

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo propõe-se a apresentar as conclusões de nosso estudo e sua aplicação no contexto pedagógico motivador de nosso interesse investigativo e pelo qual a presente pesquisa se justifica.

8.1 O modelo proposto

Dois pontos relevantes devem ser destacados no conjunto das argumentações tecidas neste trabalho. O primeiro deles diz respeito à crença na Linguagem como conhecimento para o outro, como ação-conjunta que implica intenção e atenção partilhadas. O segundo ponto decorre daí: o trato das semioses (verbal ou não) não apenas como forma objetificada, mas como pistas contextualizadoras, suscitadoras de complexos processos sociocognitivos. Buscamos, desse modo, um enfoque do fenômeno lingüístico recortado para a pesquisa – *o discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental* - que reconheça o caráter processual, dinâmico, cognitivo e social da linguagem, e conceba o gênero do discurso e seu conhecimento por parte do sujeito, como forma de emoldurar situações comunicativas de uso da língua, com vistas à negociação de significados no processo interativo.

Neste campo de reflexões, interessou-nos, portanto, construir um modelo teórico e analítico que buscasse compreender esses processos envolvidos na produção da argumentação escrita, atualizada através do gênero *texto de opinião*, pelo escritor aprendiz. Um modelo que desse conta, não só de descrever a trajetória de construção, nos seus aspectos formais, mas que buscasse na forma as pistas sinalizadoras do sentido, das intenções, da percepção da criança do que a escrita representa, como ferramenta semiótica de natureza social e cognitiva.

Busca-se, nesse intento, compreender a singularidade desse processo de construção e desenvolvimento, expresso pela tentativa da criança de retextualizar na escrita o esquema textual prototípico do argumentar oral, principalmente,

quando o atendimento a essa demanda cognitiva não é decorrente de interferência sistemática de ensino aprendizagem em contexto escolar.

Gostaríamos de ressaltar que as conclusões a que chegamos restringem-se ao *corpus* analisado, e revelam tendências do desenvolvimento das crianças, em situação de produção de argumentação escrita, quando ainda não submetidas ao ensino formal da argumentação. Retomamos para iniciar nossas conclusões os dois questionamentos básicos que motivaram e orientaram nossa investigação, apresentados no começo do capítulo 7:

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

Acompanhando essas duas indagações, nossas análises confirmaram três expectativas apresentadas no Capítulo 1 as quais resumimos em seguida: (1) a de que a criança não está infensa ao discurso argumentativo no seu contexto social e escolar, mesmo quando este tipo de discurso não se lhe apresenta como gênero secundário, objeto de ensino em contexto escolar; (2) a de que este aprendizado, como toda construção social e cognitiva, advém da capacidade humana de categorizar eventos comunicativos e emoldurá-los com base em modelos cognitivos ou esquemas de conhecimento, construídos a partir da experiência nas diferentes esferas sociais mediadas pela linguagem; (3) a de que a capacidade da criança de construir um modelo textual para atender à demanda do argumentar por escrito, e de mapear tal construção cognitiva através do texto empírico (seqüências textuais e tipos lingüísticos) não se dá numa seqüência linear, em obediência a uma escala cronológica de relação fixa entre série escolar e faixa etária, em avanço ininterrupto; ao contrário, o movimento gerador da competência sociocognitiva de incorporar as formas prototípicas de organização do discurso na sua relação como o contexto e com a semiose lingüística segue

movimento parecido ao que Tomasello (2003) denominou de efeito catraca, o que pôde ser comprovado, principalmente pelas análises comparativas discutidas nas seções 7.2.1 e 7.2.2.

8.2 Resultados da pesquisa

Nossas análises reconheceram que o grau de dificuldade imposta aos sujeitos pesquisados para a produção do *texto de opinião*, gênero escrito do argumentar, como gênero secundário, não se deve, exclusivamente, a restrições de natureza lingüística, como uso adequado de articuladores lógicos, modalizadores, tempo verbal e outros, mas, principalmente, por restrições de natureza sociocognitiva. Isto significa dizer que o sucesso no atendimento à tarefa de produção escrita da argumentação dessas crianças está diretamente ligado à sua capacidade de acionar enquadres de natureza cognitiva e interativa para adequá-la à moldura comunicativa provocadora da ação de linguagem. Este procedimento envolve, além dos enquadres interativos, a participação de modelos cognitivos construídos automática e culturalmente, responsáveis pela representação mental prototípica do gênero em questão. Acresce-se a esse procedimento de natureza sociocognitiva um outro, que diz respeito ao grau de desenvolvimento mental da criança para lidar com conceitos científicos, não espontâneos, e de ser capaz de estabelecer conexões que lhe possibilitem lidar com o pensamento abstrato e fazer generalizações de conceitos, operações cognitivas necessárias à competência do argumentar.

