de opinião com intersecções com o gênero *notícia* (Exemplo 11).

**Exemplo 11:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

<p><b>O jornal botando a boca no trombone anuncia:</b> Devos respeitar os irmãos mais velhos ?          Sim. Nós sendo o irmão mais novo, devemos respeitar o irmão mais velho apesar dele não ser nem pai nem mãe da gente mas e um irmão mas velho da nossa família. Nós não devemos respeitar só o irmão mais velho mas sim a mãe e o pai.  <b>Esse e o nosso noticiário de hoje.</b> (2ª. série) [9.1]</p>
--

No exemplo 11, a criança, apoiada em informações fornecidas pela moldura comunicativa, na qual se insere a tarefa, tais como: a diagramação da folha onde deverá escrever seu texto - semelhante à de uma página de jornal - e o nome da seção inserida nesta página: *Botando a boca no trombone* (Cf anexo 1), aciona um

tipo de enquadre para seu texto que o situa como um gênero *matéria jornalística*, à semelhança de um programa televisivo ou radiofônico: "*O jornal botando a boca no trombone anuncia:...*" / "*Esse e o nosso noticiário de hoje*". A criança retoma a questão polêmica através de uma pergunta retórica, "*Devos respeitar os irmãos mais velhos ?*", para, em seguida, desenvolver um conjunto de seqüências textuais argumentativas que vão dar visibilidade à sua posição sobre a questão. Observa-se que o primeiro enquadre acionado é entrada para outro enquadre que autoriza ao autor o desenvolvimento da defesa de sua posição, como se inserido num programa educativo (talvez), a partir do qual assume postura enunciativa de implicação e de aconselhamento, marcada pelo uso de pronome de 1ª. p.plural e por modalidade deôntica (*nós devemos / não devemos respeitar só..., mas sim...*).

Neste caso, observa-se, claramente, o caráter híbrido do gênero texto de opinião, produzido pela criança, à medida em que são acionados mais de um enquadre interativo para a ação de linguagem pretendida, e seqüências textuais distintas, como as expositivas, para a introdução e fechamento do texto, e as argumentativas para o desenvolvimento da ação de convencimento são utilizadas na semiotização do texto da criança.

No que respeita à PARTE I da análise, que acabamos de finalizar - ***O esquema textual expressivo do conhecimento do gênero texto de opinião*** - algumas hipóteses podem ser levantadas preliminarmente para a explicação dos desempenhos que acabamos de descrever: (1) a natureza fluida dos estágios de desenvolvimento cognitivo que não se instalam de forma fixa e definitiva no processo de aprendizagem do texto escrito, mas numa dinâmica de avanços e refluxos; (2) as restrições naturais, próprias do estágio de desenvolvimento cognitivo da criança na faixa etária analisada, de lidar com conceitos científicos próprios da argumentação, como a capacidade de abstrair, generalizar, retomar posições, estabelecer relações, apresentar conclusão; (3) ausência de planejamento para execução da tarefa; (4) a presença do modelo narrativo nas atividades escolares de leitura e produção, como a mais legítima forma de uso da escrita, mesmo que a solicitação explícita seja a de um pedido de opinião.

As realizações empíricas do texto de opinião, destacadas nos exemplos em discussão neste item, devem ser interpretadas como formas expressivas das tentativas do aprendiz de construir seu modelo escrito de texto de opinião, como construto sociocognitivo que expressa um tipo de ação de linguagem através de

um modelo cognitivo gerador de enquadres e responsável pelo(s) esquema(s) textua(is) evocados na produção. Os exemplos selecionados o foram por sua representatividade, no tocante à expressão significativa de manifestação de trajetórias singulares de desenvolvimento sociocognitivo e discursivo da criança, na árdua tarefa de construir para si o modelo escrito da argumentação. O critério de escolha dos exemplos não considerou, destarte, a representatividade de ocorrências, em temas quantitativos, mas qualitativos.

Podemos afirmar que, respeitados os traços característicos de desenvolvimento sociocognitivo e discursivo das crianças, e reconhecidas as realizações empíricas como reveladoras de graus diferenciados de proficiência para o argumentar, o aprendiz da escrita, em geral, administra, com relativo sucesso, os enquadres interativos e as demandas cognitivas, discursivas e enunciativas decorrentes da moldura comunicativa na qual se insere a tarefa proposta. Reiteramos que, dentre o conjunto de gêneros empíricos com os quais tem convívio, e do qual faz uso para realizar suas ações de linguagem nas diferentes esferas comunicativas, a criança é capaz de acionar com adequação aqueles conhecimentos intuitivos que lhe permitem conceber cognitivamente um texto argumentativo, traduzindo, mesmo que à princípio de forma incipiente, as seqüências argumentativas prototípicas que configuram o gênero texto de opinião.

A seção seguinte tem como objetivo descrever como a criança, uma vez tendo acionado o esquema textual representativo do gênero, passa a organizar e articular as seqüências textuais que vão compor o texto, como realização empírica do gênero texto de opinião.

## **PARTE II**

### **A articulação entre os componentes da seqüência textual argumentativa no texto de opinião da criança**

Conforme já apresentado na seção 5.5, a competência para a produção de um texto argumentativo escrito envolve, dentre outras habilidades, a capacidade de o escritor coordenar idéias em níveis crescentes de complexidade, de modo a interrelacioná-las com vistas à defesa da posição assumida, em sintonia simultânea com uma representação mental da posição de um interlocutor à distância, com quem o autor estabelece uma interlocução via texto. Ao apresentar

sua opinião sobre um estado de coisas, uma situação, um evento, o sujeito está assumindo frente ao interlocutor o papel de *autor e responsável* pelas proposições que definem sua posição, passando, então a um empreendimento comunicativo de justificativas e/ou negociações frente ao interlocutor.

Vimos, também, que a passagem de um estágio de processamento do texto argumentativo mais automático, com menor controle pelo sujeito, para um de natureza mais complexa, mais planejado reflete um procedimento de produção acionado, respectivamente, pelos *modelos de reprodução* e de *transformação*, conforme descrito por Bereiter & Scardamalia (1987).

Com base no conjunto de habilidades cognitivas e discursivas enumeradas pelos autores para a produção do discurso argumentativo, na seção 5.5, passamos ao segundo parâmetro que orienta o procedimento de análise das produções, qual seja, *A articulação entre os componentes da seqüência textual argumentativa*.

Se na Parte I da análise, buscou-se reconhecer os componentes de base, participativos do esquema textual da argumentação escrita da criança - *as seqüências textuais* - e o apoio a *modelos cognitivos* na construção desse esquema, a Parte II busca captar o desenvolvimento da criança quanto à sua capacidade de estabelecer relações entre as seqüências constitutivas do argumentar, à medida em que também manifesta sua habilidade de lidar com conceitos mais abstratos, próprios do raciocínio argumentativo. Em outras palavras, pretende-se descrever como a criança, consideradas as especificidades cognitivas, próprias da faixa etária para o raciocínio por generalização e abstração, é capaz de atender à tarefa de posicionar-se frente ao tópico e coordenar a articulação entre argumentos e (contra) argumento(s) e conclusão.

Os tipos de desempenhos identificados nas produções de opinião revelam estágios distintos de desenvolvimento cognitivo para o argumentar, e correspondem a níveis diferentes de compreensão e de realização da tarefa solicitada, no que se refere, basicamente, à capacidade da criança de estabelecer relação entre as partes de um todo, o que corresponde a sua capacidade cognitiva de processar o conhecimento através do *pensamento por abstração* (Vygotsky, [1932]1991).

Os estudos desenvolvidos por Bereiter e Scardamalia (1987, p. 155-176) sobre as demandas cognitivas para coordenar idéias no processo de aquisição do texto escrito, e, mais especificamente, aquelas que envolvem a defesa de posição

em ensaios argumentativos, orientam parte das análises que se seguem. Uma outra discussão teórica, já desenvolvida neste trabalho na seção 5.4.1, embasa, igualmente, as análises que se seguem e dizem respeito à relevância da formação de conceitos científicos no desenvolvimento da competência da criança para o argumentar (Vygotsky, 1934/1991), permitindo a relação entre gêneros primários e conceitos espontâneos, e entre gêneros secundários e conhecimento científico.

A título de recordação, resumimos, em linhas gerais, o que é amplamente apresentado na seção 5.4.1, de modo a facilitar a compreensão do que passamos, logo em seguida, a discutir. Em síntese, a capacidade cognitiva do sujeito de lidar com conceitos científicos diz respeito à capacidade de perceber os elos que ligam objetos semelhantes; em seguida, ser capaz de analisar as similaridades para captar atributos comuns, em termos de relações lógicas e abstratas; ser capaz de analisar esses atributos comuns a um conjunto de elementos, com vistas à classificação; ser capaz de fazer uso da linguagem para conceitualizar tal percepção abstrata de atributos; e, finalmente, ser capaz de fazer transferência e interrelação de um conceito para outras situações nas quais os atributos sintetizados no conceito formulado estejam presentes, porém com configurações distintas da original

Para proceder ao propósito da Parte II, qual seja o de identificar e descrever as estratégias cognitivas e discursivas utilizadas pela criança para articular as seqüências textuais que compõem seu texto de opinião, buscou-se agrupar tais procedimentos estratégicos de composição em **quatro níveis crescentes de complexidade cognitiva e discursiva para a realização da tarefa de argumentar por escrito**. O procedimento metodológico de agrupamento dessas estratégias em níveis de complexidade cognitiva tem sua origem em estudos de Bereiter & Scardamalia (1987, p.162-176), ampliados na presente pesquisa pelo escopo teórico de base sociocognitiva e sociodiscursiva.

Os quatro níveis identificados representam formas de conceber e de realizar a tarefa de argumentar por escrito, concebida como gênero secundário, cujo domínio demanda a competência de lidar com conceitos científicos, nos moldes apresentados na síntese anterior, e de selecionar e articular com adequação as seqüências textuais motivadas pelos tipos de enquadres acionados na produção da opinião. Os níveis são interpretados, desde a demanda mais simples que é a de interpretar a moldura comunicativa da tarefa e defender uma posição com uma

única justificativa, sem se perder do tópico proposto, até níveis mais complexos de articulação e gerenciamento de seqüenciais textuais que envolvem negociação de posição, com apoio a estratégias mais sofisticadas de organização textual.

Importante observar, como será posteriormente discutido na segunda etapa dessa pesquisa - *análise longitudinal do desenvolvimento da criança* - que os níveis de desempenho descritos não se instalam de forma linear, cronológica nas produções dos alunos, em termos de seriação escolar e de faixa etária, o que vem constatar a instabilidade natural de qualquer processo de construção do conhecimento, e as diferentes formas de a criança lidar com o grau de complexidade cognitiva e discursiva para o atendimento a cada tarefa proposta.

Definidos como manifestações de estratégias sociocognitiva e discursiva de construção do argumentar em texto de opinião, como gênero secundário, os quatro níveis são apresentados como tentativas de mapear a trajetória de aquisição dessa competência pela criança:

**Nível (1):** posicionar-se frente ao tema, apresentando justificativa a partir de interpretação adequada da moldura comunicativa na qual se insere a tarefa;

**Nível (2):** posicionar-se frente ao tema, coordenando e articulando mais de um argumento;

**Nível (3):** posicionar-se frente ao tema articulando POSIÇÃO, JUSTIFICATIVA (argumentos) e CONCLUSÃO;

**Nível (4):** posicionar-se frente ao tema, articulando posição, contraposição, argumentos e contra-argumentos.

Tomando-se como referência para a análise das produções, as descrições pertinentes a cada um dos níveis, busca-se descrever o desempenho do escritor aprendiz em termos de tendências, de modo a reconhecer, igualmente, marcas representativas das especificidades naturais, próprias do estágio de compreensão da criança na execução da tarefa de produzir um texto de opinião, no que concerne à tentativa de atender à demanda representada por cada nível.

Os níveis destacados a seguir vêm acompanhados de exemplos que ilustram peculiaridades e restrições para sua realização pela criança, de modo a se garantir na interpretação de cada caso uma postura descritiva, não avaliativa da

competência do escritor aprendiz, uma vez que tal procedimento busca entender esses desempenhos como representativos de estágios cognitivos, e não como deficiência ou escassez.

### Nível (1)

#### **Posicionar-se frente ao tema, apresentando justificativa a partir de interpretação adequada da moldura comunicativa na qual se insere a tarefa**

Quanto a esse primeiro nível de desempenho, foram observados casos em que a criança não consegue atender à dupla demanda para o atendimento da tarefa de posicionar-se frente ao tópico, com base na interpretação adequada da moldura comunicativa e, simultaneamente, articular justificativa.

Três tipos de desempenho foram observados como conseqüentes desse tipo de restrição:

- (a) produção de um discurso desconectado, não articulado (Exemplo 14).

#### **Exemplo 14:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

<p>Sim. Porque os mais velhos têm que pensar para o seu estudo ou trabalho durante o tempo que tem para pemssar melhor e dorante o trabalho e de cada pintura, escritor, estudante, professor(a), ilustrador, até diretor (a) porisso devemos respeitar os mais velhos ou da nossa idade. (2<sup>a</sup>. série)</p>	[6.1]
--	-------

Embora textos com as características do exemplo 14 tenham representatividade bastante inexpressiva no *corpus*, o exemplo é relevante, por ilustrar uma configuração textual singular, resultante da dificuldade de a criança administrar as demandas próprias do nível 1 de construção da argumentação. Esta dificuldade se expressa na articulação entre os dois componentes básicos -



POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA, no gerenciamento do conjunto de crenças de senso comum, que são tomadas como argumento em defesa da posição e pressupostas como partilhadas pelo leitor, na forma desarticulada de organizar a sintaxe do texto. O resultado é um texto *oneroso* para o leitor, do ponto de vista da co-produção do sentido. Um conjunto de crenças de senso comum participa do modelo cognitivo evocado pela criança, para a produção de sua opinião sobre a *obediência, ou não, do irmão mais novo ao irmão mais velho*, que pode ser assim inferida: *o mundo do mais velho é caracterizado por mais responsabilidades - como estudo, trabalho, escolha de profissão - o que daria ao mais velho autoridade para exigir obediência do mais novo. A base de argumentação da criança incide, então, sobre esse modelo, conforme pode ser percebido pela expressão conclusiva: ... porisso devemos respeitar os mais velhos ou da nossa idade.*

O segundo registro de desempenho decorrente da tentativa de atendimento à demanda de nível 1 segue no item b):

(b) não desenvolvimento do tópico (Exemplo 15 e 15.1):

**Exemplos 15 e 15.1:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho ? Sim, meu irmão não me deicha estudar direito (2ª série)	[2.1]
--	-------

A minha mãe não deixa eu ver televisão isso é uma justiça.  Eu queria que a minha mãe dexse que eu vinha televisão (2ª. série)	[18.1]
--	--------

Nos termos de Schiffrin (1990, 1996), no que se refere à configuração do esquema textual acionado pelo sujeito para o argumentar, pelo menos dois componentes textuais são indispensáveis: uma POSIÇÃO, na forma de uma asserção sobre um determinado evento, ou estado, identificado pelo sujeito como discutível, e com a qual se compromete como *autor e/ou responsável*; e um suporte, ou JUSTIFICATIVA, representada por evidências de naturezas diferentes (Chafe, 1986, Mushin, 2001), que regula o grau de comprometimento do sujeito com o dito. Desse modo, a representação de uma ação verbal como uma

argumentação, por parte dos interactantes, se dá à medida em que é possível o reconhecimento de um esquema textual mínimo, manifesto através de POSIÇÃO/JUSTIFICATIVA.

Isto posto, passemos à análise dos exemplos 15 e 15.1 que apresentam semelhanças quanto às estratégias sociocognitivas e discursivas para a realização de um texto escrito de opinião:

- ambos revelam dificuldade dos autores para mobilizarem um enquadre da ação verbal como resposta à moldura comunicativa proposta, traço que os distingue da grande maioria dos demais textos;
- o modelo cognitivo que lhes serve de apoio para a mobilização dos enquadres que suscitam a ação verbal assemelha-se ao modelo oral: curta extensão dos textos, a redundância, o não desenvolvimento da POSIÇÃO, apoio excessivo a conhecimento partilhado;
- a POSIÇÃO apresentada faz referência ao *mundo implicado e conjunto*, no qual os autores são protagonistas;
- a relação lógico-semântica que se estabelece entre POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA não se firma de modo a atribuir peso argumentativo à seqüência supostamente codificada como JUSTIFICATIVA, o que pode dificultar para o leitor a identificação da própria seqüência e sua função.

No que respeita ao exemplo 15, a POSIÇÃO é percebida pela resposta afirmativa à pergunta, posta pela retomada do enunciado da tarefa na forma de interrogação (Cf. tarefa solicitada, com a pergunta que inicia o texto): *Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho ? Sim (...)*. O que se segue é um enunciado - *meu irmão não me deixa estudar direito* - que, tendo o leitor acionado o esquema textual argumentativo para a compreensão do texto, deverá ser interpretado como um *candidato* à JUSTIFICATIVA, mesmo que a duras penas, se consideramos o alto grau de cooperação exigido para a compreensão das inferências necessárias para tal reconhecimento.

