



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**A ESCRITA ARGUMENTATIVA: AVALIAÇÃO DE UM
PROGRAMA DE ENSINO COM ALUNOS DAS 2ª E 4ª SÉRIES**

Eliana Gomes da Silva Almeida

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

RECIFE, Fevereiro - 2003

**A ESCRITA ARGUMENTATIVA: AVALIAÇÃO DE UM
PROGRAMA DE ENSINO COM ALUNOS DAS 2ª E 4ª SÉRIES**

Eliana Gomes da Silva Almeida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Banca Examinadora

Selma Leitão Santos
Orientadora

Arthur Moraes
Examinador Externo

Glória Carvalho
Examinador Externo

Maria da Conceição Dinis Pereira de Lyra
Coordenadora da Pós-Graduação

Mãe: Meu filho, vamos dormir? Você não pode assistir esse programa.

Luann: Por que mããããe?

Mãe: Pode não filho. Ta vendo aqui ó (apontando para a censura da TV), esse programa é para maiores de 14 anos.

Luann: Ah não mãe, eu quero assistir...

Mãe: Mas não pode Luann, você não está vendo não? Se a TV ta dizendo que não pode é porque não pode.

Luann: Mas a gente não faz tudo o que a TV diz não mãe. Você lembra que a TV disse que a gente tinha que ir pro Playcenter nas férias? Você disse que a TV tava dizendo pra ir, mas a gente é quem decide se pode ir ou não. Agora ela ta dizendo que não pode, mas eu estou decidindo que eu vou assistir assim mesmo.

(Luann, 5 anos, em uma situação argumentativa do cotidiano)

AGRADECIMENTOS

*A **Deus**, por não ter me dado tudo o que eu pedi, me fazendo assim valorizar mais o que tenho e desenvolver meios de buscar o que me falta, ratificando cada vez mais a crença na sua existência.*

*A **Selma Leitão**, que com todo o cuidado teórico que lhe é peculiar, além de seu jeito sereno e respeitoso que tanto desperta a nossa admiração e carinho, tem dado um exemplo de valor inestimável tanto para a minha formação profissional quanto pessoal. Ter Selma como orientadora tem sido para mim um imenso privilégio.*

*Aos professores do Mestrado que, ao longo do percurso, vão nos mostrando os caminhos que devemos, tanto quanto os que não devemos seguir, respeitando as nossas escolhas. Agradecimentos especiais para **Alina Spinillo**, **Jorge Falcão** e **Luciano Meira**, pessoas com quem a convivência acadêmica é sempre um grande prazer. Agradeço também a **Glória Carvalho** pelo incentivo que tem me dado, desde a graduação, em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis.*

*Ao **Grupo de Argumentação** que, pela qualidade das discussões e dos momentos que passamos juntos, tem me ajudado a desenvolver um pouco mais de clareza sobre tópicos relevantes do nosso trabalho.*

*A **Vera Amélia**, **Vera Lúcia** e **Elaine Marques** que, com muita eficiência, contribuíram para um trânsito agradável até mesmo quanto às questões burocráticas, e para que as nossas necessidades fossem atendidas dentro do possível, e às vezes até do impossível.*

*Ao **CNPq** pelo apoio recebido sob a forma de bolsa de pesquisa.*

*À **direção**, **coordenação**, **professoras** e **alunos** da escola onde foi desenvolvido esse estudo. Pessoas que com muita atenção e disponibilidade, depositaram em mim a confiança necessária para a operacionalização do trabalho.*

*Ao meu pai, **Gildo**, a quem amo muito, e faço o possível para agradar. É também por você, meu pai, que eu tento ser melhor. Você que quando me dizia repetidas vezes “não se preocupe, se ocupe”, me ensinava, com seu jeito simples, a lutar pela vida.*

*Aos meus tios e padrinhos, **Lígia** e **José Carlos**, que há alguns anos atrás criaram as condições necessárias para que as minhas conquistas de hoje se tornassem possíveis.*

*Ao meu parceiro, e cada dia mais amigo, **Lula**, que me dá motivos para querer melhorar sempre. Estar ao seu lado e feliz cria as condições para que o resto vá acontecendo.*

*Ao meu filho, **Luann**, ‘simplesmente’ por ele existir e me fazer sentir a pessoa mais feliz do mundo. Filho, eu te amo.*

A(o) meu(minha) segundo(a) filho(a), _____, que há, pelo menos, cinco anos espera que eu conclua algumas etapas da minha vida para, enfim, poder recebe-lo(a).

*Aos meus segundos pais, **Luiz** e **Sílvia**, que sem a ajuda que têm me dado nas coisas práticas do dia-a-dia, não seria possível investir o quanto tenho investido na minha formação.*

Às minhas várias amigas (de hoje, de ontem, mais próximas e mais distantes, enfim, àquelas que cultivo como quem cultiva uma flor) que, de tanto acreditarem que eu seria capaz de vencer os diversos desafios, me tornaram capaz de vence-los.

E, finalmente, a mim mesma, por todas as coisas que tenho feito para conquistar um lugar neste mundo, por todas as coisas de que tenho me privado em busca de um ideal. Enfim, por ser eu uma das minhas melhores amigas.

SUMÁRIO

Resumo	x
Abstract	xi
Apresentação	xii
CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	16
1.1. Comunicação Verbal	16
1.2. O Discurso Argumentativo	21
1.2.1 O que um discurso argumentativo requer?.....	24
1.2.2 Produção escrita e escrita argumentativa.....	29
1.2.3 Desenvolvimento de habilidades argumentativas.....	37
1.3. Programa de Intervenção: Reflexões teóricas	52
CAPÍTULO 2: PLANO METODOLÓGICO	58
2.1. Objetivo	58
2.2. Método	59
2.2.1. Participantes.....	59
2.2.2. Procedimento.....	62
Pré-teste.....	62
Treinamento das professoras.....	65
Programa de intervenção.....	67
Pós-teste.....	68
Follow up.....	68
CAPÍTULO 3: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DA SEGUNDA-SÉRIE	70
CAPÍTULO 4: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DA QUARTA-SÉRIE	93
CAPÍTULO 5: ANÁLISE DOS RESULTADOS	110
5.1. O pré-teste e a escolha dos grupos experimental e controle	111
5.2. Análise dos efeitos do programa sobre a segunda-série	115
5.2.1. Quanto aos elementos da superestrutura argumentativa.....	116
5.2.2. Quanto à organização global do texto.....	127
5.2.3. Follow up.....	131
5.3. Análise dos efeitos do programa sobre a quarta-série	133
5.3.1. Quanto à expansão da seqüência argumentativa.....	134
5.3.2. Quanto à organização global do texto.....	142