Isto posto, passamos a enumerar, em itens, um resumo conclusivo dos traços peculiares ao discurso argumentativo escrito dos sujeitos pesquisados:

- a. desenvolvimento para lidar com conceitos científicos é demanda cognitiva que está em processo de aquisição na faixa etária pesquisada. Neste estágio, a criança ainda organiza seus conceitos através do *pensamento por complexo*, o que resulta num procedimento característico do argumentar da criança na escrita, índice de seu *desenvolvimento real*, não de deficiência;

- b. convívio da criança com as diferentes formas de manifestação escrita e oral da língua, em situação de letramento escolar, vai interferir indiretamente nos modelos textuais que participam das primeiras argumentações escritas. A ausência de ensino formalizado da argumentação, como prática pedagógica escolar, não é empecilho, nem mesmo estratégia de controle eficiente para que a criança não venha a construir modelos conceptuais geradores do esquema prototípico do argumentar por escrito.
- c. as estratégias discursivas da argumentação oral produzida pela criança, em situação de interação face-a-face, orientam os procedimentos discursivos do argumentar por escrito num primeiro momento (Dolz: 1996 e Bereiter & Scardamalia (1982) em que o *modelo de reprodução do conhecimento* está mais ativado como estratégia automática de produção do texto escrito;
- d. a influência do modelo de argumentação oral, certamente, responde pelo padrão textual detectado na maioria das produções: textos curtos, à semelhança de um turno conversacional, estrutura textual basicamente formada por POSIÇÃO, seguida de JUSTIFICATIVA (ARGUMENTO), nem sempre articulada com uma CONCLUSÃO;
- e. a maioria dos argumentos nas primeiras séries é de base factual, com referência ao *mundo implicado e conjunto*, no qual a criança coloca-se como sujeito experienciador, o que se explica pelo estágio inicial de desenvolvimento cognitivo da criança no trato com conceitos abstratos;
- f. a baixa frequência de ocorrência de *contra-posição* e *contra-argumentos* pode revelar a dificuldade da criança de conceber a dimensão argumentativa da escrita como um tipo de interlocução à distância, assim como de antecipar posições contrárias às supostamente defendidas por seu interlocutor-leitor. Tal estratégia, reveladora de complexidade cognitiva, expressa a capacidade da criança de ver o outro na sua contraparte, de perceber que o sentido se completa no partilhamento, à medida em que é capaz de conceber o outro como também agente intencional e mental. A inclusão desses componentes, como atribuição de força argumentativa, pode ser interpretada como estratégia da criança de gerenciar e negociar as formas de seu

- interlocutor angular, perspectivizar a questão polêmica de modo a conseguir sua adesão;
- g. a tendência em produzir conclusões parciais, apoiadas no último argumento apresentado;
 - h. a simples existência de um dispositivo argumentativo - a proposição de um tema polêmico - não determina, de antemão, a infraestrutura textual da argumentação escrita da criança; fatores contextuais, sociocognitivos determinarão a dimensão pragmática e discursiva do texto, assim como o próprio esquema textual acionado pela criança no momento da produção.

Desta feita, considerados os destaques, podemos afirmar que a criança dispõe do esquema textual próprio do tipo argumentativo, mesmo que não o tenha ainda explicitado em situação de aprendizado formal e de sua realização como gênero secundário. O esquema textual argumentativo, atualizado no gênero texto de opinião compõe, juntamente com outros esquemas textuais que se constituem cognitivamente para a construção de mundos discursivos (narrativo, expositivo, descritivo, etc), modelos cognitivos de que a criança dispõe para categorizar o mundo em eventos comunicativos, em forma de ação de linguagem.