O empreendimento sociocognitivo de co-produção do significado do exemplo 15, com vistas a seu enquadramento como texto de opinião pelo leitor, se dá mediante o procedimento de inferência sobre a criação de dois mundos no qual

o próprio autor se insere: uma inferência que considera o autor do texto como irmão mais velho; outra que o considera como irmão mais novo. Para cada uma das duas inferências produzidas, modelos cognitivos, construídos sob um sistema de crenças ligado à relação familiar, são acionados pelo leitor em busca da coerência do texto, conforme apresentado respectivamente:

- *meu irmão mais novo não me deixa estudar direito, porque faz muito barulho com suas brincadeiras, por isso eu tenho que mandá-lo parar para eu ter sossego e ele tem que me obedecer;*

*OU*

- *meu irmão mais velho não me deixa estudar direito, porque ouve som muito alto, e eu não posso dizer nada, porque ele é mais velho, e é ele quem manda.*

As estratégias sociocognitivas e discursivas descritas buscam explicar o procedimento da criança, frente à tarefa de se posicionar sobre a questão polêmica, quando o resultado dessa produção é o não desenvolvimento do tema proposto.

No exemplo 15.1, a situação nos parece mais atípica. Muito embora possamos perceber a presença de POSIÇÃO no texto da criança, - ... *isso é uma (in)justiça* – tal posição se instala em referência a um mundo implicado e conjunto o que, de alguma forma, o distancia da temática de abordagem mais generalizada da questão. O que se segue à posição é uma paráfrase da posição assumida, não exatamente uma JUSTIFICATIVA, o que vai gerar um texto de opinião não desenvolvido.

O último registro de desempenho decorrente da tentativa de atendimento à demanda de nível 1 vem expresso no item c

- (c) a produção de um discurso que foge do tópico, em razão de enquadre inadequado do tema (Exemplo 16, 17 e 17.1)

**Exemplo 16:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

<p>Cachorro chato ou educado</p> <p>E acho que este cachorro é muito atentado. Se eu tivesse um cachorro assim meu pai e minha mãe já tinha mandado este canhorro embora. Minha mãe gosta de cachorros legai que não mordem e que sejam comportados. Eu gostaria de ter meus amigos do que um cachorro desobediente. Minha cachorra se chama "Nina" ela é muito comportada ela obedece todos que moram lá na minha casa como (meu pai e minha mãe) Come tudo direitinho. Ela já desobedeceu um ca-do mas nunca mor deu pessoas.</p> <p style="text-align: center;">AVISO PARA O CÃO: Obedece CAÕÕÕÕÕ !!! (3<sup>a</sup>. série)</p>	[32.3]
---	--------

No exemplo 16, a criança foge totalmente do tema proposto por interpretar inadequadamente a solicitação da tarefa, o que reflete num enquadre equivocado do evento comunicativo. A criança inicia seu texto apresentando posição valorativa e avaliativa do comportamento do cão, e não do dono, conforme solicitação da tarefa (*O que você acha da atitude de Tiago ?*), perspectiva comprovada pela escolha do título (*Cachorro chato ou educado*), e na proposição inicial que representa uma posição: *E(u) acho que este cachorro é muito atentado*. Em seguida, faz uso do gênero relato pessoal para atender à tarefa. A partir desse novo enquadre, outros esquemas cognitivos são acionados para gerar o texto, resultando numa seqüência desordenada de informações ativadas, a partir de informação semântica de ordem pessoal, tais como, a posição dos pais, a preferência pelos amigos, a referência à cadela Nina e seu comportamento exemplar.

**Exemplo 17:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

<p>Eu acho certo que o irmão mais novo deve obedecer o mais velho porque tem vez que o irmão mais velho esta cansado e pede pro mais novo vazer aquilo porque ele vai ter mais tempo de vida e o outro não, eu não tenho irmão e nem irmã mais tenho um primo, quando estou cansado eu pesso para ele fazer um negoço para mim mais ele não faz ainda reclama, eu sou mais velha do que ele mais também não pode abuzar. (2ª série)</p>	[10.1]
---	--------

**POSIÇÃO:** Eu acho certo que o irmão mais novo deve obedecer o mais velho

**JUSTIFICATIVA POR ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS:** porque tem vez que o irmão mais velho esta cansado e pede pro mais novo vazer aquilo porque ele vai ter mais tempo de vida e o outro não, eu não tenho irmão e nem irmã mais tenho um primo, quando estou cansado eu pesso para ele fazer um negoço para mim mais ele não faz ainda reclama, eu sou mais velha do que ele mais também não pode abuzar.

**Exemplo 17.1:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

<p>Eu concordo que irmã mais nova deve obedecer ao mais velho. Porque o irmão mais velho sabe mais do que o mais novo ele sabe o que a gente menor tem que fazer para o nosso bem porque a gente quando e bem mais novinho a gente pode fazer coisas que não deve fazer por exemplo: - mexe com fogo, não pega copo de vidro porque pode deixa cair no chão, não pegar cola porque se não pode pensa que e leite. Esses exemplo pode servir paras mães que não tem cuidado coms filhos. (2ª série)</p>	[22.1]
--	--------

**POSIÇÃO:** Eu concordo que irmã mais nova deve obedecer ao mais velho.

**JUSTIFICATIVA ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS:** Porque o irmão mais velho sabe mais do que o mais novo ele sabe o que a gente menor tem que fazer para o nosso bem porque a gente quando e bem mais novinho a gente pode fazer coisas que não deve fazer por exemplo: - mexe com fogo, não pega copo de vidro porque pode deixa cair no chão, não

pegar cola porque se não pode pensa que e leite. Esses exemplo pode servir paras mães que não tem cuidado coms filhos.

Com relação aos exemplos 17 e 17.1, os autores, embora façam uma interpretação menos desviada da moldura comunicativa na qual a proposta se insere, e iniciem seu texto através de seqüências configurativas de POSIÇÃO (*Eu acho certo que o irmão mais novo deve obedecer o mais velho* – Exemplo 17, e *Eu concordo que a irmã mais nova deve obedecer ao mais velho.*- Exemplo. 17.1), não dão conta de sustentar argumentos articulados à posição assumida; ao contrário, desenvolvem o texto com base numa seqüência de argumentos justapostos, que formam uma cadeia, cujo elo de ligação se dá por meio de informação semântica suscitada pelo argumento imediatamente anterior, de modo que a representação da tese se perde meio à cadeia de argumentos.

Os exemplos 17 e 17.1 ilustram, com adequação, o tipo de articulação de argumentos que se constrói com base numa estratégia, denominada por Freedman & Pringle (1984), de *argumentação por associação*, procedimento estratégico de construção de texto escrito, apoiado no *modelo de reprodução do conhecimento* (Bereiter & Scardamalia, 1987), presente no *corpus*, e que será oportunamente estudado.

Em função da facilidade da criança de lidar com conceitos espontâneos, e a conseqüente restrição ao trato com conceitos científicos, a tendência observada é o enquadramento da tarefa apoiado em situações concretas, vinculadas ao mundo implicado e a experiências de vida, ao invés de uma perspectiva abstrata e generalizada na forma de abordar a questão.

Seguindo o mesmo raciocínio, que justifica tal configuração textual, a polêmica sobre o controle dos pais sobre o tempo da criança em frente à TV será normalmente tratada do ponto de vista da situação experienciada pela criança, e não com base nos malefícios da TV na formação da criança em geral.

Os exemplos analisados no **Nível 1**, representam formas de realização do texto de opinião pela criança, quando esta se depara com a dificuldade cognitiva e discursiva de atender à dupla demanda de posicionar-se frente ao tema, e apresentar justificativa a partir da interpretação adequada da moldura comunicativa na qual se insere a tarefa. Neste enfoque, demonstramos três formas de realização do texto de opinião, como expressivas de seu esforço sociocognitivo

e discursivo de atendimento à tarefa: a produção de um discurso desconectado, não articulado; o não desenvolvimento do tópico; a produção de um discurso que foge do tópico, em razão de enquadre inadequado do tema.

A próxima seção vai tratar de questões diretamente relacionadas à organização do plano textual da opinião escrita da criança, concebida como uma manifestação empírica do discurso argumentativo.

## Nível (2)

### Posicionar-se frente ao tema, coordenando e articulando mais de um argumento

No que respeita ao atendimento da demanda correspondente ao segundo nível de complexidade das estratégias sociocognitivas e discursivas para a produção do texto de opinião, foram observados casos em que a criança apresenta dificuldade de coordenar simultaneamente mais de um argumento ao posicionar-se em relação à POSIÇÃO por ela anunciada. O pouco domínio sobre o tópico, a escassez de argumentos sobre o tema são fatores que podem também contribuir para configuração do texto semelhante à participação de um único turno, revelando a dificuldade da criança de transpor o modelo dialogal da modalidade oral para o modelo monológico da argumentação escrita (Freedman & Pringle, 1984; Dolz, 1996 e Bereiter & Scardamalia, 1987).

Nesta seção, e nas que se seguirão, para fins de facilitar o acompanhamento dos exemplos na sua relação com os itens de desempenho descrito, cada um dos textos vem acompanhado de uma diagramação esquemática que configura o plano textual adotado pela criança.

Na tentativa de atender às demandas desse nível, os sujeitos de nossa pesquisa apresentam **duas** formas de realização da tarefa:

- (a) um texto curto, no qual é capaz de coordenar posição e um único argumento, de modo que a POSIÇÃO é textualmente apresentada no início do texto, a partir de posicionamento direto sobre o tópico proposto. Na maioria das vezes, a POSIÇÃO é introduzida pelas expressões: *Concordo/acho que..* , *Não concordo/acho que....* - seguida de uma única justificativa, conforme pode ser atestado pelo conjunto de exemplos que se seguem, 18, 18.1, 18.2.

**Exemplo 18:** Tarefa (1) (Os adultos devem controlar o tempo da criança em frente à televisão)

<p>Concordo que os pais controlem o tempo que seus filhos assistem televisão. Porque os filhos podem ter problemas de visão se assistirem muita televisão. (2ª.série)</p>	[28.1]
---	--------

POSIÇÃO: Concordo que os pais controlem o tempo que seus filhos assistem televisão.

JUSTIFICATIVA (1): Porque os filhos podem ter problemas de visão se assistirem muita televisão.

**Exemplo 18.1:** Tarefa (4) (Opinar sobre a idéia do cientista norueguês de sacrificar a baleia Keiko por não se readaptar a seu habitat de origem)

<p>A Baleia Free Willy</p> <p>Eu acho que o cientista não deve matar a baleia. Porque e melhor que a Baleia morra na piscina do que seja sacrificada</p> <p>(3ª. Série)</p>	[8.5]
---	-------

POSIÇÃO: Eu acho que o cientista não deve matar a baleia.

JUSTIFICATIVA (1): Porque e melhor que a Baleia morra na piscina do que seja sacrificada

**Exemplo 18.2:** Tarefa (5) (Opinar sobre o impedimento de matrícula, mediante duas reprovações consecutivas)

<p>O aluno que for reprovado 2 vezes poderia ter mais chaces porque o aluno poderia entender na terceira chance e passar de ano.</p> <p>(5ª. série)</p>	[6.5]
---	-------

Neste conjunto de exemplos, vale ressaltar a ocorrência do traço descrito nas diferentes séries pesquisadas - 2ª., 3ª. e 5ª. séries - o que revela que tal



característica não é exclusiva de autores de uma determinada faixa etária, de série específica.

A seguir a segunda forma de realização do texto da criança, em atendimento à demanda referente ao nível 2:

- (b) uma argumentação circular, na qual a posição é reiterada ao longo do texto, através de paráfrases de um único argumento, procedimento discursivo que impede a progressão temática com base em articulação entre argumentos. Um conjunto bastante diversificado de textos é oferecido para a demonstração desse tipo de realização, tendo-se o cuidado de selecionar um exemplo representante de cada tarefa proposta pela criança na pesquisa (Exemplos 19 a 19.4).

**Exemplo 19:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

<p>Eu acho errado irmão mais novo não obedecer o mais velho. Porque, o irmão mais novo tem que respeita o mais velho e o mais velho tem que respei- ta e o mais novo. (2<sup>a</sup>. série)</p>	[8.1]
--	-------

**Exemplo 19.1:** Tarefa (2) (Opinar sobre a idéia de se misturarem as turmas de 2<sup>a</sup>. série no ano letivo seguinte)

<p>Mudança de turma para a 3<sup>a</sup>. série Nós vamos conhecer bastantes amigos. Mas também, nós perderemos muitos amigos, e nós já fizemos muito amigos. E eu gosto de uma menina da minha sala e não quero me separar dela. E eu não quero porque tenho muitos amigos e amo uma menina. (2<sup>a</sup>. Série)</p>	[23.2]
--	--------

**Exemplo 19.2:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

<p>Sim. O Tiago fes certo porque que ele morde a pessoa ele vai ser o cupado. Então poriso ele tem que fazer assim para não morder em ninguém. Então ele esta muito certo, a minha opinião e que ele esta certo e não esta errado. fim (3<sup>a</sup>. Série)</p>	[18.3]
---	--------

**Exemplo 19.3:** Tarefa (4) (Opinar sobre a intenção do cientista de sacrificar a baleia Keiko)

<p>Eu não concordo com o cientista; Porque a baleia não nasceu para ser sacrificada pois ela nasceu para viver até morre. E também se ela não quer ficar com as outras deixa que ela se fire sozinha só tratar da baleia direito como dar alimentação o resto deixa que ela se cuida sozinha pois ela nasceu para isso para fazer o que ela quer se ela nasceu para fazer tudo que os humanos quer ela não vai ser uma baleia como as outras baleias. (3<sup>a</sup>. série)</p>	[22.4]
--	--------

**Exemplo 19.4:** Tarefa (5): (Opinar sobre o impedimento de matrícula, mediante duas reprovações)

<p>Não eu acho que o aluno que é reprovado duas vezes na mesma série não deve permanecer no colegio, porque tem que se esforçar e não reprovar duas vezes se não vai repetindo varias vezes. (5<sup>a</sup>. série)</p>	[8.5]
---	-------

Como resultante dessa forma de textualização, a opinião apresentada baseia-se em ponto de vista monolítico, estático, ou seja, na maioria dos casos, tais textos apresentam POSIÇÃO sobre a questão polêmica, acompanhada de JUSTIFICATIVA com um argumento, não se alterando, assim, o ponto de vista inicialmente apresentado. Tal procedimento estaria atrelado à dificuldade da criança, nesse estágio, de acionar um conjunto de esquemas de conhecimento vinculado ao tema, que lhe possibilite arrolar argumentos por similaridade e por

vínculo à tese assumida. Neste estágio de construção do discurso argumentativo, a criança pauta-se por justificar, mais que negociar posições, o que revela, ainda, um não ajustamento da representação mental construída pelo aprendiz da dimensão pragmática do argumentar, e de um interlocutor à distância, principalmente quanto esta ação de linguagem é atualizada pela escrita.

Uma outra hipótese que explicaria a redundância e a recursividade presentes nesses exemplos seria a ausência de vontade enunciativa para argumentar sobre a questão, considerando ser esta uma tarefa escolar, a qual a criança não estaria totalmente envolvida para executar.

Vale destacar que, mesmo quando mais de um argumento compõe a justificativa, como é o caso do exemplo 19.3, estes são retomados como paráfrases, o que resulta em recursividade da argumentação. O autor do exemplo retoma por paráfrase dois dos argumentos centrais de sua opinião: "*... a baleia não nasceu para ser sacrificada, pois ela nasceu para viver até morre.*", "*... se ela não quer ficar com as outras deixa que ela se fire sozinha (...) o resto deixa que ela se cuida sozinha...*"

É importante ressaltar a representatividade do conjunto de exemplos selecionados para ilustrar o **Nível 2**, quanto à presença de diferentes séries, o que vem reforçar observações já antecipadas nesse capítulo, sobre a não linearidade e a flexibilidade desses padrões de produção da argumentação escrita.

Os exemplos discutidos no **Nível 2** demonstram tipos de desempenhos que acreditamos revelar a dificuldade da criança de atender integralmente às demandas do nível 2 de produção do texto de opinião, qual seja, coordenar e articular mais de um argumento para justificar a posição assumida. O resultado é um texto circular, que pouco, ou quase nada, avança em termos de negociação de posição assumida.

O próximo nível a ser estudado requer do sujeito uma visão mais ampliada da dimensão argumentativa do texto de opinião, ao mesmo tempo em que exige o domínio de um esquema textual mais sofisticado.

**Nível (3)****Posicionar-se frente ao tema articulando POSIÇÃO, JUSTIFICATIVA e CONCLUSÃO**

Ao contrário do procedimento descrito anteriormente, característico da tentativa da criança de proceder à produção orientada pelas demandas cognitivas próprias do nível 2, no nível 3, o desafio colocado é manter-se no tópico proposto, articulando POSIÇÃO, JUSTIFICATIVA e CONCLUSÃO. Neste caso, a JUSTIFICATIVA evocada para a sustentação da posição assumida comporta mais de um argumento e a presença – ainda que incipiente - de uma seqüência textual que corresponda à CONCLUSÃO significa mais um grau de complexidade cognitiva para a realização da tarefa, consideradas as novas relações que se impõem entre os três componentes de base que passam a configurar a infraestrutura argumentativa do texto da criança.