5.3.3. Follow up.....	146
CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
6.1 Conclusões e Discussão.....	149
6.1.1. Segunda-série.....	149
6.1.2. Quarta-série.....	151
6.2 Implicações educacionais.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
APÊNDICES.....	160
Apêndice A: Instruções para o pré-teste.....	161
Apêndice B: Instruções para o pós-teste.....	163
Apêndice C: Instruções para o follow up.....	165
Apêndice D: Material usado na 1ª Sessão – 2ª Série.....	167
Apêndice E: Material usado na 2ª Sessão – 2ª Série.....	169
Apêndice F: Material usado na 3ª Sessão – 2ª Série.....	170
Apêndice G: Material usado na 5ª Sessão – 2ª Série.....	173
Apêndice H: Material usado na 7ª Sessão – 2ª Série.....	174
Apêndice I: Material usado na 8ª Sessão – 2ª Série.....	175
Apêndice J: Material usado na 1ª Sessão – 4ª Série.....	176
Apêndice K: Material usado na 2ª Sessão – 4ª Série.....	177
Apêndice L: Material usado na 2ª Sessão – 4ª Série.....	178
Apêndice M: Material usado na 3ª Sessão – 4ª Série.....	179
Apêndice N: Material usado na 4ª Sessão – 4ª Série.....	181
Apêndice O: Material usado na 4ª Sessão – 4ª Série.....	182
Apêndice P: Material usado na 4ª Sessão – 4ª Série.....	183
Apêndice Q: Material usado na 5ª Sessão – 4ª Série.....	184
Apêndice R: Material usado na 6ª Sessão – 4ª Série.....	185
Apêndice S: Material usado na 7ª Sessão – 4ª Série.....	186
Apêndice T: Material usado na 8ª Sessão – 4ª Série.....	187

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Desempenho geral do grupo experimental, em termos percentuais, nos pré e pós-teste da segunda-série.....	150
Gráfico 2. Desempenho geral do grupo experimental, em termos percentuais, nos pré e pós-teste da quarta-série.....	151

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Percentual dos textos, em cada categoria referente ao ponto de vista, no pré-teste da segunda-série.....	119
Tabela 2. Percentual dos textos, em cada categoria referente ao ponto de vista, nos pré e pós-teste do grupo controle (segunda-série).....	119
Tabela 3. Percentual dos textos, em cada categoria referente ao ponto de vista, nos pré e pós-teste do grupo experimental (segunda-série).....	120
Tabela 4. Frequência de textos da segunda-série contendo justificativas, nos pré e pós-testes dos grupos experimental e controle.....	121
Tabela 5. Frequência de textos da segunda-série contendo contra-argumentos, nos pré e pós-testes dos grupos experimental e controle.....	123
Tabela 6. Nível de elaboração da escrita argumentativa nos grupos controle e experimental, no pré-teste da segunda-série, em termos percentuais.....	125
Tabela 7. Marcadores de opinião na escrita argumentativa dos grupos controle e experimental, no pré-teste da segunda-série, em termos percentuais.....	129
Tabela 8. Marcadores de justificativa na escrita argumentativa dos grupos controle e experimental, no pré-teste da segunda-série, em termos percentuais.....	129
Tabela 9. Marcadores de objeção na escrita argumentativa dos grupos controle e experimental, no pré-teste da segunda-série, em termos percentuais.....	130
Tabela 10. Síntese dos resultados observados na segunda-série.....	131
Tabela 11. Frequência, em termos percentuais, dos textos com a estrutura de justificação expandida, nos pré e pós-testes dos grupos controle e experimental da quarta-série.....	136

RESUMO

A Escrita Argumentativa: Avaliação de um Programa de Ensino com Alunos das 2ª e 4ª Séries

Mestranda: Eliana Gomes da Silva Almeida

Orientadora: Selma Leitão Santos

Investigações das habilidades necessárias à produção da escrita argumentativa mostram ser o manejo da polifonia, típica deste discurso, uma das principais dificuldades das crianças. Este estudo investigou os benefícios de um programa de ensino sobre as habilidades de produzir a escrita argumentativa de crianças, das segunda e quarta séries do ensino fundamental de uma escola particular do Recife. Todo o programa foi conduzido pelas professoras de língua portuguesa. O estudo obedeceu ao paradigma típico de estudos experimentais: pré e pós testes, grupos controle e experimental. Este último foi submetido a oito sessões de 50 min cada, nas quais foram trabalhadas as principais dificuldades, tipicamente observadas em cada série, tal como referem estudos anteriores. A análise dos resultados nos mostrou que, sobretudo na segunda série, o grupo experimental foi beneficiado pelo programa de ensino. Os ganhos alcançados pelas crianças da segunda série trazem implicações psicológicas e pedagógicas importantes. Quanto às implicações psicológicas, temos que as dificuldades enfrentadas pelos jovens escritores são passíveis de superação, já na segunda série, momento normalmente visto como descrédito até então. Quanto às implicações pedagógicas, os resultados mostram ser possível a implementação de um ensino sistemático do discurso argumentativo muito antes (crianças de 7-8 anos) do que habitualmente se observa nas escolas.

Palavras chave: argumentação, contra-argumentos, intervenção, produção textual.