8.3 Implicações pedagógicas

Um ponto crucial nesta pesquisa é minha crença no compromisso da ciência com a realidade, com a busca de construção de uma vida mais digna para os homens. É nesse sentido que busco conciliar teoria e prática de modo a encontrar caminhos de cooperação entre a investigação de linguagem e a prática educativa. Nessa perspectiva, se inseriu a motivação maior para a presente pesquisa, decorrente de minha experiência como professora de Língua Portuguesa, como supervisora de estágio do Curso de Magistério do Colégio de Aplicação e do Curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, e como membro do Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem (NUPEL), através da participação em projetos de formação continuada de professores da rede pública. Esta pesquisa vem se juntar a outras que, na presente década, têm sido produzidas nos cursos de

pós-graduação, principalmente na área de Lingüística Aplicada, e a ensaios e publicações acadêmicas, cujo objetivo é fornecer embasamento para uma reflexão teórica, crítica e aplicada sobre o ensino de Língua Portuguesa, principalmente após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC. Nosso objetivo é que a pesquisa que ora finalizamos venha enriquecer discussões travadas nos dois pólos responsáveis pela formação do professor: a formação inicial, por meio dos cursos de licenciatura e a formação continuada, quer seja através da pós-graduação *lato e strictu sensu*, quer seja através dos programas de capacitação promovidos pelas secretarias de educação em parceria com as Universidades.

A elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa em 1997 promoveram, reconhecidamente, um avanço. Ao proporem uma didática de língua de vezo bakhtiniano e sócio-interacionista, focada no desenvolvimento da competência para a leitura e produção da linguagem verbal, na sua realização empírica através dos *gêneros do discurso*, os Parâmetros alteram fundamentalmente o objeto de ensino de Língua Portuguesa. Incide, sobre esta orientação, a grande mudança que substitui o enfoque da *gramática da frase*, sustentada pela gramática tradicional, que desconsidera o caráter contextualizado e partilhado da linguagem, para uma *gramática dos gêneros do discurso*, diferente, por sua vez, da *gramática do texto*, que ainda se mantém como forma de abordagem da língua em muitos contextos escolares. Adotar, no entanto, a perspectiva sinalizada pelos Parâmetros, requer do professor o domínio de um tipo de conhecimento diferente daquele que até então lhe fora exigido, e, por isso, um grande esforço de reflexão e estudo para operacionalizar a transposição didática dos princípios parametrizados no documento. Um quadro sintomático se deslumbra quando os professores ensaiam a transposição do modelo tradicional de ensino para aquele proposto pelos Parâmetros Curriculares. Na maioria das vezes, a ausência de um espaço de discussão acadêmica através de grupos de estudo nas escolas e de uma política de capacitação de professores por parte de secretarias de educação, ou a falta de inclusão, nos programas curriculares dos cursos de licenciatura em Letras ou Pedagogia, de um debate aprofundado sobre teoria de gêneros e sobre os aspectos sociais, cognitivos, discursivos e enunciativos que envolvem o uso da linguagem colaboram para reforçar esse quadro.

Neste trabalho, buscamos desmistificar a idéia de que crianças entre 8 a 11 anos não têm desenvolvida a competência para argumentar, posição que tem justificado uma prática didática que posterga o ensino do texto argumentativo para séries escolares mais avançadas, na proposição de um programa curricular, através de uma sucessão linear e cronológica de tipos de texto que pouco ou nada representam a forma natural de o sujeito adquirir a competência para o uso da língua. Reconhecemos, também, que o contexto escolar é espaço legítimo de transformação dos *conceitos espontâneos* em *conceitos científicos*, e que as práticas didáticas de linguagem devem atuar sobre a *zona proximal de desenvolvimento* da criança; que o trato com a argumentação, na sua realização empírica como gêneros do discurso deve ser incluído ao conjunto de gêneros selecionados pela escola como objeto de ensino, a despeito de sua complexidade.

Para finalizar, acreditamos no caráter não conclusivo dos resultados apresentados, como espaço fecundo para novas reflexões e para outros enfoques teóricos que possam complementar e aprofundar as discussões que constituíram a presente pesquisa. A possibilidade de lidar com a provisoriedade dos resultados não invalida, no entanto, o exercício de análise que aguçou nossa sensibilidade diante dos fenômenos observados nos textos das crianças que se revelaram competentes escritores aprendizes.

No mais, parafraseando Guimarães Rosa, *esta pesquisa valeu pelo muito que nela não deveu caber*¹. Muito foi suscitado em nossas conclusões. Há que se reconhecer a riqueza das estratégias utilizadas pela criança na sua trajetória singular de desenvolvimento e aquisição do texto escrito; mas muito mais há que se descobrir sobre o que ela, diabolicamente, é capaz de criar, reinventar, à medida em que se constitui como sujeito, usuário competente de sua própria língua, sendo capaz de avançar, sem sombra de dúvidas, apesar da escola.

¹ Originalmente: *O livro pode valer pelo muito que nele não deveu caber* (Guimarães Rosa, J. Tutaméia: Terceiras histórias. 8 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985).