A tentativa de atendimento a essa nova demanda cognitiva vai gerar três tipos de relação entre os componentes básicos, típica do argumentar do aprendiz em produções escritas:

- (a) argumentos, introduzidos na sua maioria, pelos conectores *porque, pois, e (também)* se justapõem, de modo a ocuparem hierarquicamente o mesmo *status* para a defesa da posição, sem conduzirem a uma CONCLUSÃO formalizada. Tal procedimento pode revelar pouco controle por parte da criança das estratégias cognitivas de planejamento das justificativas vinculadas ao tópico. O resultado é um fluxo de justificativas lineares e a quase ausência de subordinação entre argumentos, de modo que cada argumento, individualmente, se liga à POSIÇÃO, sem que se estabeleça, no entanto, uma articulação lógica entre eles, traço peculiar do *pensamento por complexo*: a criança é capaz de reconhecer elos factuais e objetivos comuns entre justificativa e posição, mas não dá conta de expressar verbalmente essas similaridades em termos de conceitos abstratos gerais pertinentes aos argumentos como um todo.

Este tipo de organização e articulação da seqüência argumentativa se assemelha ao que Freedman & Pringle (1984) (Cf. seção 5.6) denominaram de *argumentação focal* (Exemplo 20 e 20.1).

**Exemplo 20:** Tarefa (4) (Opinar sobre a idéia do cientista norueguês de sacrificar a baleia Keiko por não se readaptar a seu habitat de origem)

Preciso aprender a ser só  
 Para mim eu não acho uma boa ideia matar Keiko **porque**  
 ela ainda não completou os seus 50 anos **pois**  
 Keiko tem apenas 22 anos para ela não seria uma  
 boa idéia **porque** ela não ia comunicar com a sua  
 família e suas amigas **e também** se Keiko for sacrificada  
 para os umanos que vive com Keiko vai ficar  
 com saudade de Keiko.  
 (3<sup>a</sup>. série)

[15.4]

POSIÇÃO: Para mim eu não acho uma boa ideia matar Keiko

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: **porque** ela ainda não completou os seus 50 anos

ARGUMENTO 2: **pois** Keiko tem apenas 22 anos

RATIFICAÇÃO DA POSIÇÃO: para ela não seria uma boa idéia

ARGUMENTO 3: **porque** ela não ia comunicar com a sua família e suas amigas

ARGUMENTO 4: **e também** se Keiko for sacrificada para os umanos que vive com Keiko vai ficar com saudade de Keiko.

CONCLUSÃO: ∅

**Exemplo 20.1:** Tarefa (5) (Opinar sobre a liberação do uso de *skate* no Colégio)

Eu Lucas da 5<sup>a</sup>. série acho que se a direção autorizar o uso de skate dentro do Colégio vai causar um problema. Não vai ter como usar as quadras, a quadrinha amarela  
 Vai causar briga por que se um skate sumir ou quebrar o dono vai por a culpa em alguém, então se o menino cupado ficar nervoso ele vai querer bater no do skate.

Eu não autorizava por que se um menino cair de um skate o tombo e grande e vai se machucar, e a manhe do menino vai vir no Colégio e vai por a culpa no Colégio de não ter olhado o teu filho. (5<sup>a</sup>. série)

[15.5]

POSIÇÃO: Eu Lucas da 5<sup>a</sup>. série acho que se a direção autorizar o uso de skate dentro do Colégio vai causar um problema.

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: Não vai ter como usar as quadras, a quadrinha amarela

ARGUMENTO 2: Vai causar briga por que se um skate sumir ou quebrar o dono vai por a cupa em alguém, então se o menino cupado ficar nervoso ele vai querer bater no do skate.

RATIFICAÇÃO DA POSIÇÃO: Eu não autorizava

ARGUMENTO 3: por que se um menino cair de um skate o tombo e grande e vai se machucar,

ARGUMENTO 4: e a manhe do menino vai vir no Colégio e vai por a cupa no Colégio de não ter olhado o teu filho.

CONCLUSÃO: Ø

Os exemplos 20 e 20.1, ilustrativos do item (a), anteriormente descrito, apresentam plano textual semelhante, quanto à organização da estrutura da JUSTIFICATIVA e à ausência de CONCLUSÃO.

Os quatro argumentos utilizados em cada um dos exemplos se justapõem em cadeia, de modo que cada argumento, individualmente, liga-se à tese, sem estabelecer articulação estreita entre si, o que ilustra a dificuldade da criança de abstrair atributos comuns dos argumentos para, então, ser capaz de estabelecer tal relação por procedimento de generalização; e mais, de expressar pela linguagem tal percepção que daria força argumentativa à POSIÇÃO. Interessante observar que em ambos os exemplos, a POSIÇÃO é ratificada no decorrer do texto (Ex. 20: *...para ela não seria uma boa idéia...* e Ex. 20.1: *Eu não autorizava...*), como estratégia discursiva de reforço do elo entre argumento e POSIÇÃO.

Os esquemas abaixo são tentativas de se registrar a arquitetura do tipo de argumentação descrito em (a) e exemplificado em 20 e 20.1:

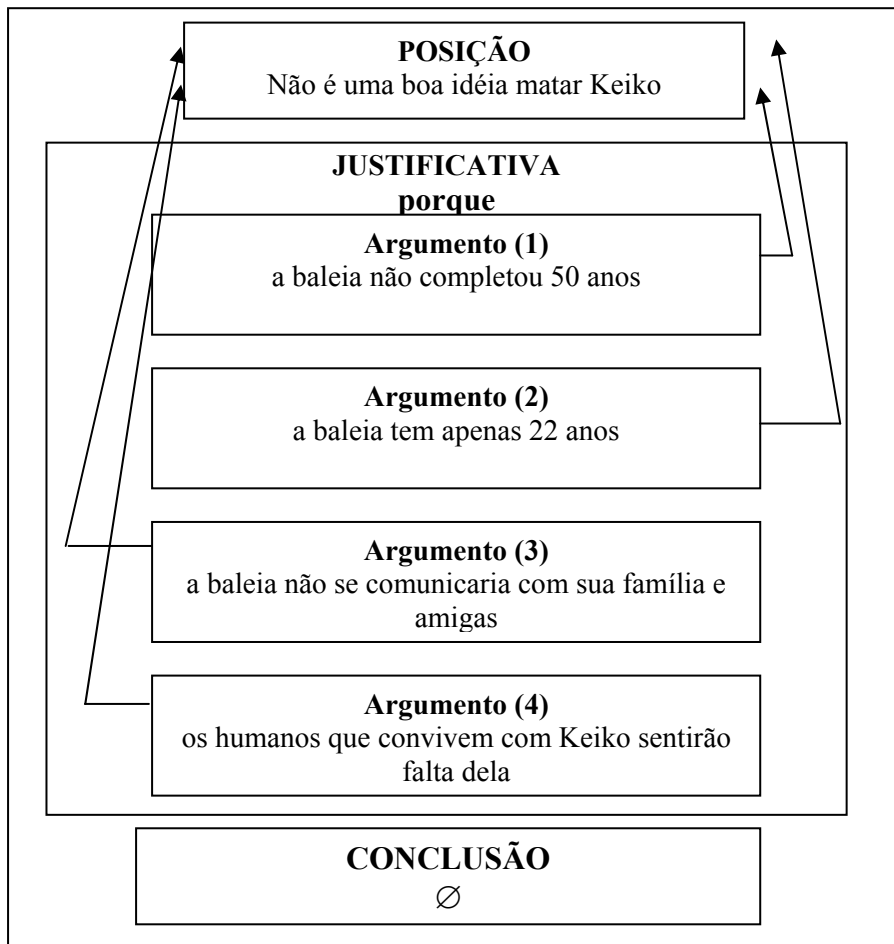
**Esquema do exemplo 20:**

Diagrama 5

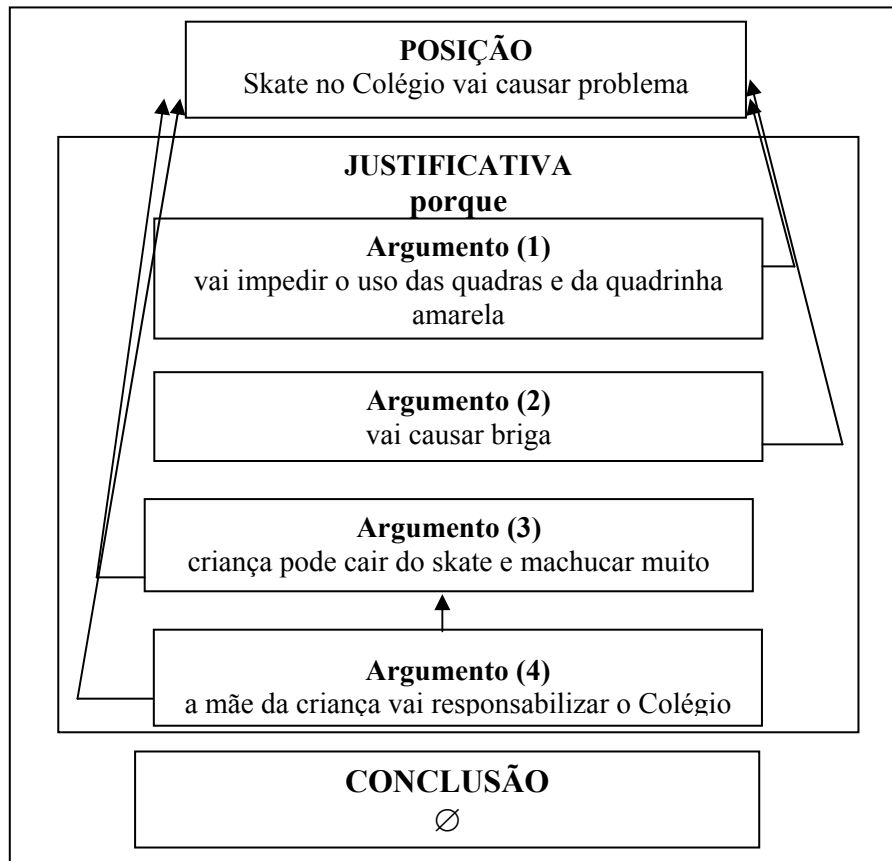
**Exemplo 20.1**

Diagrama 6

Uma outra forma de articulação entre os componentes da configuração mais complexa do texto de opinião pode ser observada no item b, a seguir:

- (b) justificativa formada por um encadeamento de argumentos que se estruturam numa cadeia de associações<sup>4</sup>, de modo que esquemas acionados na configuração de um argumento acionam imediatamente na memória uma representação mental que, por sua vez, aciona um outro esquema, e assim sucessivamente. Nessa seqüência de argumentos, o vínculo entre justificativa e posição, ou mesmo entre justificativa e conclusão, se dilui, firmando-se, assim, um elo estreito entre argumento anterior e o seguinte, não por meio de uma relação lógica, mas por uma ativação semântica, pragmática, à medida em que o conteúdo informacional do argumento anterior é capaz de suscitar

<sup>4</sup> Esta forma de organização discursiva da argumentação da criança e do adolescente é também destacada por Freedman & Pringle (1984) em *Why students can't write Arguments* (1984).



novos enquadres que, por sua vez, suscitarão argumentos associados. Neste caso, o escritor aprendiz não teria de antemão uma representação completa do tema, a partir do qual pudesse planejar seu texto (Exemplo 21 e 21.1 e ainda os exemplos 17 e 17.1 já discutidos anteriormente).

**Exemplo 21:** Tarefa (1) (Os adultos devem controlar o tempo da criança em frente à televisão)

<p>As vezes eu concordo as vezes não eu quero é brinca ver desenho isso é uma injustiça quando eu estou brincando de computador meu pai me chama para tomar banho la na minha mãe quando eu acordo eu vou fazer dever e etc. E também eu quero mais tempo pra brincar no Recreio e ponto final. (2ª série)</p>	[13.1]
--	--------

**Exemplo 21.1** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

<p>Boa. Porque é ruim ficar sem amigo para brincar sem nada para fazer só ficar vendo televisão O bom é chamar amigos para ir em casa e brincar,brincar, brincar. E a outra coisa ruim é que ele vai embora. Também é bom quando o meu amigo dorme na minha casa. (3ª série)</p>	[13.2]
--	--------

Nos dois casos, o tratamento dado ao tema está longe de se aproximar de uma abordagem autônoma; ao contrário, o tema é enquadrado num espaço cognitivo constituído de um conjunto de experiências pessoais, apoiado em esquemas afetivos com referência ao mundo implicado e conjunto, o que explica a seqüência de argumentos associados. Observa-se que, à medida em que a cadeia de associações é acrescida de novos argumentos, mais tênue é sua vinculação com

o tema polêmico motivador da tarefa. Assim é que no exemplo 21, os diferentes enquadres produzidos pelo tema e suas respectivas associações poderiam ser resumidos no esquema abaixo.

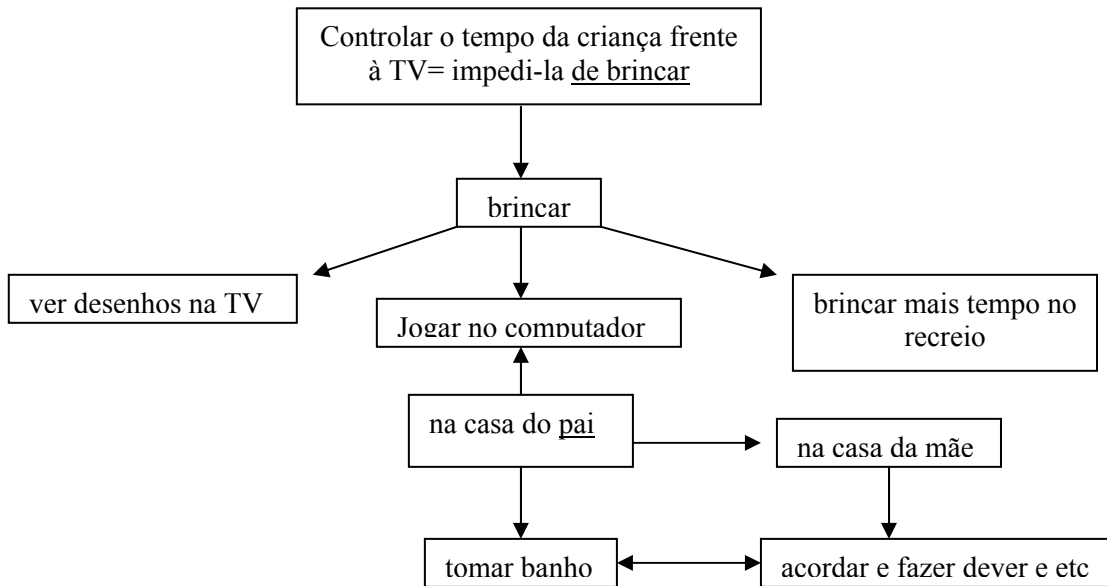


Diagrama 7

Já o exemplo 21.1 poderia ser esquematicamente configurado da seguinte forma:

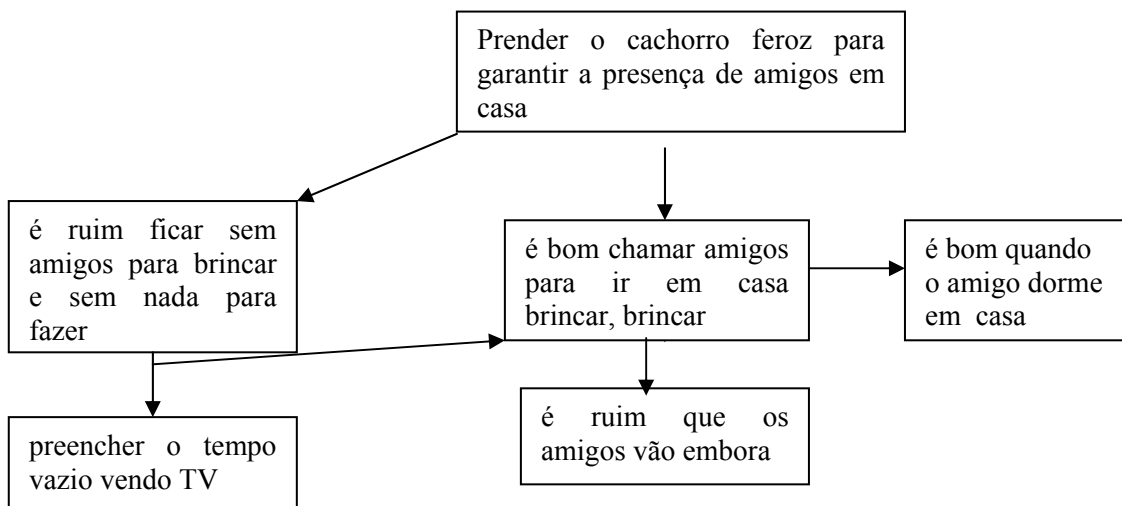


Diagrama 8

Vale observar que, nos dois casos, perde-se a vinculação com o tema proposto, o que acarreta visível desvio do tópico.

Tendo demonstrado as duas formas mais recorrentes de organização dos argumentos identificadas no *corpus* da pesquisa, vale introduzir, neste ponto das discussões, o exemplo 22, como ilustração do que vimos descrevendo sobre a capacidade cognitiva de lidar com conceitos científicos, não espontâneos (Vygotsky: [1932]1991), com base no procedimento de abstração e generalização, ausência destacada nos exemplos anteriores, mas visivelmente emergente na produção que se segue, resguardadas, é claro, as características próprias da configuração de um texto de escritor aprendiz. Observe que a criança busca, a partir de reconhecimento de traços comuns entre os argumentos factuais escolhidos para compor a justificativa, abstrair esses traços para generalizá-los a seguir, aplicando-os a outra categoria.

Assim é que o mesmo tema polêmico pôde ser abordado distintamente por sujeitos, dependendo de sua capacidade de, uma vez acionados os esquemas conceptuais que vão estruturar sua argumentação, perceber os elos que se estabelecem entre esses componentes. Esse procedimento resulta numa configuração do plano textual argumentativo diferente daquele descrito nos itens (a) e (b).