ABSTRACT

Argumentative Writing: Evaluation of a Teaching Program with Students from the 2nd to 4th Grades

Masters Program: Eliana Gomes da Silva Almeida

Advisor: Selma Leitão Santos

Investigations into the abilities necessary for producing argumentative text show that the multifaceted nature of this type of discourse is one of the main difficulties children have to face. This study investigated the benefits of a teaching program on the ability to produce argumentative texts among children from the second to fourth grade of basic education in a private school in the city of Recife, PE, Brazil. Teachers of the Portuguese language led the entire program. The study followed the typical paradigm of experimental studies: pre-testing, post testing, experimental groups and controls. The experimental group was subjected to eight 50-minute sessions in which the principal difficulties typically observed in each grade, as observed in previous studies, were worked on. The analysis of the results revealed that the experimental group benefited from the teaching program, especially in the second grade. The gains experienced by the children in this grade carry with them important psychological implications, as well as implications for teaching techniques. Regarding the psychological aspects, the difficulties facing young writers can already be overcome by the second grade, which up until now has traditionally been seen as unviable. Regarding the teaching aspects, the results show that the implementation of a systematic teaching program on argumentative discourse is possible much sooner (children between 7 and 8 years) than what has been normally observed in schools.

Key words: argumentation, contra-arguments, intervention, text production.

APRESENTAÇÃO

Há séculos os indivíduos vêm criando sistemas de comunicação, dentre os quais destacamos a escrita. Os recursos escritos estão presentes em uma parte significativa das sociedades e, em muitas delas, podemos mesmo afirmar que quase tudo é regido pela escrita. Lidar com a escrita é, portanto, parte do dia-a-dia de milhares de pessoas (nomes de ruas, identificação dos produtos no supermercado, ônibus, etc.), ainda que não formalmente alfabetizadas.

Tradicionalmente é a escola que vem assumindo a responsabilidade pelo desenvolvimento dessa habilidade nos indivíduos, e tem por isso um papel fundamental – o domínio da escrita está entre uma de suas principais metas. Isto porque a função primária da escola tem sido, até então, o desenvolvimento dos conhecimentos fundamentais (ler, escrever e calcular) e todos eles requerem competência em um sistema de notação. (Olson, 1997)

Não é difícil observamos nas escolas uma prática que conduz os alunos à mera junção de letras, sílabas, palavras e frases. A produção de textos, em sua complexidade, é algo bastante tardio no processo de escolarização. Como consequência, o domínio da escrita não se constitui em nossa sociedade como um instrumento de reflexão e luta contra a alienação ou a dominação, mas como uma forma meramente reprodutiva de sinais gráficos que, desconectados de uma ação sócio-político-cultural, é incapaz de ajudar na construção do saber e de auxiliar na formação de cidadãos críticos.

Não temos dificuldade de reconhecer que o trabalho que a escola vem desenvolvendo sobre a habilidade de produzir textos, tem sido, em sua imensa maioria, ingênuo, no sentido de que esse caráter crítico-reflexivo possibilitado pelo uso da escrita, não vem sendo explorado. A escrita tem sido trabalhada pela escola como sendo mais um dentre os diversos instrumentos sócio-historicamente construídos. Olson (1998) acredita, por outro lado, que uma produção escrita, quando trabalhada de forma mais aprofundada, pode permitir ao ser

humano fazer coisas novas, na medida em que possibilita a transformação do discurso e da linguagem em objetos de reflexão e análise. Por isso mesmo a escrita é vista por esse autor como uma atividade cultural complexa que, ao converter-se num complexo sistema funcional mediador, opera modificações de uma segunda ordem na estrutura dos processos mentais.

Supomos, portanto, que todo e qualquer profissional engajado nas questões de aprendizagem é capaz de concordar quanto à importância de uma boa habilidade de escrita. Acredita-se que o uso da linguagem em suas diversas formas favorece a aquisição de todos os outros saberes escolares.

Para os objetivos deste trabalho, centraremos nossos esforços em discutir sobre uma atividade de escrita bastante específica, a escrita argumentativa, sobre a qual tem sido crescente o interesse da Psicologia. O estudo das teorias de argumentação vem, cada vez mais, conquistando espaço nas agendas de pesquisa das ciências humanas. Graças à diversidade de interesses que desperta – filosófico, psicológico, lingüístico, social, etc. – são muitos os enfoques adotados. Partindo de uma perspectiva psicológica, se faz necessário definir brevemente a argumentação tal qual será adotada ao longo deste trabalho. van Eemeren, Grootendorst e Kruiger (1987, p.7) definem a argumentação como sendo “(...) uma atividade social, intelectual, verbal que serve para justificar ou refutar uma opinião, consistindo de um conjunto de proposições dirigidas para a obtenção da aprovação do interlocutor.” Como se vê, o discurso argumentativo é uma ação comunicativa que visa promover alterações na perspectiva de uma dada audiência, de modo a conduzi-la a aceitar a plausibilidade de um determinado ponto de vista/posição¹.

Em grande parte de nossas atividades diárias nos vemos diante de situações nas quais se instala a argumentação. Frequentemente somos levados a refletir sobre temas polêmicos, e definir uma posição entre as diversas possíveis. Por exemplo: “qual dos candidatos a

¹ Termos aqui usados indistintamente.

presidente merece o nosso voto na próxima eleição”, “os EUA devem ou não combater o terrorismo através de estratégias militares”, ou ainda, “o que pensamos sobre a doação automática de órgãos após a morte cerebral”.

Do mesmo modo, nas decisões mais simples do dia-a-dia, nos vemos impelidos a decidir entre “ir ou não ao supermercado em determinado momento”, ou “ir ao teatro ou ao cinema”, etc. Além de permear atividades como essas, o discurso argumentativo constitui-se como um modelo básico que o raciocínio assume no dia-a-dia dos seres humanos e também no processo de construção do conhecimento (Billig, 1987). Essa estreita relação entre a argumentação e o cotidiano tem feito com que seu estudo venha assumindo importância crescente na ciência psicológica.

Desde que nascemos somos inseridos no acervo cultural que nos circunda e, mediante a diversidade de crenças e valores que disputam entre si na cultura, vamos construindo aquela que será a nossa própria visão de mundo. Desse modo, as representações individuais (crenças, valores, opiniões) emergem a partir de uma interatividade de natureza argumentativa com as diversas crenças e valores disponíveis na cultura. Também a ciência se forma a partir da divergência, da disputa entre posições divergentes a respeito dos objetos de conhecimento. Aqui também somos expostos e, mais uma vez somos convidados a nos posicionar. A inserção da argumentação na formação acadêmica tem sido alvo de estudos recentes. Leitão² (2000) tem trabalhado num modelo de construção de conhecimento segundo o qual o discurso argumentativo ocupa um lugar central no processo de construção de conhecimento.

No trabalho que ora apresentamos temos buscado unir aspectos da escrita e da argumentação, abordando tanto aspectos da Cognição quanto do Desenvolvimento humano. Inserido mais especificamente na área de desenvolvimento de habilidades da escrita argumentativa, visamos oferecer subsídios necessários à formulação de uma proposta de

² S. Leitão referida como S. L. Santos em outras publicações.

intervenção pedagógica que auxilie estudantes de nível fundamental no desenvolvimento da escrita crítico-reflexiva desse discurso. Esse trabalho tem, portanto, um enfoque psicológico, através do qual nos interessamos pelo desenvolvimento cognitivo de habilidades argumentativas, e um enfoque pedagógico, na medida em que buscamos implementar um programa de ensino que possa contribuir para superar as dificuldades enfrentadas por crianças ao longo de tal desenvolvimento.

Diante disso, faz-se necessário situar o leitor quanto ao nosso olhar sobre três campos conceituais que darão suporte às idéias desenvolvidas aqui. Por se tratar de um estudo que tem a linguagem como centro, faz-se necessário explicitar a visão de linguagem na qual nos aportamos, com especial enfoque sobre a linguagem escrita, já que o estudo aqui proposto está situado nesta seara; sendo um trabalho que se desenvolve sobre a escrita argumentativa, constitui-se também em foco central deste estudo a explicitação da concepção de argumentação que, sob um enfoque psicológico, nos permita compreender a especificidade da produção escrita desta seqüência discursiva, e, finalmente, por propormos uma intervenção pedagógica, faz-se necessário refletir um pouco sobre a intervenção, propriamente dita, e suas possibilidades de potencializar o desenvolvimento cognitivo.

É, portanto, no âmbito destes três campos conceituais que este se insere este estudo.

CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 Comunicação Verbal

A linguagem ocupa um lugar central nesse estudo, por isso é importante deixar claro qual é a nossa perspectiva sobre ela. Diferente de tradições lingüísticas, que tendem a abordar a linguagem abstraindo-a de suas raízes subjetivas, adotaremos como suporte para este trabalho uma abordagem sócio-histórica. Assim, a linguagem pode ser vista como um instrumento psicológico valioso, que ao mediar atividades internas – como memória e inteligência, dentre outras – modifica as próprias ações psicológicas, e não apenas os objetos sobre o qual incide.

Enfatizando as origens sociais tanto da linguagem quanto do pensamento, Vygotsky (1933/2000; 1933/2001) é quem primeiro tenta descrever como a cultura pode tornar-se parte da natureza de cada pessoa. Para ele, as funções psicológicas que hoje são individuais, têm a sua origem social, constituída a partir da interação social. Numa perspectiva sócio-histórica, o sistema lingüístico (a língua) não pode ser compreendido apenas à luz de suas próprias relações internas. Não se pode pensar em língua sem incluir na análise um sujeito psicológico que a ela dê sentido. A língua dissociada de um sentido a ela atribuído por um sujeito perde-se em meio a outros sons da natureza. (Vygotsky, 1933/2001)

O comportamento lingüístico, por sua vez, é de suma importância para a espécie humana, e boa parte das atividades de cooperação entre os indivíduos é regulada e mediada por interações verbais. Habermas (1987 – citado em Bronckart, 1997/1999, p. 32) chega mesmo a defender que a atividade humana caracteriza-se por uma dimensão chamada por ele de ‘agir comunicativo’.

Essa ação comunicativa se materializa sob a forma de um enunciado – linguagem imbuída de sentido – que só se constitui como tal na interação. Na ausência de um autor e de um destinatário a quem um enunciado se dirija, não há enunciado; há som, palavras, orações, etc. E nisso consiste o próprio índice substancial (constitutivo) do enunciado: o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para um destinatário. (Bakhtin, 1992)

Ressaltamos, contudo, que autor aqui não é compreendido como sendo aquele de quem a idéia se origina. Certamente que, do ponto de vista empírico, o autor de um texto é aquele que o concretiza através de uma ação de linguagem, é aquele que o produz e se responsabiliza por ele. Mas, como defende Bronckart (1997/1999) esse autor empírico nada mais é do que um gerenciador de vozes enunciativas, algumas das quais certamente suas, mas ainda assim, como já vimos, sócio-historicamente construídas.

Bronckart acredita ainda que o enunciado só existe mediante uma pretensão à validade designativa. E essa validade só se concretiza mediante uma dimensão transindividual, onde os sentidos são previamente negociados, e através da qual são construídas coletivamente representações. A criação de espaços mentais e coletivos, bem como de suas regras de organização é, portanto, a consequência necessária e condicional de todo e qualquer funcionamento de um sistema semiótico. A gênese coletiva do sistema lingüístico nos informa da impossibilidade de concebermos qualquer representação semiótica como sendo individual, como sendo da ordem de um espaço mental intra-individual.

Se for do confronto negociado entre representações pessoais e representações de outros que surge o sistema, sua compreensão também só pode se dar a partir da criação de um espaço mental coletivo. E, se é sob a base de uma instância coletiva que se baseia o conjunto das operações que dão suporte à infra-estrutura de um enunciado e a seus mecanismos de textualização, os enunciados jamais podem ser compreendidos isoladamente, ou como sendo indiferentes a outros enunciados. Como diz Bakhtin (1992, p. 316), “O enunciado está repleto

de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal”. Eles não são, portanto, auto-suficientes. Conhecem-se uns aos outros e refletem-se mutuamente. Essa visão dialógica³ e sócio-discursiva da formação da mente nos sugere que mesmo aquelas representações que parecem idiossincráticas – sejam elas noções, opiniões ou valores – são, desde sua gênese, interativas.

Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva. (Bronckart, 1997/1999, p. 321)

Apesar de uma nova organização, as representações jamais deixarão de com suas origens negociar e se confrontar. Bakhtin afirma ainda que nossos enunciados estão repletos de palavras de outros. Essa problemática das vozes é da ordem do enunciado, e por isso mesmo, coloca-se para todo e qualquer discurso. Como afirma Genette (1972 – em citação de Bronckart, 1997/1999) essas diferentes vozes podem ser diretas ou indiretas. As diretas são facilmente reconhecidas nos discursos interativos dialogados (face-a-face), constituídos ou reproduzindo turnos de fala. Por sua vez, as vozes indiretas podem apresentar-se em qualquer tipo de discurso, e sua presença pode ser inferida a partir do sentido global de um segmento, ou pode ser explicitada por organizações do tipo: ‘segundo x’ ou ‘alguns pensam que’.

O fato é que dificilmente o objeto de discurso de um interlocutor é inédito, o que faz com que todo enunciado sobre um dado objeto seja um elo entre o que sobre ele já foi falado e o que ainda está por ser dito. É o ponto onde se encontram as opiniões de diversos interlocutores, sejam eles imediatos ou não. Desse modo, o enunciado está voltado tanto para o seu objeto quanto para o discurso de outros sobre esse mesmo objeto. É isso que confere à fala um caráter dialógico. Ignorar essa natureza social e ativa do enunciado, em qualquer área

³ Dialógico aqui não tem o sentido de uma interação face-a-face, mas diz respeito a uma concepção

do estudo lingüístico, leva ao formalismo e à abstração, enfraquecendo assim o vínculo entre a língua e a vida. (Bakhtin, 1992)

Como já vimos, o elo entre os enunciados não se dá apenas com aqueles que os precedem, mas também com enunciados que a eles se sucederão, nesta complexa cadeia da comunicação verbal. Ao mesmo tempo em que responde a enunciados anteriores, também espera que dele emirjam novas respostas. Como ação, todo enunciado surge na cadeia da comunicação com o objetivo de responder a algo, tanto quanto de ser alvo de reações-resposta. O destinatário a quem o enunciado se dirige não é, portanto, visto como um mero receptor da mensagem. É alguém de quem se espera uma resposta, mas a palavra resposta aqui está sendo usada num sentido amplo, dado que se espera do interlocutor que refute, confirme, complete os enunciados. Conheça-os e baseie-se neles e, de um modo ou de outro, conte com eles.

Disso decorre que a compreensão ativa do enunciado não pode prescindir de uma análise da posição que ele ocupa na comunicação verbal sobre um dado problema ou uma dada questão, através da correlação entre as diversas outras posições possíveis. A identificação de quem são os interlocutores – já que o objeto, muito provavelmente, não está sendo pela primeira vez falado, controvertido, esclarecido e julgado – parece ser um bom recurso para a facilitação da compreensão do enunciado. Provavelmente nele será possível identificar diversas reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal, já que é nele que se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo e tendências quanto a um dado objeto.

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica, ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo

problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. (Bakhtin, 1992, p. 317)

Tudo isso que foi aqui mencionado diz respeito a qualquer enunciado, seja ele oral ou escrito. O enunciado escrito, apesar de aparentemente monologado, é eminentemente polifônico pois é constituído, como todo discurso humano, a partir de uma multiplicidade de vozes. Esse caráter polifônico/dialógico da escrita, que está presente em todos os nossos enunciados – de forma mais ou menos explícita – apresenta-se das mais variadas formas. Possuímos um rico repertório de gêneros de discurso, muitos dos quais utilizamos na prática, enquanto podemos ignorar totalmente sua existência teórica.

É sob a forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, que se efetua a utilização da língua, já que todas as esferas da atividade humana sejam quais forem, estão sempre relacionadas com a linguagem. Segundo Bakhtin (1992) o enunciado é a unidade da comunicação verbal, mas diante das diversas atividades humanas possíveis, variam os modos da utilização da linguagem e cada esfera de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros de discurso”. (p. 278)

Tal estabilidade é fruto das atividades de linguagem em funcionamento permanente. E é em função dos objetivos, interesses e questões específicas, que as diversas formações sociais elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis. Essa estabilidade diz respeito aos processos de raciocínio e pensamento como efetivamente se desenvolvem nos textos existentes na língua. Por sua vez, tal estabilidade se reflete em esquemas textuais prototípicos, que irão definir os constituintes essenciais a um dado texto. Tais esquematizações textuais, embora sendo empiricamente observáveis apenas nos textos, são elaboradas a partir destes através de abstrações-generalizações, fornecendo assim modelos cognitivos que digam respeito às operações de raciocínio que determinadas

formações discursivas parecem mobilizar (Bronckart, 1997/1999). Tais modelos, planos, esquemas ou seqüências têm sido, muitas vezes, denominados de superestruturas. (van Dijk, 1992)

Interessa-nos particularmente discutir a respeito das seqüências inerentes ao discurso argumentativo. Vejamos a seguir como nesse discurso se atualiza todo esse caráter social e dialógico que tratamos, até agora, em relação aos enunciados em geral.

1.2 O Discurso Argumentativo

O objetivo comunicacional do discurso argumentativo – a resposta que ele pretende ter dos interlocutores e possíveis oponentes – é o convencimento ou a aceitação da plausibilidade de determinado ponto de vista. Disputas de perspectiva é o que lhe constitui, é a condição pragmática para a sua emergência. Somente em presença de temas polêmicos o discurso argumentativo tem solo fértil para emergir. Assim, o que o diferencia de enunciados em geral é que, para além da dimensão polifônica/dialógica que marca todo e qualquer discurso (gênese interativa das vozes), temos no discurso argumentativo uma relação entre essas vozes marcada pela divergência – o que constitui sua dimensão dialética.

Ele parte de (e destina-se a) uma audiência que a ele se opõe, de forma mais ou menos marcada. A divergência pode ser parcial ou marcada por posições diametralmente opostas: ir (ou não) ao supermercado, ser (ou não) doador de órgãos. É esse confronto entre as vozes o que atribui à argumentação uma dimensão dialética.

O reconhecimento da divergência ou de um desacordo, passível de negociação pelo discurso, entre ao menos duas perspectivas é, portanto, uma pré-condição para o estabelecimento da argumentação. Assim, só faz sentido argumentar sobre temas polêmicos, sobre os quais não há consenso entre opiniões, crenças ou atitudes, enfim, uma ação

comunicativa em que vozes que representam perspectivas divergentes (ao menos duas), disputam entre si.