Como parâmetro de comparação, durante a leitura do exemplo 22, é conveniente que não se perca de vista a produção do exemplo 20, motivado pela mesma tarefa, mas escrito por outro sujeito. Vejamos como isso se dá:

**Exemplo 22:** Tarefa (4) (Opinar sobre a idéia do cientista norueguês de sacrificar a baleia Keiko por não se readaptar a seu habitat de origem)

Minha opinião é ?:

Opinião sobre a ipotozi de matar a paleia Keiko:

Acho isto uma tolise a orca keiko foi pega com um ano e meio,e matido em cativoiro por 22 anos ou seja a paleia voi mantida em cativoiro por menos da metade de sua vida, acho que ainda da para Keiko aprender a conviver com sua espesie, porque os animais também tem um gral de capasidade como nos (animais racionais).

Acho iso uma solução muito radicaou e que deve ser pensada e repensada e quem sabe o futuro de Keiko, como os humanos podem se acostum ar e desacustumar acho que os animais pasam pelo mesmo proceso.

**IDEIAS !!!**

Acho que os biólogos e pesquisadores que observam Keiko podem por augumas orcas e ir aumentando seu espaso aos poucos ate Keiko se acostumar a liberdade. E eu não acredito que Keiko terá uma morte lenta e triste porque, ainda a tempo da orça Keiko se acostumar com seu abtart natural. (3ª. série) [4.4]

**POSIÇÃO:** Acho isto uma tolise

**JUSTIFICATIVA:**

**ARGUMENTO (1):** a orca Keiko foi pega com um ano e meio, e matido em cativoiro por 22 anos ou seja a paleia voi mantida em cativoiro por menos da metade de sua vida,

**ARGUMENTO (2):** acho que ainda da para Keiko aprender a conviver com sua espesie,

**ARGUMENTO (3):** porque os animais também tem um gral de capasidade como nos (animais racionais).

**RATIFICAÇÃO DA POSIÇÃO:** Acho iso uma solução muito radicaou e que deve ser pensada e repensada

**ARGUMENTO (4):** e quem sabe o futuro de Keiko, como os humanos podem se acostumar e desacustumar acho que os animais pasam pelo mesmo proceso.

**CONCLUSÃO:** IDEIAS !!! Acho que os biólogos e pesquisadores que observam Keiko podem por augumas orcas e ir aumentando seu espaso aos poucos ate Keiko se acostumar a liberdade. E eu não acredito que Keiko terá uma morte lenta e triste porque, ainda a tempo da orça Keiko se acostumar com seu abtart natural

Primeiramente observa-se que os argumentos selecionados pela criança, sem perder de vista sua vinculação com a POSIÇÃO adotada, e ratificada ao longo do texto, articulam-se entre si de maneira a possibilitar uma progressão temática coerente, sem se desviar do tópico proposto. A criança apóia-se em argumentos do

mundo real, factual para em seguida proceder a uma extensão dos traços abstratos, que os constituem, a outra categoria. Com base nas informações de idade da baleia, a criança é capaz de inferir o argumento (1)<sup>5</sup> e prosseguir na seguinte seqüência lógica: tempo de vida restante para a baleia / sua capacidade de adaptação e aprendizagem com os da espécie / extensão desse comportamento para o comportamento humano: *...também tem um grau de capacidade como nos (animais racionais) (...) como os humanos podem se acostumar e desacostumar acho que os animais passam pelo mesmo processo.* A CONCLUSÃO retoma informação semântica introduzida na JUSTIFICATIVA, como a idéia de liberdade e de readaptação ao habitat natural, para, em seguida, desautorizar a tese do cientista: *E eu não acredito que Keiko terá uma morte lenta e triste porque, ainda a tempo da orça Keiko se acostumar com seu abtart natural.*

Para facilitar a comparação proposta, segue abaixo a arquitetura do texto ilustrado pelo exemplo 22, com destaque para o movimento diferenciado das setas:

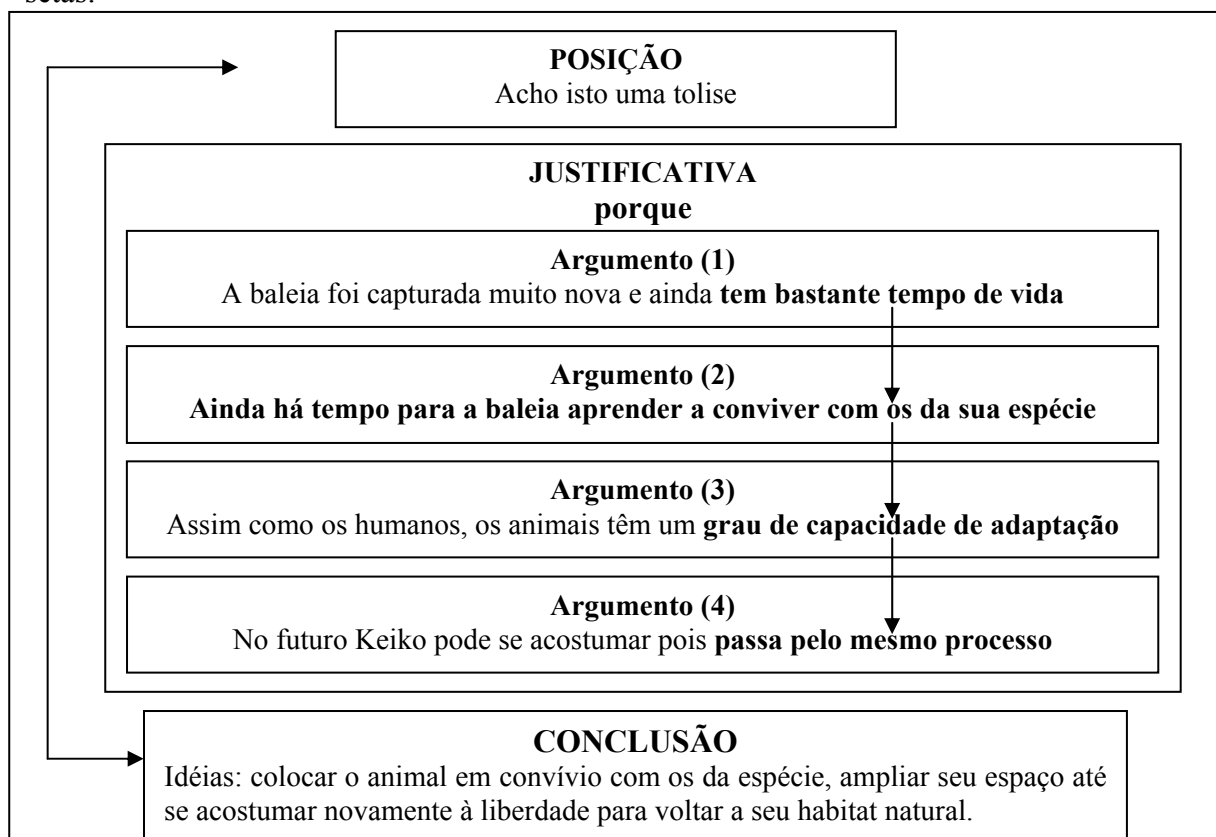


Diagrama 9

<sup>5</sup> Vale uma comparação com o Exemplo 20, no qual o mesmo argumento é apresentado, porém aproveitado de forma bastante distinta .

Finalmente, desenvolvemos o item (c), que trata da emergência da seqüência textual correspondente à CONCLUSÃO nas produções das crianças, à medida em que buscam um desempenho compatível com o nível 3. Entende-se por CONCLUSÃO a seqüência textual que corresponderia a uma nova tese – ou posição – cuja força depende do peso dos argumentos ou contra-argumentos que lhe servem de suporte (Bronckart: 1999, p.226). Segundo Schiffrin (1996), a conclusão, assim como a posição, requer do sujeito o comprometimento com o teor de verdade da proposição, que pode estar vinculado a um mundo real, ou a um mundo possível, no qual o sujeito exerce um papel discursivo como *autor* e/ou *responsável* (Goffman: 1998, p.70).

Embora com presença ainda bastante incipiente, a seqüência textual equivalente à CONCLUSÃO tem formas diferenciadas de entrada nos textos escritos.

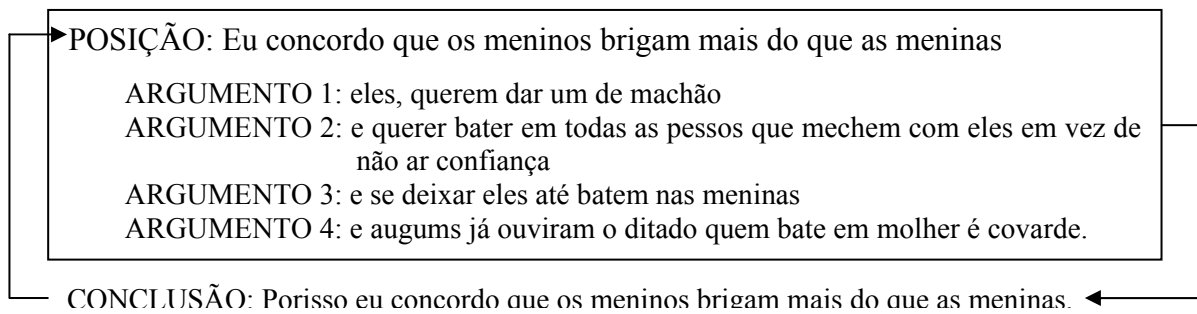
No que se refere a uso e função, foram observadas as seguintes ocorrências desta seqüência no *corpus*:

- (a) concluir a partir de um conjunto de argumentos que justificam um ponto de vista monolítico, reiterando-se, assim, a posição assumida (Exemplos 23 e 23.1).

**Exemplo 23:** Tarefa (1) (Meninos se metem mais em brigas do que as meninas)

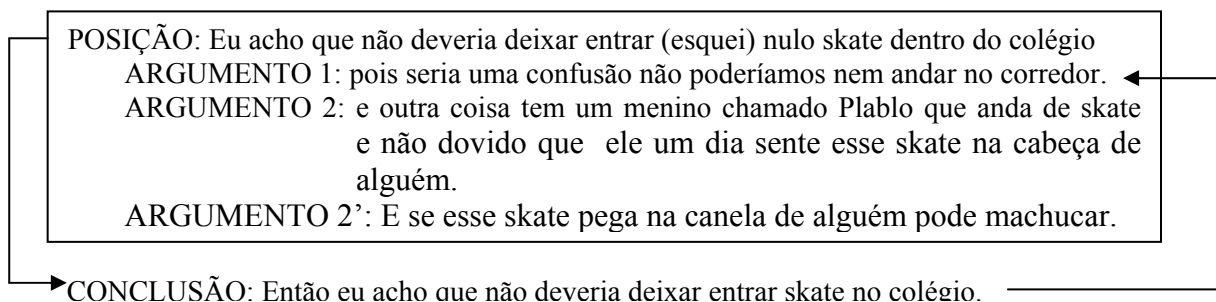
<p>Eu concordo que os meninos brigam mais do que as meninas eles, querem dar um de machão e querer bater em todas as pessoas que mechem com eles em vez de não dar confiança e se deixar eles até batem nas meninas e alguns já ouviram i ditado quem bate em mulher é covarde. Porisso eu concordo que os meninos brigam mais do que as meninas. (2ª. série)</p>
---

[20.1]



**Exemplo 23.1** Tarefa (5) (Opinar sobre a permissão de uso de *skate* dentro do Colégio)

Eu acho que não deveria deixar entrar (esquei) nulo skate dentro do colegio pois seria uma confusão não poderíamos nem andar no corredor. e outra coisa tem um menino chamado Plablo que anda de skate e não dovido que ele um dia sente esse skate na cabeça de alguém. E se esse skate pega na canela de alguém pode machucar. Então eu acho que não deveria deixar entrar skate no colégio. (5<sup>a</sup>. série) [23.5]



- (b) concluir tomando-se como referência o último argumento arrolado na justificativa, cuja informação semântica está mais recentemente representada na memória de trabalho, e possivelmente mais conectada a situações reais do cotidiano da criança, de modo que a conclusão não retoma a posição assumida, e desconsidera qualquer tipo de

articulação com argumentos anteriores ao último (Exemplo 24 e 24.1).

**Exemplo 24:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

Eu concordo que irmã mais nova deve obedecer ao mais velho. Porque o irmão mais velho sabe mais do que o mais novo ele sabe o que a gente menor tem que fazer para o nosso bem porque a gente quando e bem mais novinho a gente pode fazer coisas que não deve fazer por exemplo:  
**- mexe com fogo, não pega copo de vidro porque pode deixa cair no chão, não pegar cola porque se não pode pensa que e leite. Esses exemplo pode servir paras mães que não tem cuidado coms filhos.** (2ª série) [22.1]

No texto acima, o último argumento usado para justificar a posição defendida de que irmã mais nova deve mesmo obedecer ao mais velho: *porque a gente quando e bem mais novinho a gente pode fazer coisas que não deve fazer*, vem seguido de exemplos que reforçam o argumento utilizado: *- mexe com fogo, não pega copo de vidro porque pode deixa cair no chão, não pegar cola porque se não pode pensa que e leite*, a partir dos quais a criança produz o encerramento do texto usando de um tom de aconselhamento com autoridade, por meio de uso de modalidade deôntica: *Esses exemplo pode servir paras mães que não tem cuidado coms filhos*.

**Exemplo 24.1:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

A atitude de Tiago foi muito ruim sobre o Thor. Se eu fosse ele eu prenderia ele em uma varanda, sem amarrar as pernas nem as mãos. Ou entam eu educaria ele como os outros cachorros. O Tiago tinha que fazer augoma coisa dessas como prender no terraço ou em augo parecido.  
**O meu cachorro era muito maucriado agora eu brinco com ele eu adoro ele por isso ele esta mais educado. Eu acho que todo cachorro merece brincadeiras com isso eles serem educados e não mecheram com os desconhecidos.** (3ª. série) [19.3]



POSIÇÃO: A atitude de Tiago foi muito ruim sobre o Thor.

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: Se eu fosse ele eu prenderia ele em uma varanda, sem amarrar as pernas nem as mãos.

ARGUMENTO 2: Ou entam eu educaria ele como os outros cachorros.

ARGUMENTO 3: O Tiago tinha que fazer alguma coisa dessas como prender no terraço ou em augo parecido.

ARGUMENTO 4: O meu cachorro era muito maucriado agora **eu brinco com ele** eu adoro ele por isso ele esta mais educado.



CONCLUSÃO: Eu acho que **todo cachorro merece brincadeiras** com isso **eles seram educados e não mecheram com os desconhecidos**.

Para proceder à CONCLUSÃO, a criança desconsidera os Argumentos 1,2 e 3 que tratam de possíveis soluções para o problema como *prender o cão na varanda sem amarrá-lo,educá-lo para que tenha boas maneiras*, para considerar apenas o último argumento 4, no qual utiliza-se de um tipo de *argumento de autoridade*, que o coloca como experienciador do próprio argumento, o que valida sua força argumentativa: *O meu cachorro era muito maucriado agora eu brinco com ele eu adoro ele por isso ele esta mais educado*. O encerramento do texto retoma informação semântica do argumento 4 para atribuir força epistêmica à conclusão: *com isso eles seram educados e não mecheram com os desconhecidos*.

- (c) concluir com base em sugestão de procedimentos que pretende alterar o estado anterior, percebido como polêmico pela criança, com vistas a se restabelecer um equilíbrio entre os dois mundos que se contrapõem: mundo real onde se instala a situação controversa X mundo contrafactual onde se restabeleceria o equilíbrio. Para atender a esse objetivo, a criança utiliza-se de modalidade deôntica como estratégia de força argumentativa, conforme observado nos Exemplos 25, 25.1 e 25.2.

**Exemplo 25:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

<p>Eu não concordo com a atitude de Tiago, pois o cão quanto mais preso mas feroz.          Aliás Tiago nunca conseguirá trazer os amigos de volta dessa maldosa maneira, com Thor.  <b>Thiago podia tentar trazer os amigos de volta de jeitos melhores. Como, ele freqüentar a casa dos seus amigos em vez dos amigos freqüentar a casa do feroz Pit Bull (3ª. série)</b></p>	[3.3]
---	-------

**Exemplo 25.1:** Tarefa (4): (Opinar sobre a proposta do cientista de sacrificar a baleia Keiko)

<p>É um absurdo          Isso é loucura, vê se pode ? Matar uma baleia que ainda tem muito tempo para se acostumar a seu habitat natural.          Keiko é uma baleia que já se acotumou aos humanos mas <b>coloque uma cerca no mar e coloque outras baleias que vivem em cativeiro, é bem mais fácil ! (3ª. série)</b></p>	[1.3]
--	-------

**Exemplo 25.2:** Tarefa (5) (Opinar sobre uso simultâneo da Sala de Jogos por alunos de diferentes séries)

<p>Sala de jogos:          Eu acho que não dá muito certo, pois quando os alunos menores eles apesar de não serem proibidos de jogar pelos maiores eles acabam ficando intimidados pelos outros pois chegam na sala e só vêem os alunos maiores e ao mesmo tempo que ficam com medo e ficam com vergonha então acabam não freqüentando a sala <b>então eu acho que devia ter dias separados para cada <u>série</u> e uma pessoa tomar conta das pessoas que não podem entrar.</b> (5ª. série)</p>	[21.5]
---	--------

Finalmente, o **nível 4** que representa maior grau de complexidade cognitiva na construção do argumentar, por exigir do sujeito proficiência na percepção da dimensão pragmática, discursiva e enunciativa desse tipo de ação conjunta e

partilhada de linguagem, e no conseqüente manejo de um modelo textual que comporte outras seqüências textuais que as até então identificadas nos níveis anteriores. Nos termos de Bereiter & Scardamalia este nível de proficiência na produção escrita é resultante de apoio ao modelo de *transformação do conhecimento*.

#### **Nível (4)**

#### **Posicionar-se frente ao tema, articulando posição, contraposição, argumentos e contra-argumentos**

A complexidade mencionada advém basicamente da mudança de postura do sujeito, relativa a três procedimentos constitutivos do modelo do argumentar e indispensáveis: (1) a percepção do objeto do argumentar como passível de controvérsia, no que respeita a posições, crenças e valores subjetivos e sociais; (2) a intenção e a disposição comunicativas que movem a ação de convencimento e/ou persuasão, e justificam o evento comunicativo como uma ação conjunta; (3) a capacidade do sujeito argumentador de construir uma representação mental de seu interlocutor, no que diz respeito a papéis sociais e funções desempenhadas, e de antecipar a perspectiva do outro para planejar sua argumentação.

Como conseqüência, duas seqüências textuais ainda não mencionadas - *contra-argumentação*<sup>6</sup> e *contraposição* - passam a compor a configuração da infraestrutura da argumentação nesse nível de proficiência argumentativa. A inclusão dessas seqüências, como estratégia discursiva de convencimento, revela a capacidade sociocognitiva do sujeito de co-construir o significado do texto, à medida em que, com base nos modelos cognitivos que organizam seu próprio conjunto de experiências no mundo, é capaz de inferir ou pressupor aqueles que podem constituir as de seu interlocutor.

Neste caso, a complexidade da tarefa incide também sobre a articulação entre os modelos cognitivos suscitados e partilhados que são textualizados pelo sujeito escritor, por meio das novas seqüências textuais: *contra-argumentação* e *contraposição*, que ampliam a configuração textual básica da argumentação, atribuindo-lhe o caráter de *negociação*. Incluir contraposição e/ou contra-

---

<sup>6</sup> Entende-se por *contra-argumento* aquele tipo de justificativa usada pelo sujeito autor da argumentação, que antecipa uma possível argumentação contrária à sua posição, cujo objetivo é, de alguma forma, enfraquecer a posição do adversário.

argumentos na negociação de uma tese significa mudar a forma de perspectivizar o tema polêmico sob apenas um ângulo, para adotar o enquadre do evento, numa perspectiva dicotômica, interativa e polifônica, apoiada na atitude responsiva do interlocutor. Neste estágio de complexidade cognitiva para a construção do texto de opinião, espera-se que o escritor seja capaz de conceber seu texto como uma unidade discursiva e dialógica, cuja configuração textual ampliada requer do sujeito a habilidade de integrar com sucesso as seqüências textuais que constituem uma nova forma de se conceber o modelo textual da argumentação.

Os quadros (1), (2) e (3) abaixo ilustram a entrada desses dois novos componentes na argumentação da criança, em comparação com a configuração prototípica mais recorrente nos textos pesquisados:

**Quadro (1)**

<b>POSIÇÃO</b>		<b>JUSTIFICATIVA</b>
A é B	Porque	C
Misturar as turmas é bom		vamos fazer novos amigos

O quadro (1) sintetiza o tipo de desempenho de menor grau de complexidade cognitiva, mais freqüente nas produções analisadas (Cf. Parte I, item (I.1), qual seja, a articulação entre as duas seqüências textuais indispensáveis a uma argumentação simples: POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA, sem presença de CONCLUSÃO.

**Quadro (2)**

<b>POSIÇÃO</b>		<b>JUSTIFICATIVA</b>		<b>CONTRA - POSIÇÃO</b>		<b>JUSTIFICATIVA</b>
A é B	porque	D	mas	A também é C	porque	E
Misturar as turmas é bom		a gente ganha mais amigos		Misturar as turmas é ruim		vamos perder nossos antigos amigos

Quadro (3)

POSIÇÃO		JUSTIFICATIVA		
		ARGUMENTO		CONTRA-ARGUMENTO
A é B	porque	D	mesmo que	C
Misturar a turma é ruim		vai atrapalhar a união da turma		a Coordenação promete que os amigos vão ficar juntos

Os quadros (2) e (3) sintetizam um tipo de integração mais complexa entre as seqüências textuais, qual seja, o sujeito deve integrar mais de duas seqüências textuais na construção de sua argumentação. No primeiro caso, quatro seqüências: POSIÇÃO, JUSTIFICATIVA, CONTRAPOSIÇÃO, JUSTIFICATIVA; no segundo, três seqüências: POSIÇÃO, ARGUMENTOS e CONTRA-ARGUMENTOS. Se por um lado, a incorporação e a articulação dessas seqüências textuais à estrutura geral da argumentação na composição escrita de uma opinião pode parecer tarefa simples para um escritor proficiente, o mesmo não se pode afirmar para o escritor aprendiz, como será revelado pelas análises das produções que se seguem.

A análise do *corpus* revelou uma baixa freqüência de ocorrência desses componentes nas produções das crianças, em virtude, exatamente, da complexidade cognitiva envolvida no atendimento à tarefa; qual seja, para lidar simultaneamente com os pares opostos – *posição/contra-posição* e/ou *argumento/contra-argumento*, é preciso que se tenha construído, para cada situação de uso desses pares, espaços cognitivos distintos, antagônicos para o enquadre da questão polêmica, ao mesmo tempo em que se deve reconhecer nesses espaços, com base em procedimento comparativo, semelhanças e dessemelhanças que sustentarão a lógica da argumentação construída. Assim é que na tentativa de produzir uma argumentação mais elaborada, a criança lança mão desses novos componentes, sem, no entanto, chegar a estabelecer a devida articulação com os demais componentes básicos que, até então, configuravam sua argumentação escrita.

Mesmo tendo constatado menor freqüência de ocorrência de desempenhos equivalentes ao nível 4, vale a descrição de casos ocorrentes no *corpus*, localizados, principalmente, nas produções de alunos da 5ª. série, posto que

indicam a tendência no desenvolvimento da aquisição da competência para o argumentar nas séries posteriores, à medida em que o escritor aprendiz busca maior apoio ao modelo de *transformação do conhecimento* para o atendimento à tarefa.

Quanto à presença de POSIÇÃO e CONTRAPOSIÇÃO na constituição da infraestrutura textual do texto de opinião, e sua articulação com as demais seqüências textuais, dois traços caracterizam as produções das crianças nesse estágio de proficiência para o argumentar:

- (a) a criança apresenta sua posição frente à questão polêmica a partir de dois pontos de vista antagônicos, não anunciados previamente, mas identificados ao longo do texto. Neste caso, *posição* e *contraposição* são justapostas e são tratadas paralelamente na relação com suas respectivas justificativas, sem que se estabeleça qualquer tipo de articulação formal entre as duas proposições e, nem mesmo, entre as respectivas justificativas. É como se cada conjunto de seqüências formasse uma posição autônoma, independente, sem o vislumbramento de uma síntese. Ao contrário, a conclusão, quando presente no texto, apóia-se, na maioria das vezes, na última justificativa como fechamento da opinião. Os exemplos 26 e 27 ilustram com propriedade as duas configurações textuais descritas:

**Exemplo 26:** Tarefa (2) (Opinar sobre a idéia de se misturarem as turmas no ano seguinte)

Mistura nas turmas para a 3 <sup>a</sup> . série	
Eu acho que seria legal conhecer novas pessoas fazer novos amigos e conhecer um pouco de cada um.	ε
Eu acho que seria chato a pessoa da outra turma não gostar de nos e tirar sarna sombando nosa cara enventar coisas sobri o noso respeito que fasa a outra pessoa brigar comigo e eu não mi simpatisar com outras pessoas.	ε
A minha opinião e não eu não quero mudar de turma Porque na turma A eu já sou amigo de todos.	ε

[4.2]

POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA: Eu acho que seria legal conhecer novas pessoas fazer novos amigos e conhecer um pouco de cada um.

→ CONTRAPOSIÇÃO e JUSTIFICATIVA: Eu acho que seria chato a pessoa da outra turma não gostar de nos e tirar sarna sombando nosa cara enventar coisas sobri o noso respeito que fasa a outra pessoa brigar comigo e eu não mi simpatisar com outras pessoas.

CONCLUSÃO: A minha opinião e não eu não quero mudar de turma Porque na turma A eu já sou amigo de todos.

Embora apresente dois pontos de vista antagônicos sobre a questão, a criança não dá conta de expressar linguisticamente a contradição entre as duas posições, de modo a apresentar uma síntese na conclusão. No caso ilustrado, a *posição* é abandonada em favor da *contraposição*, justaposta em seguida, sem utilização de articulador formal que a introduza e expresse a idéia de antagonismo. Sem apresentar nenhum tipo de comparação entre as duas posições anunciadas, a criança conclui com base na projeção de um mundo contrafactual criado pela justificativa da contraposição, na qual situações de experiência são projetadas e tomadas como argumento favorável à posição contrária à *mudança de turma*.

**Exemplo 27:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

<p>Eu acho que o Tiago fez a coisa certa, <b>porque</b> ninguém gostaria de que seus amigos parassem de frequentar sua casa por causa de um cachorro</p> <p>Eu também acho atitude de Tiago um pouco errada, <b>porque</b> e uma injustiça prender o cachorro do jeito que esta na foto (3<sup>a</sup>.série)</p>	[29.3]
---	--------

POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA: Eu acho que o Tiago fez a coisa certa, **porque** ninguém gostaria de que seus amigos parassem de frequentar sua casa por causa de um cachorro.

CONTRAPOSIÇÃO e JUSTIFICATIVA: Eu também acho atitude de Tiago um pouco errada, **porque** e uma injustiça prender o cachorro do jeito que esta na foto

CONCLUSÃO: Ø

O exemplo 27 assemelha-se ao exemplo 26, quanto à dificuldade da criança de gerenciar posições antagônicas e justificativas, com o agravamento da ausência de conclusão. Da mesma forma, cada uma das posições é tomada separadamente, procedimento que revela a dificuldade natural da criança de, através de mecanismo de comparação, estabelecer a aproximação entre dois ou mais objetos, a partir de suas dessemelhanças, e, simultaneamente, expressar tal percepção pela linguagem. No caso, a dificuldade manifesta-se, também, na não proposição de uma conclusão que possa sintetizar as posições e justificativas anteriormente apresentadas.

Uma outra configuração textual para a articulação de posição e contraposição pode ser observada no item b:

- (b) a criança apresenta sua posição frente à questão polêmica a partir de dois pontos de vista antagônicos, antecipados para o leitor no início do texto, através de proposições do tipo: *A mistura de turma para a 3<sup>a</sup> série tem aspectos positivos e aspectos negativos*. Em seguida, desenvolve justificativas distintas que sustentam a posição polarizada: *O aspecto positivo é que(...)* *O aspecto negativo é que(...)*., estabelecendo entre as justificativas algum tipo de relação semântica (Exemplo 28 e 29).



**Exemplo 28:** Tarefa (2) (Dê sua opinião sobre a idéia de se misturarem as turmas da 2ª série no próximo ano.)

**Mistura de turma**

A mistura de turma para a 3ª série tem aspectos positivos e aspectos negativos. O aspecto positivo é que mudando de sala eu vou fazer amizades com outras pessoas e vou conhecer professores diferentes. O aspecto negativo é que mudando de sala eu largarei grandes amigos que conviveram comigo 2 anos.

**Opinião pessoal**

Eu acho muito ruim mudar de sala, pois eu gostaria de ter Professores legais sem a mistura de turma. (2ª. série)

[21.5]

POSICÃO: A mistura de turma para a 3ª série tem aspectos positivos e aspectos negativos.

POSICÃO' e JUSTIFICATIVA: O aspecto positivo é que mudando de sala eu vou fazer amizades com outras pessoas e vou conhecer professores diferentes.

POSICÃO" e JUSTIFICATIVA: O aspecto negativo é que mudando de sala eu largarei grandes amigos que conviveram comigo 2 anos.

CONCLUSÃO: Opinião pessoal Eu acho muito ruim mudar de sala, pois eu gostaria de ter Professores legais sem a mistura de turma.

No exemplo 28, a criança percebe o caráter conflitante da questão sobre a qual é solicitada a opinar e propõe, de antemão, duas formas de angular o tema: *há aspectos positivos e negativos sobre a mudança de turma*. O procedimento de antecipar para o leitor o enfoque a ser adotado revela um tipo de gerenciamento da produção escrita, não expresso nos exemplos 26 e 27, que diz respeito à capacidade de planejamento da criança para lidar com a questão polêmica; a referência a cada um dos enfoques: *O aspecto positivo é que(...)* *O aspecto negativo é que(...)* revela a tentativa da criança de buscar a integração entre os componentes da argumentação, sem perder de vista a tarefa a que se propõe. No entanto, observa-se que, uma vez tendo anunciado o tratamento polarizado do tema, e apresentado um par de argumentos que se contrapõem (fazer novas amizades X abandonar grandes amizades), a criança desconsidera o segundo argumento usado a favor da mudança de turma (*...e vou conhecer professores diferentes.*), não contrapondo a ele nenhum outro argumento. O argumento sem par opositivo é, em seguida, retomado na conclusão, introduzido inadequadamente

pelo conector *pois*<sup>7</sup>, na qual a criança reitera sua posição contrária à idéia de mudança de turma, sem no entanto, fazer qualquer referência à informação semântica presente no par: fazer novas amizades X abandonar grandes amizades: *Eu acho muito ruim mudar de sala, pois eu gostaria de ter Professores legais sem a mistura de turma.*

O esquema abaixo busca diagramar a análise descrita acima:

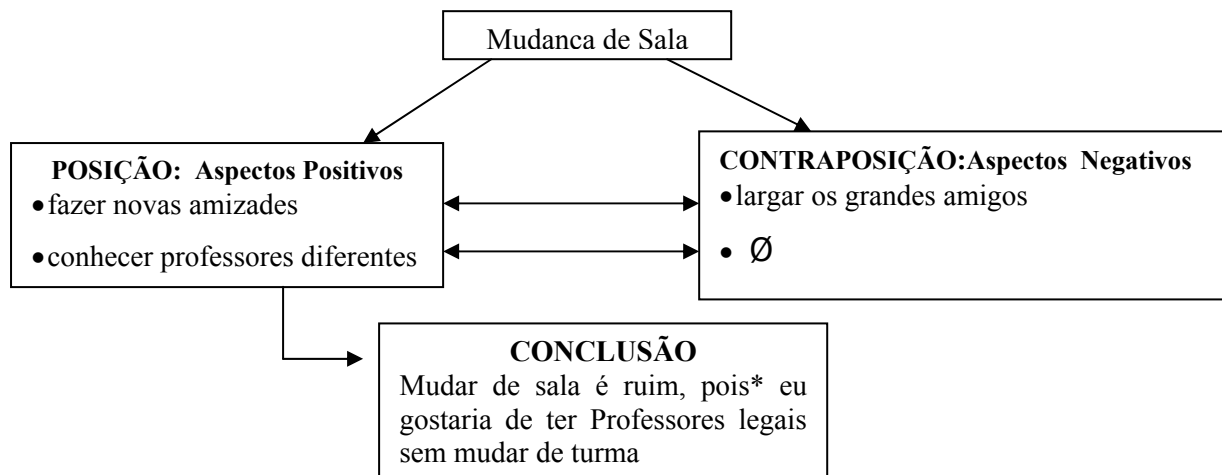


Diagrama 10

No exemplo 29 a seguir, o escritor aprendiz apresenta um texto com características parecidas com as do exemplo 28, mas com destaque para a elaboração da conclusão do texto.

<sup>7</sup> Na verdade, a relação lógico semântica que se estabelece por meio do conector *pois* não é de causalidade, nem tampouco de explicação, mas de contrajunção.

**Exemplo 29:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

A solução do Tiago

Eu acho que por um lado esta certo, mas pelo outro não.  
 Porque pelo lado bom é que seus amigos vão passar a ir na sua casa para se divertir com ele, e pelo lado ruim é que seu cão vai ficar sofrendo, mas acho que tenho uma solução, e essa solução é que Quando ele for chamar alguém, esconda-o sem amarra-ló, ou, leve-o para casa de alguma tia, vizinha ou de sua avó.  
 É melhor que deixar seu cão sofrendo !!!!  
 Assim todos vão ficar mais felizes !

★ FIM ★  
 (3<sup>a</sup>. série) [30.3]

No exemplo 29, vale ressaltar a proficiência da criança em apresentar uma conclusão que sintetiza os dois enfoques anunciados no início do texto e os integra a suas respectivas justificativas, ou seja, a criança é capaz de integrar, com razoável proficiência, os quatro constituintes da argumentação e, reconhecendo o caráter polêmico da questão, propor uma solução que tome como parâmetro cada uma das proposições apresentadas ao leitor. Tal procedimento, como já visto, não ocorre no exemplo 28.