Cada uma dessas vozes, por sua vez, é oriunda de uma síntese feita a partir de um conjunto de idéias disponíveis culturalmente e, como já referimos anteriormente, dialogam e divergem com um outro conjunto de vozes igualmente legítimo. Por isso mesmo, cada uma dessas vozes tem a sua razoabilidade e, é da consideração de uma em relação a outras que emerge o discurso argumentativo. Note-se que a existência de consenso é tão incompatível com a argumentação quanto a existência de uma divergência inegociável. Vale, contudo ressaltar que não estamos aqui necessariamente nos referindo à presença de pessoas divergentes, mas ressaltando a existência de idéias em divergência como sendo a base sobre a qual se edifica o discurso argumentativo.

Na situação de produção, nem sempre, a cada uma das perspectivas em disputa, corresponde um agente comunicativo. Para elaborarmos uma discussão a este respeito, lançaremos mão de uma nomenclatura sugerida por Bronckart (/1997/1999). Assim, podemos pensar em situações nas quais dois agentes (contexto dialogal) ou mais (polilogal) representam essas vozes, mas também podemos pensar em situações nas quais idéias ou vozes divergentes são alvo de reflexão de um único agente (contexto monologal). Esse seria o caso de um contexto, por exemplo, no qual um único indivíduo empírico se vê diante da necessidade de tomar uma decisão. Essa situação pode também ser denominada de argumentação interna, na qual, apesar da ausência de um interlocutor real, a condição fundamental para que se instale o discurso argumentativo é respeitada: ao menos duas posições (e não necessariamente pessoas) estão em desacordo.

A respeito do dialogismo bakhtiniano, Freitas (1994) comenta,

O enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo-se a

sua existência. O ouvinte ou leitor é assim um outro – presença individual ou imagem ideal de uma audiência imaginária. Assim, todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação de viva voz entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciados (p. 135).

A análise do caráter dialético do discurso argumentativo, por sua vez, nos conduz a uma outra característica desse discurso, a saber, o seu objetivo comunicativo – resolução da divergência entre as posições (van Eemeren e cols., 1987), através da avaliação da plausibilidade das posições em disputa, o que pode culminar na eleição de uma delas como sendo a mais aceitável em dado momento (Oostdam, Glopper & Eiting, 1994). Esse objetivo também é distintivo da escrita argumentativa dentre outras. Uma escrita descritiva, por exemplo, associa-se à veracidade da informação, uma escrita instrutiva relaciona-se com a sua eficiência e, finalmente, uma escrita argumentativa relaciona-se com a avaliação da plausibilidade ou aceitabilidade de uma dada posição.

Um outro aspecto mencionado na definição do discurso argumentativo (seja ele oral ou escrito) proferida por van Eemeren e cols. (1987) nos remete à atividade intelectual, ou seja, na medida em que idéias⁴ devem ser geradas e, além disto, selecionadas para compor esse discurso, temos diante de nós evidências do seu caráter intelectual. Entretanto, não apenas aspectos intelectuais ou fatores internos parecem estar aí imbricados. Vários outros aspectos, mais ligados a variações da situação de produção também exercem influência sobre as habilidades de produção, como veremos mais adiante.

Para concluir a discussão a respeito da definição de discurso argumentativo, ressaltamos seu caráter verbal. A fim de obter a aprovação de um interlocutor e contemplar as perspectivas em disputa, um discurso argumentativo é composto, desde sua gênese, tanto de proposições que justificam quanto de proposições que contestam um dado ponto de vista – e a isso remetemos seu caráter verbal. Entretanto essa característica da argumentação, em si, não é consensual e suscita polêmica. Perspectivas divergentes defendem que um argumento

pode ocorrer mesmo na ausência de palavras – é, por exemplo, o caso dos *outdoors*, *charges* jornalísticas, etc. Apesar de concordarmos que todos esses meios de comunicação podem ser argumentativos, e muitas vezes são, para o presente trabalho é sobre a concepção verbal da argumentação que trabalharemos.

Feitas todas essas considerações acerca da conceituação do discurso argumentativo, quais as demandas impostas àqueles que nele se envolvem?

1.2.1 O que um Discurso Argumentativo Requer?

Alguns pré-requisitos precisam ser atendidos para que se estabeleça argumentação. Charolles (1980 – citado em Coirier, Andriessen & Chanquoy, 1999) sistematiza alguns critérios que devem ser atendidos, critérios estes muitas vezes implícitos. Imaginemos uma situação em que A discorde de B quanto a um dado tema, em determinado momento. Para que se estabeleça uma argumentação é necessário que: a) A concorde com algo que B discorde, b) A acredite na possibilidade de mudança da opinião de B, c) A acredite que a mudança de B possa ser dar por meios racionais e lingüísticos e d) B acredite que A realmente concorda com o ponto de vista que propõe (postulado da sinceridade).

Atendidos esses pré-requisitos pragmáticos da situação de produção, temos que o discurso argumentativo é composto de pelos menos dois pontos de vista divergentes. Tomando-se qualquer um deles como referência, existirão tanto idéias que o justifique (J), quanto idéias que o questione/enfraqueça. Se cada um dos pontos de vista em questão não fosse passível tanto de apoio quanto críticas, não haveria polêmica e disputa a ser negociada. O consenso a respeito de qualquer tema é uma condição pragmática antagônica ao estabelecimento de um discurso argumentativo, como vimos acima. Portanto, é natural que numa disputa argumentativa tanto as idéias ou evidências de apoio (Justificativas) quanto às

⁴ A natureza destas idéias será discutida mais adiante.

idéias ou evidências de contestação (Contra-argumentos), a um dado ponto de vista, sejam levadas em conta. Observe-se que as idéias ou vozes de apoio a um dado ponto de vista, quando observadas sob o prisma de um ponto de vista divergente, constituem-se para esse último em elementos de oposição a serem considerados, e vice-versa.