O esquema abaixo descreve a organização do texto da criança e pode ser comparado com o esquema do exemplo 28, quanto à síntese da conclusão:

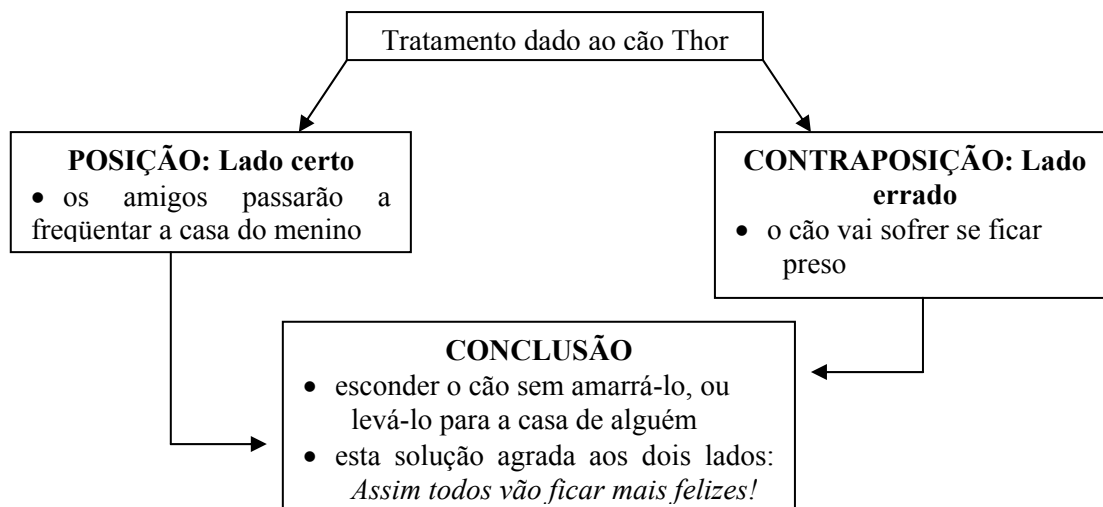


Diagrama 11

Quanto à capacidade da criança de representar mentalmente a questão polêmica, orientando-se pelo par opositivo ARGUMENTO / CONTRA-ARGUMENTO, e na conseqüente textualização dessas seqüências na infraestrutura textual da opinião escrita, traços relevantes caracterizam as produções nesse estágio de proficiência para o argumentar. Cabe lembrar que a explicação de ordem social e cognitiva para o comportamento discursivo da criança ao acrescentar ARGUMENTOS e CONTRARGUMENTOS em sua opinião escrita replica aquela já apresentada no trato da POSIÇÃO e CONTRAPOSIÇÃO, no que se refere às restrições naturais do escritor aprendiz para lidar com conceitos abstratos e generalizações e para conceber o texto escrito como uma forma partilhada e conjunta de interlocução à distância.

Dessa forma, duas características são destacadas, como expressivas da tentativa da criança de ajustar seu texto a uma configuração correspondente à de nível 4 de complexidade, articulando ARGUMENTO e CONTRA-ARGUMENTO na negociação de sua posição:

- a) a criança apresenta sua posição sobre a questão, acompanhada de argumentos que a justificam, e desenvolve sua defesa nessa direção, até que perceba uma possível fragilidade na justificativa frente ao interlocutor pretendido, e propõe, então, um contra-argumento ao(s) argumento(s) inicialmente proposto(s). Neste ponto, observa-se a dificuldade da criança em integrar as duas formas de perspectivizar a questão, e o resultado é o abandono do contra-argumento que não é desenvolvido no decorrer do texto.

**Exemplo 30:** Tarefa (5) (Opinar sobre o uso coletivo da Sala de Jogos por alunos de diferentes séries no horário do recreio)

Eu acho que  
 isso da muita  
 briga, **era melhor**  
 ter um dia para  
 cada serie em geral.  
 Porque todo mundo  
 quer jogar toto ou  
 pingui-pongui  
 e acaba saindo  
 briga na sala  
 de jogos então se  
 separa os dias  
 não haverá mais  
 brigas nem dê-  
 curções  
 E o recreio e  
 para se divertir com  
 os amigos.  
**Mas pelo outro**  
**lado** podemos  
 conhecer  
 mas outras pessoas  
 de outras series ou  
 turmas. (5<sup>a</sup>. série) [24.5]

POSIÇÃO: Eu acho que isso da muita briga, **era melhor** ter um dia para cada serie em geral.

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: Porque todo mundo quer jogar toto ou pingui-pongui e acaba saindo briga na sala de jogos

RATIFICAÇÃO DA POSIÇÃO: então se separa os dias não haverá mais brigas nem dêscurções

ARGUMENTO 2: E o recreio e para se divertir com os amigos.

CONTRA-ARGUMENTO: **Mas pelo outro lado** podemos conhecer mas outras pessoas de outras series ou turmas.

CONCLUSÃO: Ø

No exemplo 30, observa-se que a criança apresenta sua posição seguida, imediatamente, de argumentos que a sustentam, inclusive de uma RATIFICAÇÃO DA POSIÇÃO, que, não fosse o desdobramento da POSIÇÃO em ARGUMENTO 2 e CONTRA-ARGUMENTO, bem poderia ser identificada como uma CONCLUSÃO. No entanto, para levar à frente o empreendimento a que se propõe ao introduzir contra-argumento à sua posição, o aluno não se dá

conta de que atenua a força argumentativa de sua justificativa e deixa em aberto a POSIÇÃO para uma possível modificação. O resultado, no entanto, é o não desenvolvimento do contra-argumento que é apenas citado, sem integrar uma possível conclusão da opinião do aluno.

A segunda característica representativa da tentativa do escritor aprendiz de ajustar seu texto a uma configuração mais complexa correspondente ao nível 4 esta descrita no item b a seguir:

- b) a criança se propõe a negociar sua posição com o interlocutor, com base na apresentação e desenvolvimento de ARGUMENTOS e CONTRARGUMENTOS, no entanto, não dá conta de gerenciar esses componentes de forma integrada, de modo a chegar a uma conclusão coerente que considere os elementos apresentados (Exemplo 31).

**Exemplo 31:** Tarefa (5) (Opinar sobre a proibição de matrícula a alunos que são reprovados por dois anos consecutivos )

<p>O aluno reprovado</p> <p>Eu acho certo que o aluno que é reprovado duas vezes na mesma série não pode permanecer no Colégio, porque isso mostra que ele tem dificuldade com o ensino do Colégio, e também parece que esse aluno não se esforça para compreender.</p> <p>Mais se você vê que ele se esforça mais têm dificuldade, você pode dar uma chance, pois você vê que não é porque ele não gosta de aprender e sim porque tem dificuldade.</p> <p>Mas como eu disse no começo, eu acho super certo.</p> <p>A minha opinião é essa, pense um pouco na: “chance”.</p> <p>(5ª. série)</p>	[22.5]
---	--------

POSIÇÃO: Eu acho certo que o aluno que é reprovado duas vezes na mesma série não pode permanecer no Colégio,

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: porque isso mostra que ele tem dificuldade com o ensino do Colégio,

ARGUMENTO 2: e também parece que esse aluno não se esforça para compreender.

<sup>8</sup>CONTRARGUMENTO: Mais se você vê que ele se esforça mais têm dificuldade, você pode dar uma chance, pois você vê que não é porque ele não gosta de aprender e sim porque tem dificuldade.

CONCLUSÃO: Mas como eu disse no começo, eu acho super certo. A minha opinião é essa, pense um pouco na: "chance".

Vale destacar, na análise do exemplo 31, dois procedimentos que expressam com clareza o resultado da tentativa do escritor aprendiz de produzir um texto mais amadurecido, e como tal empreendimento de maior grau de complexidade cognitiva e discursiva é manifesto no que tange à sua textualização. O primeiro procedimento diz respeito à forma articulada como o aluno constrói sua contra-argumentação, de modo que as duas informações semânticas básicas - *dificuldade de se adaptar ao ensino do Colégio e falta de empenho da parte do aluno* - utilizadas como argumentos que compõem a primeira justificativa de sustentação da posição – *alunos que repetem duas vezes não devem permanecer no Colégio* - são retomadas com razoável proficiência na elaboração da contra-argumentação – *se o aluno se esforça, mas mesmo assim tem dificuldade, deve ser dada a ele uma outra chance*. Neste ponto, o aluno revela admirável percepção do texto de opinião escrito como um espaço de negociação de idéias e como uma unidade articulada e integrada.

O segundo procedimento, não tão bem sucedido quanto o anterior, mas importante como evidência do processo de desenvolvimento dessa percepção, diz respeito à dificuldade da criança de apresentar uma CONCLUSÃO integrada às proposições articuladas no texto. Ao mesmo tempo em que ratifica na conclusão a posição inicial, utilizando-se de modalização apreciativa: "*Mas como eu disse no começo, eu acho super certo*", e de apoio nos argumentos que a justificam, conclui contrariamente, com base na idéia de *chance ao aluno*, introduzida na contra-argumentação: "*A minha opinião é essa, pense um pouco na: "chance"*".

A análise que ora finalizamos buscou descrever e explicar as estratégias utilizadas pelo escritor aprendiz na construção de seu texto argumentativo, frente à demanda mais complexa de organizar, articular e integrar novos componentes que ampliam a configuração textual de um texto argumentativo - CONTRAPOSIÇÃO e CONTRA-ARGUMENTOS - e que corresponde ao nível 4 de complexidade de realização da tarefa.

A baixa ocorrência de *contra-argumentos* e *contra-posição* e a dificuldade da criança de integrá-los às demais seqüências textuais que compõem seu texto de opinião vêm reforçar expectativas já levantadas sobre dificuldades naturais a que o aprendiz se submete ao administrar a complexidade da tarefa de argumentar à distância e de articular simultaneamente, com adequação, as seqüências argumentativas para promover uma ação de convencimento.

Observou-se, por conseguinte, a tendência da grande maioria dos alunos, enquanto ainda usuários do *modelo de reprodução do conhecimento*, de gerar um texto com as seguintes características: (1) apresentação de um único ponto de vista sobre a questão polêmica; (2) dificuldade de monitorar, simultaneamente, sua própria posição e a representação mental da posição do outro, de modo a que possa antecipar contra-argumentos para impor maior força argumentativa à sua posição; (3) tendência significativa de justificar posição, mais que negociá-la com o interlocutor em potencial; (4) ausência de planejamento do conteúdo informacional do texto e de estratégias retóricas e discursivas de argumentação, competência característica do *modelo de transformação*.

Mesmo que não representando tendência majoritária no *corpus*, os desempenhos descritos nos exemplos 26 a 31, do nível 4, são relevantes para a compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo da criança na aquisição da proficiência para o argumentar quando se considera como relevantes aspectos singulares desse desempenho.

Nesta seção, buscou-se apresentar, alguns dos procedimentos sociocognitivos e discursivos envolvidos na tarefa da criança de produzir um *texto de opinião*. Buscou-se estabelecer uma relação entre esses procedimentos de resolução da tarefa e o desenvolvimento cognitivo da criança para lidar com

---

<sup>8</sup> É possível identificar neste componente, outras seqüências textuais que o constituem, tais como argumentos usados para justificar a contra-argumentação. Tecer tal detalhamento, no entanto, não é relevante nesse estágio de análise.



conceitos não espontâneos, indispensável a uma produção escrita proficiente de textos argumentativos. Buscou-se, igualmente, identificar as configurações textuais mais recorrentes nos textos de opinião do escritor aprendiz, decorrentes de articulação dos componentes da seqüência argumentativa, para se chegar a um quadro representativo de níveis diferentes de aquisição da competência para o argumentar por escrito.

Vimos que, em síntese, a tarefa de gerenciar posição e argumentos na defesa de uma opinião envolve graus de complexidade cognitiva e textual, tais como: (1) capacidade de planejamento, o que aproxima tal procedimento ao *modelo de transformação do conhecimento*; (2) capacidade de construir uma representação mental do interlocutor potencial – audiência imaginária – antevendo possíveis argumentos ou posições contrários à posição inicial; (3) séria tentativa de integrar posição/argumento/contra argumento, mantendo ativas na memória as representações referentes a cada um, na sua relação com a posição assumida; (4) apresentar uma conclusão que considere globalmente esses componentes.

Prosseguindo as análises da seção 7.1 – *Primeira etapa: macro análise da construção do texto de opinião* – o próximo passo, correspondente à PARTE III, ocupa-se com a caracterização da natureza dos argumentos utilizados pelas crianças na defesa de sua opinião.

### **PARTE III**

#### **A natureza cognitiva e pragmática dos argumentos**

Para tratarmos desse item, nos apoiamos em duas discussões apresentadas anteriormente no capítulo 3, no qual tratamos das operações psicodiscursivas responsáveis pela construção de mundos discursivos e referências às entidades que os constituem (Bronckart, 1999, 2003 e Rojo, 1998), com base nos conceitos de *mundo implicado* e *mundo autônomo*, *mundo conjunto* e *mundo disjunto*, categorias usadas para marcar o tipo de vinculação enunciativa entre sujeito e texto, no que respeita à organização das representações do mundo, solicitadas pela produção textual. Também nos apoiamos no capítulo 5, que trata do *fenômeno da evidencialidade* (Chafe, 1986, Mushin, 2001), tomado, no presente trabalho, como estratégia (socio)cognitiva e lingüístico-discursiva que regula a postura epistemológica do sujeito, frente à informação que negocia com seu interlocutor,

considerando-se nesse conceito a *origem da informação* veiculada<sup>9</sup> e a *atitude epistemológica* do sujeito - conceptualizador de vivências vinculadas ao mundo ordinário ou a um mundo projetado.

Buscamos, sob risco de excesso de simplificação, aplicar e adaptar o escopo teórico apresentado na seção 5.2, sobre *evidencialidade*, às produções de nossas crianças, na tentativa de entender as estratégias peculiares ao escritor aprendiz na produção escrita de argumentação, quer seja apoiado no *modelo de reprodução do conhecimento*, quer seja apoiado no *modelo de transformação do conhecimento*. Cabe ressaltar, no entanto, que tal iniciativa investigativa coloca-se como um estudo preliminar desta possibilidade. Não desconsideramos, conseguinte, a complexa tarefa de aprofundar estudos restritos a este tema que por si só constituiria, sem dúvida, objeto de pesquisa de uma outra tese.

Em síntese, a ação de convencimento, característica do *texto de opinião escrito*, regula-se pela capacidade de provocar no leitor mudança de perspectiva sobre a questão polêmica. Essa capacidade, por sua vez, regula-se pela força argumentativa de que os argumentos se revestem para atender a esta ação, na medida em que são indexados por formas de *evidencialidade*, na sua relação com os *mundos discursivos*<sup>10</sup> construídos para este tipo de ação, e interpretados pelo leitor. Prosseguindo, nessa relação, as representações cognitivamente construídas para os argumentos selecionados na organização textual, assim como os *modelos cognitivos*, ou *esquemas de conhecimento*, dos quais emergem, estabelecem uma relação de *implicação* ou de *autonomia* com o momento da produção da argumentação e com os interactantes; ao mesmo tempo, tais representações situam os argumentos num mundo *conjunto* ou *disjunto*, no que respeita à relação entre mundo construído para a sustentação da argumentação e o mundo no qual se insere o sujeito.

Nessa direção, a *origem dos argumentos* se destaca como um dos componentes da definição da atitude epistemológica do sujeito que, em acordo com variáveis, como intenção comunicativa (Tomasello, 2003), moldura comunicativa (Tannem & Wallat, 1987; Miranda: 2002), contexto (Duranti &

---

<sup>9</sup> Neste aspecto é possível uma relação com a noção de participante responsável e autor apresentados por Goffman:1998, em seu modelo de estrutura de participação do evento comunicativo.

Goodwin, 1992), modelos cognitivos e esquemas de conhecimento (Lakoff, 1987 e Tannem & Wallat, 1987), vão interferir no grau de evidencialidade atribuído pelo sujeito à sua argumentação, uma vez que, ao emitir uma opinião, está negociando com seu interlocutor a credibilidade de seus argumentos.

Junto a este conceito, acreditamos, estão vinculados dois outros de relevância, já discutidos na seção 2.3.2, que correspondem às propriedades intrínsecas da linguagem: *perspectivização* e *intersubjetividade* (Tomasello, 2003). A atitude epistemológica do sujeito frente à questão polêmica, associada à origem epistemológica dos argumentos, é resultante desses atributos da linguagem, que nos permitem angular, de forma diferenciada, de maneira que seja possível a negociação das informações pelo uso partilhado e conjunto da semiose lingüística que as codificam.

Uma vez esclarecidas as relações que nos permitem associar o escopo teórico apresentado em Bronckart (op. cit.) e Rojo (op. cit.), com os de Chafe (op. cit.) e Mushin (op. cit.), buscamos, nesse estágio da análise, construir uma tipologia aberta, que identifique e descreva as *bases sobre as quais se originam os argumentos* nos textos de opinião e a *atitude epistemológica* da criança frente aos argumentos, considerando-se nesse enfoque a noção de ancoragem enunciativa.

### III.1 Origem epistemológica dos argumentos

O argumento selecionado pela criança para a defesa de uma opinião expressa sua própria perspectiva do mundo sobre o qual fala, assim como define sua posição como enunciador no mundo construído para a representação de seu argumento. Nesse sentido, os argumentos usados pelos sujeitos da pesquisa são resultantes dos modelos cognitivos acionados, que se apóiam em duas fontes-base, que situam a origem da argumentação do escritor aprendiz<sup>11</sup>: *argumentação de base factual* e *argumentação de base contrafactual*.

Sob essa forma de abordar a origem do argumento, podemos entender que, frente a uma questão polêmica, é possível construir uma argumentação fundada

---

<sup>10</sup> Lembramos que a noção de mundos discursivos diz respeito ao domínio cognitivo de organização das representações de mundos pelo sujeito e que se estruturam conceptualmente como esquemas textuais ou seqüências textuais, conforme proposto por Bronckart e Adam.

em uma ou mais bases-fonte, que situariam os *modelos cognitivos* – ou esquemas de conhecimento – acionados para a representação dos argumentos no texto de opinião. A escolha por essas fontes-base corresponde às estratégias de natureza sociocognitiva e pragmática, que sinalizam a atitude epistemológica da criança frente aos argumentos selecionados, à medida em que registram a relação de proximidade/afastamento do sujeito enunciador com o dito, com os mundos os quais constrói para a defesa de sua opinião.

*Argumentos de base factual* estão ligados à construção de um mundo possível (*mundo conjunto* ou *disjunto*) e buscam convencer com base na evidência de fatos, eventos ou de estado de coisas, delimitados temporal e situacionalmente. As representações mentais construídas por argumentos de base factual estão ligadas a experiências que estão sob o domínio direto ou indireto do sujeito (quando o próprio sujeito atua sobre os eventos ou situações do mundo, ou quando os eventos ou estado de coisas acontecem com o sujeito). Argumentos de base factual podem ser tomados como verdade empírica, por inferência, dedução, por evidência perceptual.

O exemplo 32, a seguir, pode ser tomado como um protótipo de argumentação cujos argumentos são de *base factual*:

**Exemplo 32:** Tarefa (1) (Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho)

<p>Eu concordo que irmã mais nova deve obedecer ao mais velho. Porque o irmão mais velho sabe mais do que o mais novo ele sabe o que <b>a gente</b> menor tem que fazer para o nosso bem porque <b>a gente</b> quando e bem mais novinho <b>a gente</b> pode fazer coisas que não deve fazer por exemplo:  - mexe com fogo, não pega copo de vidro porque pode deixa cair no chão, não pegar cola porque se não pode pensa que e leite. Esses exemplo pode servir paras mães que não tem cuidado coms filhos. (2ª série)</p>	[22.1]
--	--------

<sup>11</sup> Neste caso, estamos propondo uma noção de *origem dos argumentos* diferente daquela proposta inicialmente por Chafe (op.cit.), retomada por Mushin (op.cit) e resumida na seção 4.3.2.

Argumentos de base factual, assim descritos, funcionam como um tipo de *argumento de autoridade*, como se implícita estivesse a assertiva: *este argumento é confiável, porque eu passei por tal experiência e tenho autoridade para opinar sobre*. Neste caso, o sujeito coloca-se como *autor e responsável* da posição assumida, na expectativa de que tal estratégia de argumentação atribua credibilidade à justificativa, posto que, por seu caráter subjetivo está menos suscetível à contra-argumentação.

*Argumentos de base contrafactual* estão ligados à criação de um domínio cognitivo contrafactual, a partir do qual se cria uma representação mental para a questão, numa referência a um *mundo disjunto*. Neste caso o argumento é construído sobre um mundo que não é, sobre o qual o sujeito tem quase nenhum domínio, ou experiência direta; no entanto, apoiado em esquemas de conhecimento que estruturam sua compreensão do mundo, é capaz de projetar e de simular sua participação ou a do leitor como contrapartes. *Argumentos de base contrafactual* estão relacionados à capacidade criativa e imaginativa do ser humano de conceptualizar e projetar eventos, situações, cenários que estão fora do domínio do real.

Três tipos de argumentos projetados em mundo contrafactual foram observados, como estratégia de convencimento utilizada pela criança: (1) o interlocutor/leitor é desafiado a exercer um papel de *contraparte*, como experienciador da situação projetada (Exemplo 33); (2) o próprio sujeito da opinião coloca-se na posição de contraparte, como experienciador indireto da situação (Exemplo 34); (3) o autor projeta um mundo, no qual situações e papéis discursivos relacionados à questão polêmica são simulados e postos à avaliação. Neste caso, com base no mundo construído e nas relações dele depreendidas, autor e leitor assumem o papel de observadores e avaliadores da situação, e o que se espera é que a avaliação do autor seja partilhada com o leitor. (Exemplo 35).

Os exemplos 33 a 35, a seguir, retratam os três tipos de argumentos de base contrafactual, encontrados nas produções das crianças.

**Exemplo 33:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

(...) Quem não tem pena escute ou leia o que vou falar. Já pensou se fosse você, você não gostaria de estar com as pernas amarradas com vontade de ter companheiros e gostaria de ficar com as pernas para cima sem amigos sem nada (...) (3 <sup>a</sup> . série)	[16.3]
---	--------

No exemplo 33, o autor do texto utiliza-se de estratégia argumentativa, propondo ao interlocutor/leitor o desafio de exercer o papel de *contraparte* no mundo discursivo criado, assumindo papel de experienciador da situação projetada.

**Exemplo 34:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão)

(...) Mesmo que ele ficasse raivoso eu deixava ele lá porque eu não ia querer que meus amigos fossem mordidos por ele. Se eu fosse o Tiago eu colocava ele num hospício de animais. (3 <sup>a</sup> . série)	[11.3]
---	--------

Já no exemplo 34, o sujeito enunciador da opinião coloca-se na posição de *contraparte*, como experienciador indireto da situação projetada num mundo disjuncto, muito embora se coloque de forma implicada no argumento.

**Exemplo 35:** Tarefa (5) (Opinar sobre o impedimento de matrícula, mediante duas reprovações consecutivas)

O aluno que é reprovado 2 vezes no ano deve permanecer até mais um ano, porque 2 vezes significa maior apoio e determinação por esse aluno.

Eu sou contra a essa "lei da escola porque se uma pessoa repete 2 vezes no ano e a família não tem condição de pagar outra escola e determinado aluno será muito prejudicado "ou sem escola ou com uma escola com um peçimo encino."

Se a pessoa repetir por 3 ou 4 vezes é sinal de que não está se esforçando com o estudo e assim ele deveria ser mandado embora do Colégio.

Agora, nós só precisamos pençar, porque em outras (maioria) escolas os alunos devem permanecer e na nossa não. (5<sup>a</sup>. série)

[19.5]

No exemplo 35, situações e papéis discursivos relacionados à questão polêmica são simulados e postos à avaliação. Neste caso constrói-se entre autor/leitor uma identificação e cumplicidade, de modo a que se permita a construção de um terreno comum (*um mundo discursivo*), a partir do qual a argumentação se desenvolve, na expectativa de partilhamento de referências e crenças entre os interactantes (Pereira & Bastos, 1995). Os argumentos são postos, de modo a que autor e leitor, com base no mundo construído e nas relações dele apreendidas, partilham o papel de observadores e avaliadores da situação. O último parágrafo do exemplo 35 resume nossa interpretação.

### III.2

#### Atitude epistemológica e ancoragem enunciativa

No *corpus* em estudo, ressaltamos duas atitudes epistemológicas básicas assumidas pela criança para perspectivizar os argumentos, quer sejam de base factual, quer sejam de base contrafactual: uma na qual o escritor aprendiz se

coloca como *experienciador*, ou seja, a criança constrói sua argumentação, como fruto de experiência, à qual tem acesso direta ou indiretamente, de modo que o argumento reflete a sua própria versão sobre os fatos ou situação no mundo real, ou projetado. Argumentos gerados por esta atitude epistemológica apresentam maior grau de credibilidade, em virtude do traço subjetivo da experiência e da maior proximidade entre origem do argumento e sujeito argumentador.

Numa segunda atitude, a criança coloca-se como *observador, avaliador*, ou seja, o aprendiz, ao selecionar os argumentos, não se coloca como experienciador de estados ou eventos no mundo ordinário sobre o qual age diretamente, ou pelo qual é afetado; ao contrário, a atitude epistemológica assumida frente ao argumento é de distanciamento, posto que a criança não se reconhece como parte do mundo construído para a representação do argumento, não participando diretamente dos eventos ou situações de mundo referenciados na argumentação. Neste caso, ressalta-se o caráter objetivo do argumento, pelo distanciamento entre sujeito e origem do argumento.

No primeiro caso, a aproximação entre o sujeito conceptualizador e as bases de orientação para a seleção do argumento tende a gerar uma argumentação de natureza *implicada*, através da *conjunção* entre o mundo construído cognitivamente e o mundo ordinário, podendo, também, ocorrer a referência ao mundo *disjunto*, ou seja, ao mundo situado à distância do momento da enunciação. No segundo caso, em que o sujeito conceptualizador se caracteriza como *observador, avaliador* de experiências das quais não participa diretamente, o distanciamento entre bases de orientação para a escolha do argumento e o sujeito tende a gerar uma argumentação mais *autônoma* que diz respeito a um *mundo disjunto*, podendo também ocorrer, em alguns casos, a referência ao mundo *conjunto*, qual seja o mundo no qual se age.

O par de exemplos a seguir - Exemplos 36 e 37 - foi selecionado, intencionalmente, tomando-se como critério a mesma tarefa que os motivou, de modo a que se facilitasse uma análise comparativa dos textos, no que tange ao que identificamos, neste trabalho, como atitude epistemológica de *experienciador* e de *observador*, que correspondem, nesses termos, à maneira de a criança angular os argumentos que compõem seu texto de opinião.



**Tarefa (2)** (Opinar sobre a idéia de se misturarem as turmas de 2<sup>a</sup>. série no ano seguinte)

**Exemplo 36**

Mudança de turma para a 3<sup>a</sup>. série

Eu acho muito ruim pois um dia eu fui achar a profa. Miriam no 2c e estava uma bagunça mais do que o 2A e também eu nunca quero mudar dos meus amigos.  
(2<sup>a</sup>. série)

[14.2]

**Exemplo 37**

Mistura de turma/mistura.

Os aspectos positivos de no ano letivo de 2002, misturar 3<sup>a</sup>. a,b e c serão fazer novas amizades.

Os negativos serão muitos, pois trocando de turmas muitas crianças terão possibilidades maiores de ter problemas familiares e escolares.

(2<sup>a</sup>. série)

[3.2]

No exemplo 36, a criança constrói sua argumentação e as referências necessárias à co-construção do sentido dos argumentos, a partir da perspectiva de um sujeito *experenciador*, à medida em que constrói uma argumentação que estabelece uma vinculação direta e de *implicação* com o mundo (eventos ou estados) sobre o qual a opinião é dada. Dessa forma, firma-se, uma relação de *conjunção* entre mundos: o mundo sobre o qual se fala – construído para a negociação da posição - é o mesmo mundo no qual a criança está inserida.

Diferentemente do exemplo 37, cuja argumentação se firma num mundo projetado, futuro, a linguagem no exemplo 36 é usada para falar do mundo do *aqui e agora*. Indicadores lingüístico-discursivos são usados pela criança para marcar sua atitude epistemológica: uso do tempo verbal pretérito para um *relato* de experiência pessoal, utilizado como força de argumento; uso de dêixis de 1<sup>a</sup>. pessoa; apoio excessivo a conhecimento partilhado, o que autoriza o autor a fazer referências definidas ao mundo implicado e conjunto (...*achar a profa. Miriam, ... no 2c ..., dos meus amigos*). No caso em questão pode-se afirmar que o autor do texto coloca-se em posição *on stage*, frente aos argumentos que compõem sua opinião.

Em contraste, o autor do exemplo 37 apresenta atitude epistemológica de *observador*. No caso em questão, é apresentada uma argumentação de natureza *objetiva, autônoma* a partir da *disjunção de mundos*, considerando-se o distanciamento entre o sujeito no mundo ordinário, em espaço e tempo reais, no qual emite sua argumentação (ano letivo de 2001) e o mundo projetado, contrafactual, num espaço e tempo futuros, sobre o qual se aplica sua argumentação (ano letivo de 2002). Poderíamos, neste caso, reconhecer a posição

*off stage* do sujeito, à qual se refere Mushin (2001, p. 8). A sinalização lingüístico-discursiva usada pelo escritor aprendiz para marcar tal atitude epistemológica se dá através dos seguintes recursos: uso do tempo verbal futuro, uso exclusivo de anáforas pronominais de 3<sup>a</sup>. pessoa, uso de referencialidade nominal de conteúdo semântico genérico, reforçado pela flexão desses nomes no plural (por exemplo, *muitas crianças terão possibilidades maiores de ter problemas familiares e escolares*), marcas que, no conjunto, registram o tom de objetividade e impessoalidade da opinião emitida a partir do mundo projetado.

Comparando-se as duas formas de apresentar a opinião em cada um dos exemplos, com as demandas cognitivas para sua construção, pode-se afirmar que o autor do exemplo 37, constrói uma argumentação mais próxima do modelo escrito, em virtude do grau de autonomia do contexto de produção.

Tomando-se (1) as fontes-base dos argumentos usados pela criança no *corpus* que analisamos para a construção dos mundos ordinário e projetado (base factual e contrafactual); (2) as coordenadas que definem o tipo de ancoragem na qual a criança se apóia para construir as representações de mundos (*conjunção* e *disjunção* de mundos) e fazer referência às entidades que os constituem (relação de *implicação* e de *autonomia*), e (3) na postura epistemológica do escritor aprendiz frente aos argumentos usados na defesa de sua opinião (*experenciador* e *observador*), buscamos elaborar a seguir um quadro que resuma a tipologia proposta para a abordagem da natureza dos argumentos, e que registre as diferentes formas de o escritor aprendiz se colocar frente à tarefa de produzir um texto de opinião.

O Quadro (4) que se segue, pretende demonstrar a configuração da argumentação do escritor aprendiz, tomando-se como critério o cruzamento entre as quatro categorias apresentadas, anteriormente, para descrever os procedimentos lingüístico-discursivos e sociocognitivos utilizados na negociação dos argumentos pela criança: *origem epistemológica da argumentação*, *atitude epistemológica do sujeito*, *grau de evidencialidade da informação* (Chafe:1986 e Mushin: 2003), e *ancoragem enunciativa* (Bronckart, 1998, 2003 e Rojo, 1998).

**Quadro (4): Constituição da natureza dos argumentos**

ORIGEM EPISTEMOLÓGICA DA ARGUMENTAÇÃO	ATITUDE EPISTEMOLÓGICA DO SUJEITO FRENTE AOS ARGUMENTOS SELECIONADOS	GRAU DE EVIDENCIALIDADE DOS ARGUMENTOS	ANCORAGEM ENUNCIATIVA
Argumentação de base <i>Factual</i>	Experienciador direto ou indireto (participa dos fatos, eventos ou estado de coisas) <i>ON STAGE</i>	<b>Grau maior</b> menor distanciamento entre o sujeito e a origem do argumento <u>+ subjetividade na representação do argumento</u>	Mais implicado e menos autônomo (eixo da situação)  Mais conjunto (eixo da referencialidade)
	Observador e avaliador (observa e avalia fatos, eventos, estados de coisas situados espaço-temporalmente no mundo) <i>OFF STAGE</i>	<b>Grau menor</b> maior distanciamento entre o sujeito e a origem do argumento <u>+ objetividade na representação do argumento</u>	Menos implicado e mais autônomo (eixo da situação)  Mundo conjunto ou disjunto (eixo da referencialidade)
Argumentação de base <i>Contrafactual</i>	Experienciador indireto	<b>Grau maior:</b> menor distanciamento entre o sujeito e a origem do argumento <u>+ subjetividade na representação do argumento</u>	Mais implicado e menos autônomo (eixo da situação)  Mais disjunto (eixo da referencialidade)
	Observador e avaliador	<b>Grau menor:</b> maior distanciamento entre o sujeito e a origem do argumento <u>+ objetividade na representação do argumento</u>	Implicação ou autonomia (eixo da situação)  Mundo disjunto (eixo da referencialidade)

É importante ressaltar que a disposição dos traços em células isoladas é meramente didática e visa a facilitar a leitura do quadro; não significa, portanto, que a argumentação das crianças se constrói, exclusivamente, sob uma única origem.

Considerando-se a complexa tarefa de argumentar por escrito, o vasto campo de representações suscitadas pelos modelos cognitivos para a realização dessa ação de linguagem, é de se esperar a pertinência no apoio à base factual e/ou contrafactual como estratégia argumentativa de negociação de evidencialidade dos argumentos. O exemplo 38 ilustra o que acabamos de afirmar.

**Exemplo 38:** Tarefa (3) (Opinar sobre a atitude de Tiago com relação a seu cão *pit bull*)

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A atitude de Tiago foi muito ruim sobre o Thor. Se eu fosse</li> <li>2. ele eu prenderia ele em uma varanda, sem amarrar as</li> <li>3. pernas nem as mãos.</li> <li>4. Ou entam eu educaria ele como os outros cachorros.</li> <li>5. O Tiago tinha que faser augoma coisa dessas como</li> <li>6. prender no terraço ou em augo parecido.</li> <li>7. O meu cachorro era muito maucriado agora eu brin-</li> <li>8. co com ele eu adoro ele por isso ele esta mais</li> <li>9. educado. Eu acho que todo cachorro merece brincadei-</li> <li>10. ras com isso eles serem educados e não mecheram com os desconhecidos.</li> </ol> | <p>(2<sup>a</sup>. série) [19.3]</p> |
|---|--------------------------------------|

A leitura cuidadosa do exemplo 38 nos permite a seguinte análise: a criança constrói sua argumentação a partir da articulação entre argumentos de *base contrafactual* (linhas 1 a 6 e 10 e 11), a partir do qual projeta um mundo *do vir a ser*, *disjunto* do mundo de representações no qual produz sua argumentação; e de *base factual* (linhas 7 a 9), na qual representa o mundo real, *conjunto* ao mundo sobre o qual age. No primeiro caso, a atitude epistemológica da criança frente ao dito é de *experenciador indireto*, uma vez que se coloca como *contraparte* da posição assumida por *Tiago* no mundo real. Ou seja, em virtude do papel que se lhe atribui, a criança constrói sua argumentação a partir da representação de seu papel num domínio cognitivo, sem correspondência direta com o mundo real, e nesse papel é capaz de se imaginar na posição do outro (*Se eu fosse ele eu prenderia ...ou entam eu educaria ele...*), o que justifica sua caracterização como *experenciador indireto*. Nesse sentido, as linhas 1 a 4 se contrapõem às linhas 7 a 9, nas quais a criança se coloca como *experenciador direto*, numa relação de *implicação* com o dito e com o tempo da enunciação (*O meu cachorro era muito maucriado agora eu brinco com ele...*).