Golder e Coirier (1994) listam vários níveis de consideração da oposição. Dentre os diversos possíveis, a presença de contra-argumentos (CA - idéias ou evidências que potencialmente – seja direta ou indiretamente – enfraquecem determinado ponto de vista) seria o mais explícito. Em outro nível, podemos observar a consideração da oposição desde a presença de expressões lingüísticas que apenas mencionam a existência de uma possível divergência. Por exemplo, entendem que a introdução de um ponto de vista, freqüentemente marcada por uma das expressões lingüísticas típicas de opinião (*eu acho, na minha opinião, eu acredito que, etc.*) já se constitui num indicativo do reconhecimento da existência de posições alternativas. Alguns modalizadores lingüísticos, que denotam o engajamento do autor com determinadas idéias (ser contra determinada posição dependendo da situação, ao invés de terminantemente contra) também são tomados como indicativos da consideração de idéias divergentes, o que caracteriza uma estrutura de negociação. O contra-argumento (CA), tal como definido acima, seria a forma mais explícita de tratar as idéias oponentes.

Segundo Santos (1997), os contra-argumentos podem enfraquecer um ponto de vista de três maneiras distintas: a) através de uma proposição que justifique diretamente uma posição divergente, b) através de uma proposição que questione a veracidade/plausibilidade de uma justificativa para a posição proposta ou c) através de uma proposição que incida sobre o elo que une ponto de vista e justificativa, buscando questioná-lo. Para esclarecer melhor essa diferença, vejamos um exemplo em que apresentamos cada um dos tipos de contra-argumentos, respectivamente:

Os EUA devem atacar o Afeganistão (PV) para combater o terrorismo (J)

- a) O ataque americano destruiria um país já em ruínas (fortalecimento direto de um PV contrário)
- b) O ataque americano, que põe em risco a vida de milhares de civis não passa da implementação de uma outra forma de terrorismo. (questiona a veracidade/plausibilidade da justificativa)
- c) Mesmo entendendo que esta possa ser uma forma de intimidar os terroristas, não creio que seja a melhor forma. As bases do terrorismo não serão enfraquecidas por um combate militar. (questiona o elo de ligação entre o PV e o J)

Em situações nas quais dois ou mais agentes estão presentes (contexto dialogal ou polilocal), a consideração do oponente torna-se mais fácil, já que a presença do interlocutor praticamente obriga seu reconhecimento. Nessas situações, as idéias divergentes são normalmente apresentadas pelo(s) agente(s) que se opõe(m) ao locutor, o que naturalmente não impede que o próprio locutor possa, ele mesmo, antecipar possíveis objeções a seu ponto de vista (PV), a fim de reagir a elas.

Além de pontos de vista, justificativas e contra-argumentos, é comum encontrarmos que num discurso argumentativo também estejam presentes as reações/respostas de cada um dos representantes de um dado ponto de vista às idéias que lhes são apresentadas como contra-argumentos. Não seria de se esperar que diante de uma contra-argumentação um dado interlocutor não manifestasse qualquer reação ou resposta. São justamente estas respostas que mantêm o elo entre as posições divergentes, fazendo-as interagir. A resposta (R), é, portanto, mais um elemento importante para a estrutura de um discurso argumentativo. Apesar de sua notável importância, as respostas não têm sido referidas como elementos que compõem a superestrutura do discurso argumentativo.

Santos (1996b), que já vem há algum tempo mencionando a importância da resposta, afirma que do mesmo modo que os contra-argumentos, essa reação ou resposta também pode se dar de várias formas: a) reação através da qual o agente comunicativo nega, ou ao menos tenta enfraquecer, a validade do contra-argumento; b) o agente considera a relevância do contra-argumento e pode até vir a acatá-lo, mas isto não é suficiente para que qualquer alteração na posição do agente seja efetuada; c) o agente considera a tal ponto relevante o contra-argumento que chega a fazer concessões no seu próprio ponto de vista (por exemplo, mudar de uma atitude totalmente desfavorável para uma atitude desfavorável em alguns casos). Neste caso podemos falar de uma integração entre posições conflitantes; e, finalmente, d) quando o agente considera a tal ponto relevante o contra-argumento que abandona sua posição inicial e adere ao ponto de vista que até então era oponente.

Temos então que a estrutura de negociação (contra-argumentos e respostas), tanto quanto a estrutura de justificação, promove a complexidade do discurso argumentativo. É através de ambas que os agentes comunicativos são conduzidos a refletir sobre as bases de sua posição, e o resultado disso pode ser o fortalecimento de sua crença na plausibilidade do ponto de vista inicial, ou o abandono desta em função da aceitação da plausibilidade de uma outra posição, ou integrada à primeira, ou mesmo distinta desta.

Em síntese, o engajamento num discurso argumentativo requer, dos agentes envolvidos, o fortalecimento de um dado ponto de vista, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, é requerida a consideração – e se possível o enfraquecimento – das idéias ou evidências que contrariam tal posição (contra-argumentos). O contra-argumento é, portanto, um elemento tão importante na estrutura argumentativa quanto as justificativas, já que podendo fornecer evidências opostas à posição defendida, constitui-se como um convite a uma revisão das idéias postas, podendo conduzir ao desenvolvimento da posição inicial (Leitão, 2000). De acordo com Citelli (1994, p. 74) “para se defender idéias, princípios ou

valores é necessário, muitas vezes, que outros sejam atacados. A máxima aqui poderia ser a seguinte: se o inimigo não existe, crie-o”.

O confronto com possíveis contra-argumentos confere à argumentação uma estrutura mais complexa, mais bem fundamentada. O tratamento de idéias que defendem e das que contestam um ponto de vista, quando presentes em um mesmo discurso – seja este oral ou escrito – é tido como indicativo de uma atividade argumentativa elaborada (Golder & Coirier, 1994, 1996). Contemplar ambas as estruturas – de justificação e de negociação – nos remete também à noção de argumento interativo proposta por Stein e Miller (citados por Vasconcelos, 1998). Todos esses elementos – ponto de vista, justificativas, contra-argumentos e resposta⁵ – são considerados os invariantes de um discurso argumentativo no cotidiano (Santos, 1996b). A título de ilustração da forma como esses elementos aparecem, tomaremos para análise o último parágrafo do item anterior (p. 23), quando discutimos o caráter verbal da argumentação.