O resultado dessa construção é um grau maior de evidencialidade do argumento, marcado lingüisticamente por uma seqüência textual própria de relato de experiência pessoal, o que atribui *status* de autoridade à argumentação, nos moldes reconhecidos no exemplo 32: *este argumento é confiável, porque eu passei por tal experiência e tenho autoridade para opinar sobre*, frente a qual o sujeito se coloca como *autor e responsável*. No que respeita às linhas 10 e 11, seguindo ainda as orientações do quadro (4), o sujeito se coloca como *observador, avaliador*, ressaltando-se o distanciamento e a objetividade do argumento final

que destaca a *autonomia* do argumento com relação ao mundo da situação de produção.

O mapeamento lingüístico do que acabamos de caracterizar (linhas 1 a 6, e linhas 10 e 11) se dá, principalmente pelo uso do tempo verbal no futuro do pretérito e no futuro do presente para a projeção de mundos, em contraposição ao tempo verbal no pretérito usado para marcar lingüisticamente a seqüência narrativa do relato; o uso de dêixis de 1<sup>a</sup>. pessoa e a preferência por referências através de anáforas pronominais para marcar implicação e subjetividade, e a preferência por anáforas nominais através do uso de referência nominal de conteúdo semântico genérico para marcar objetividade do argumento.

Em seguida, passamos à última seção deste capítulo, cujo objetivo é apresentar uma análise descritiva e avaliativa da trajetória de dois alunos, com base nos textos produzidos por cada um deles na 5<sup>a</sup>. série, em comparação com o primeiro texto produzido na 2<sup>a</sup>. série, de modo a reconhecer possíveis avanços do escritor aprendiz, no que respeita à aquisição do esquema textual da argumentação e de sua atualização em texto de opinião escrito.

## 7.2

### **Segunda etapa: avaliação longitudinal do desempenho para o argumentar**

Esta segunda etapa da pesquisa tem como objetivo o enfoque do desenvolvimento longitudinal da competência discursiva para o argumentar em *textos de opinião* de **dois alunos**, de modo a se estabelecer uma análise comparativa entre a primeira produção desses alunos na 2<sup>a</sup>. série e a última produção na 5<sup>a</sup>. série do ensino fundamental. Considerando-se que esses alunos não se submeteram a nenhuma interferência pedagógica de ensino formalizado da argumentação ao longo dos três anos em que decorreu a pesquisa, buscamos detectar nessas produções marcas que evidenciam a evolução da competência lingüístico-discursiva dessas crianças para argumentar à distância, resultante de *aprendizado incidental* (Dolz, 1996), mais natural, meio às inúmeras situações de uso da linguagem das quais essas crianças participam, quer seja fora, ou dentro do contexto escolar.

Para atender ao propósito de análise comparativa, optamos por selecionar dois alunos, cujas produções expressam processos singulares e relativamente distintos do desenvolvimento da capacidade de produção escrita do *texto de opinião*. Entendemos que a evolução no desenvolvimento da competência para o argumentar por escrito ao longo desse período, marca, nos termos de Bereiter & Scardamalia (1987), a passagem do apoio ao *modelo de reprodução do conhecimento* para o *modelo de transformação do conhecimento*. Em outras palavras, sinaliza a passagem do uso de estratégias mais automáticas e espontâneas de produção do texto de opinião, para o uso de estratégias mais complexas e planejadas, reveladoras de maior grau de letramento por parte da criança, à medida em que ela concebe o texto escrito como uma forma de interlocução à distância, relativamente distinta do modelo oral, e é capaz de evocar, com sucesso, o esquema textual que melhor traduza a ação de linguagem pretendida.

A análise comparativa dos textos de opinião de cada uma das crianças, Gabriela e Pedro, vai tomar como referência os seguintes parâmetros de realização escrita do argumentar que serão tratados simultaneamente nas análises: (1) a capacidade da criança de articular e coordenar seqüências textuais de base, próprias da argumentação prototípica: POSIÇÃO, JUSTIFICATIVA e CONCLUSÃO, (2) a capacidade da criança de construir uma opinião escrita com base na representação mental de um interlocutor à distância com quem deve justificar e negociar posições; (3) a capacidade da criança de marcar, com adequação, através da semiose lingüística, sua atitude epistemológica frente aos argumentos apresentados.

A escolha pelos dois autores não foi aleatória; ao contrário, tivemos a preocupação de escolher dois alunos, cujos textos representassem trajetórias de aquisição bastante distintas, comprovando com isso, a impossibilidade de se traçar, de antemão, uma trajetória rígida e linear, quando se está tratando da riqueza de procedimentos estratégicos de natureza cognitiva, discursiva e lingüística utilizados pela criança ao adquirir e desenvolver, na interação, o uso da linguagem escrita em gêneros.

### 7.2.1 A trajetória de Gabriela

O primeiro texto de opinião produzido por Gabriela, em 2002, na 2<sup>a</sup>. série (Exemplo 39), discute o tema proposto na tarefa 1: *Irmão mais novo deve obedecer ao irmão mais velho*. Já o segundo texto, produzido em 2005, quando a aluna estava na 5<sup>a</sup>. série (Exemplo 40), versa sobre o tema da tarefa 5: *Aluno reprovado duas vezes na mesma série não pode permanecer no Colégio*.

Em seguida, os dois textos são reproduzidos e analisados:

#### Exemplo 39:

1. Eu acho errado
2. irmão mais novo
3. não obedecer o
4. mais velho.
5. Porque o irmão
6. mais novo tem
7. que respeita o mais
8. velho e o mais
9. velho tem que respeite
10. ta e o mais novo

(2<sup>a</sup>. série)

[8.1]

#### Exemplo 40:

1. Não eu acho que
2. o aluno que é re
3. provado duas
4. vezes na mesma
5. série não deve
6. permanecer no
7. Colégio, porque tem
8. que se esforçar e
9. não reprovar duas
10. vezes se não vai
11. repetindo varias  
vezes.

(5<sup>a</sup>. série)

[8.5]

Tomando-se os parâmetros apresentados anteriormente para análise, podemos afirmar que os dois textos de Gabriela, curiosamente, têm configuração muito semelhante, a despeito do tempo percorrido entre a primeira e a última produção. Poderíamos, a princípio, identificar o apoio da aluna ao modelo oral de argumentação, à medida em que (1) seus textos de opinião se constituem de um esquema textual do argumentar simplificado, no qual POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA se articulam de forma a *justificar* posição assumida; (2) em ambos os casos, a JUSTIFICATIVA se constrói sobre um único argumento, apresentando, por conseguinte, ponto de vista monolítico sobre a questão polêmica; (3) não se observa, em função disso, vontade enunciativa do autor de *negociar* posição, posto que a configuração de sua opinião é desprovida de *contraposição*, ou de *contra-argumento*. Com base nessas características, podemos afirmar que Gabriela ainda não venceu o nível 2 de desempenho do argumentar e seus textos têm as exatas características descritas nos itens **a** e **b**:

texto curto, no qual a posição é retomada textualmente a partir do enunciado proposto, com posicionamento direto sobre a questão polêmica, uso de argumentação circular, na qual a posição é reiterada através da paráfrase do único argumento utilizado, procedimento que impede a progressão temática.

Ao mesmo tempo, um outro traço dos textos de Gabriela vale ser mencionado, e diz respeito às estratégias de marcação da evidencialidade de sua argumentação para sinalizar sua postura epistemológica: ao iniciar sua opinião através do uso de marcador meta discursivo: *Eu acho que ...*, a aluna assume um posicionamento enunciativo de autoria da opinião, e utiliza-se de argumento de base factual para defender sua posição (linhas 5 a 10 do exemplo 39, e linhas 7 a 11 do exemplo 40), que pode, nos dois casos, ser interpretado como crença subjetiva.

Observa-se, no entanto, que o pouco desenvolvimento da opinião, por ausência de exemplificação, ou de qualquer outro tipo de referência à origem do argumento, a não ser sua própria convicção, leva o escritor aprendiz a reforçar o grau de evidencialidade de sua argumentação, através do uso de modalidade deôntica, o que impõe maior força argumentativa ao dito (linhas 6 e 9 no exemplo 39, e linhas 7 no exemplo 40). Nesse sentido, nosso escritor faz uso estratégico dos recursos lingüísticos de que dispõe, como aprendiz, para marcar evidencialidade à sua argumentação.

### **7.2.2**

#### **A trajetória de Pedro**

Os dois textos produzidos pelo aluno Pedro (Exemplo 41 e 42) atendem às solicitações das tarefas propostas à aluna Gabriela, e serão analisados sob os mesmos parâmetros usados na abordagem dos exemplos 39 e 40.



**Exemplo 41:**

1. Eu concordo, pois la em casa
  2. minha mãe decha eu ver das
  3. 18 horas e das 21 às 22
  4. horas o resto eu estudo e fasso
  5. dever os deveres em primeiros
  6. lugares. É o que minha mãe diz
  7. e eu concordo.
- (2<sup>a</sup>.série)

**Exemplo 42:**

1. O aluno que é reprovado
  2. 2 vezes no ano deve permane-
  3. cer até mais um ano, porque
  4. 2 vezes significa maior apoio
  5. e determinação por esse aluno.
  6. Eu sou contra a essa "lei"
  7. da escola porque se uma pés-
  8. soa repete 2 vezes no ano e a
  9. família não tem condição
  10. de pagar outra escola e deter-
  11. minado aluno será muito
  12. prejudicado "ou sem escola ou
  13. com uma escola com um pe-
  14. cimo encino."
  15. Se a pessoa repetir 3
  16. ou 4 vezes é sinal de que não
  17. está se esforçando com o es-
  18. tudo e assim ele deveria ser
  19. mandado embora do Colégio.
  20. Agora nós só precisamos
  21. pençar, porque em outras
  22. (maioria) das escolas os alunos
  23. devem permanecer e na nossa
- não. (5<sup>a</sup>. série)

A análise comparativa do desempenho do aluno revela admirável avanço na sua maneira de conceber cognitivamente o discurso argumentativo, e na codificação dessa percepção através da semiótica lingüística.

Para produzir seu primeiro texto (Exemplo 41), a criança apoiou-se em procedimentos semelhantes àqueles utilizados por Gabriela, no que respeita ao apoio ao modelo oral de argumentação. Nesta composição, vale destacar os seguintes procedimentos reveladores do modelo cognitivo de que a criança dispõe do argumentar, ao construir seu texto de opinião escrito: (1) o enquadre inadequado da moldura comunicativa vai gerar um texto que foge do tema proposto, desenvolvido por meio de *argumentação por associação de idéias*; em decorrência, o modelo textual construído recebe configuração simplificada, com CONCLUSÃO desvinculada do tópico. A ausência de seqüências textuais que respondem por CONTRAPOSIÇÃO e CONTRA-ARGUMENTAÇÃO reforça o propósito comunicativo de se justificar posição, e não negociá-la com o interlocutor; (2) a construção de um texto cuja significação se apóia, excessivamente, em conhecimento partilhado, de modo a que o texto não resistiria à ausência do enunciado. A POSIÇÃO, codificada pela assertiva *Eu concordo*,

não é desenvolvida, e pode ser interpretada como um par adjacente do enunciado proposto.

Outro exemplo revelador desse tipo de apoio pode ser observado nas linhas 2 e 3, nas quais a representação da informação pressuposta - *ver televisão* - fica a cargo da capacidade de inferência do leitor cooperativo; (3) as seqüências textuais e os tipos lingüísticos selecionados para a codificação do texto de opinião revelam um enquadre equivocado de modelo textual, à semelhança de um relato de experiência, não o de um ensaio argumentativo; (4) em decorrência do modelo textual construído, tipos lingüísticos de referência ao *mundo implicado* e *conjunto* são utilizados para marcar a seqüência de eventos relatados, tomados pela criança como argumentos de base factual: estrutura sintática simples por coordenação, uso de dêiticos, pronominalização e elipse pronominal de 1ª. pessoa, uso de tempo verbal no presente para o relato da seqüência de ações habituais, além da organização sintática do texto que se assemelha ao fluxo da fala; (5) estratégia de atribuição de força argumentativa ao dito, por meio de atitude epistemológica de experienciador direto dos eventos, utilizados para justificar sua POSIÇÃO.

Dessa forma, reforça-se o caráter subjetivo da argumentação, em função da proximidade entre sujeito e representação do argumento, o que atribui grau maior de evidencialidade à sua argumentação.

Com base nas características que revelam o estágio de compreensão e realização do texto de opinião escrito pela criança, reconhecemos que Pedro, diferentemente de Gabriela, ainda não venceu as demandas próprias do nível 1 de construção do discurso argumentativo escrito, cuja tarefa é a de *posicionar-se frente ao tema, apresentando justificativa a partir de enquadre adequado da moldura comunicativa na qual se insere a tarefa*.

A segunda produção de Pedro (Exemplo 42), no entanto, demonstra extraordinária evolução, quanto à sua capacidade de perceber a dimensão pragmática do argumentar, de traduzir essa percepção por meio de um plano textual apropriado, através de enquadre adequado da moldura comunicativa proposta, e à seleção de seqüências textuais e tipos lingüísticos, que aproximam suas estratégias de construção do texto de opinião do *modelo de transformação do conhecimento*. Ao contrário de Gabriela, cujo texto da 5ª. série replica as estratégias usadas no primeiro texto, e identificadas como tentativas de atender às demandas do nível 2 de construção da argumentação, Pedro se coloca como um

argumentador bem mais seguro e independente na 5<sup>a</sup>. série, demonstrando mais prontidão para lidar com a complexidade cognitiva de atendimento à tarefa de argumentar à distância, de acionar com adequação o esquema textual que atenda à moldura comunicativa proposta. Como conseqüência, seu desempenho pode ser tomado como resultante da tentativa bem sucedida de se aproximar do nível 4 de complexidade, qual seja, o *de coordenar de forma global as seqüências textuais próprias da argumentação, articulando posição, contraposição, argumentos e contra-argumentos*.

As seguintes observações podem ser feitas a respeito do desempenho de Pedro no Exemplo 42: (1) o texto não se constitui como par adjacente ao enunciado; ao contrário, a POSIÇÃO (linhas 1 a 3, e sua ratificação nas linhas 6 e 7) retoma a temática geradora da argumentação, o que revela capacidade da criança de perceber o distanciamento e a relativa autonomia pertinente ao modelo escrito; (2) construção de plano textual mais complexo e bem articulado (POSIÇÃO – JUSTIFICATIVA e CONCLUSÃO), com a presença de seqüências textuais que codificam a capacidade de percepção do tema como polêmico, e de antecipar a perspectiva do leitor potencial, estratégia constada pelo desenvolvimento dos argumentos utilizados (linhas 3 a 5 e 7 a 14), e pela presença de contraposição (linhas 15 a 19); (3) a estratégia de construção de argumentação de base *contrafactual* (Cf. III.1) demonstra maior grau de complexidade cognitiva do argumentar, em virtude do tipo de negociação que se estabelece entre produtor e leitor do texto, com vistas à construção de um mundo disjuncto, projetado fora do domínio real, no qual situações e papéis discursivos relacionados à questão polêmica são simulados e colocados à avaliação do leitor; (4) em decorrência do maior distanciamento entre o sujeito, situado no mundo real e a origem dos argumentos em mundo projetado, a atitude epistemológica assumida por Pedro frente à questão polêmica é de observador e avaliador, a partir do tratamento objetivo da questão.

Os resultados da análise longitudinal das produções que ora finalizamos incide sobre o resultado individualizado, subjetivo do aprendizado da língua por cada um dos dois alunos, não desconsiderando com isso, *de nenhuma forma*, tal aprendizado como resultante de ação conjunta e partilhada, conforme vimos destacando ao longo desse trabalho. Tal constatação poderá, certamente, responder parte das questões que emergem no final desta análise: que fatores

efetivamente colaboraram para a definição de desempenhos tão distintos nas produções dos alunos, Gabriela e Pedro, se, ao longo do período transcorrido da pesquisa, ambos freqüentaram as mesmas séries escolares, foram colegas de classe, tiveram os mesmos professores, submeteram-se às mesmas tarefas escolares? Frente a desempenhos finais tão distintos, cabe-nos, como professora, ainda outras perguntas: de que maneira a escola tem assumido seu papel de investigadora do desenvolvimento real de seus alunos e exercido o papel de potencializadora do desenvolvimento proximal da criança ? De que forma tem agenciado uma prática pedagógica guiada por atividades de usos efetivos de linguagem , e de reflexão sobre esses usos ? O próximo capítulo pretende buscar, institucionalmente, respostas a essas perguntas.