Trecho argumentativo	Análise dos elementos
<i>Para concluir a discussão a respeito da definição de discurso argumentativo, ressaltamos seu caráter verbal.</i>	Ponto de vista do autor
<i>A fim de obter a aprovação do interlocutor bem como de contemplar as perspectivas em disputa, um discurso argumentativo é composto tanto de proposições que justificam quanto de posições que refutam um dado ponto de vista.</i>	Justificativa ou Suporte
<i>E a isto remetemos seu caráter verbal,</i>	Retoma ponto de vista
<i>entretanto, essa característica da argumentação, em si, não é consensual e suscita polêmica. Perspectivas divergentes, defendem que um argumento pode ocorrer mesmo na ausência de palavras -</i>	Nítida referência a um interlocutor. Expressa negociação mas não podemos tratar como contra-argumento <i>sensu estrito</i> pois só foi apresentado um ponto de vista divergente, sem qualquer ‘idéia’ e/ou ‘evidência’ que enfraqueça o ponto de vista proposto.
<i>é, por exemplo, o caso dos outdoors, charges jornalísticas, etc.</i>	Evidências de que pode ocorrer argumentos na ausência de palavras (CA).
<i>Apesar de concordarmos que todos esses meios de comunicação podem ser</i>	Resposta (tipo b) do proponente. A objeção é considerada e tratada no texto, mas sua força não é

⁵ Ainda não temos relato de referências à importância da resposta, além de Santos.

<i>argumentativos, e muitas vezes são, para o presente trabalho é sobre a concepção verbal da argumentação que trabalharemos.</i>	suficiente para alterar o ponto de vista. Esta poderia ser uma ótima oportunidade de discutir até que ponto as <i>charges</i> e os <i>outdoors</i> são também verbais.
---	--

Em breve teceremos uma discussão a respeito da produção da escrita argumentativa. Antes, porém, reflitamos um pouco a respeito da produção escrita em geral.

1.2.2 Produção escrita e escrita argumentativa

Já vimos anteriormente que a escrita não é apenas mais um dentre os diversos instrumentos sócio-historicamente construídos. Mais que isso, trata-se de uma atividade cultural complexa (Olson, 1998). É justo por conceber a habilidade de escrita em sua complexidade que se defende que escrever bem demanda do escritor uma série de habilidades, e não depende apenas do conhecimento do código escrito ou do desenvolvimento de um vocabulário ou conhecimento específico sobre um dado tópico (Brandão & Spinillo, 1998). Entendemos, ao invés disso, que a aquisição e o desenvolvimento da habilidade de uma boa escrita depende do desenvolvimento de diversos sub-processos, os quais abordaremos em seguida.

O engajamento de um escritor num processo de escrita varia em função da especificidade da natureza do texto a ser escrito. Entretanto, a atividade mental de produzir textos tem sido muitas vezes concebida como sendo invariante. Diversos são os estudos desenvolvidos com vistas a elaborar um modelo de processo de escrita que dê conta desta invariância.

O modelo proposto por Flower e Hayes (1980 – citados em Mattozo, 1998) busca explicar o processo de escrita como sendo algo que ocorre num espaço mental individual. Esse modelo decompõe a produção textual escrita em três sub-processos, para os quais se supõe uma operação seqüencial. Seriam estes: o planejamento, a textualização e a revisão.

No processo de planejamento as idéias são geradas ou recuperadas da memória a longo prazo do escritor. Além disso, as idéias – geradas ou recuperadas – são selecionadas e avaliadas em função da meta da comunicação. Finalmente, as idéias avaliadas e selecionadas devem ser organizadas de acordo com aspectos relativos à situação de produção, e esta organização pode ser de três tipos: temporal (quando a ordenação é cronológica), hierárquica (que, como o próprio nome sugere, obedece a uma ordem funcional) e mista (regida por ambos os fatores).

No processo de textualização, as idéias geradas, avaliadas e selecionadas convertem-se em linguagem escrita, obedecendo às normas gramaticais da língua de origem. A linearização sequencial das informações deve ser pragmaticamente adequada.

Por fim, o processo de revisão. Momento em que o material produzido pelo escritor é avaliado em vários níveis que vão desde a correção de falhas de convenção de escrita e imprecisão de significado até a adequação das proposições em função dos objetivos textuais e das características do interlocutor/destinatário.

Dois comentários são aqui relevantes. Em primeiro lugar, apesar dos autores reconhecerem a estreita relação entre o processo de escrita e as características da situação de produção e os objetivos comunicativos, esses aspectos têm freqüentemente recebido pouca atenção em comparação com o tratamento dos aspectos cognitivos (Coirier, Andriessen & Chanquoy, 1999). Em segundo lugar, a literatura tem enfatizado (Bizzel, 1982 – citado em Matozzo, 1998) como sendo um ponto crítico deste modelo a ausência de recursividade entre esses sub-processos.

Com vistas a discutir essa divisão em etapas discretas, Kato (1993) propõe reformulações neste modelo. As fases propostas por essa autora (processamento de idéias, processamento de texto e revisão) supõem possíveis recursividades e interação entre os sub-processos. Isso significa supor que, ao organizar as idéias (textualização e revisão), novas

idéias podem ser geradas (planejamento). Assim, a cada frase, o escritor pode planejar, editar e estabelecer metas.

Apesar da reformulação proposta, ainda é suposta uma certa linearidade entre o processamento de idéias e o processamento de texto, e isso ainda é questionado por Rojo (1992 – citado por Matozzo, 1998). As pesquisas desta autora indicam a ausência de um planejamento prévio, e o predomínio de um processo on-line de planejamento. Ou seja, a partir do planejamento de uma idéia inicial, as idéias seguintes vão sendo planejadas na medida em que o texto vai sendo escrito. Um outro aspecto apontado por essa autora foi a diversidade de processos utilizados pelos sujeitos. Isso substitui a idéia de um processamento linear por um processamento dialético textual.

Um outro modelo que tende a considerar uma relação de interdependência entre os sub-processos é proposto por Bereiter e Scardamália (1986). Para esses autores, o processo de escrita desenvolve-se de um modo que as dificuldades de expressão do pensamento em língua escrita vão reduzindo-se gradativamente. Identificam, portanto, duas estratégias básicas de processamento da escrita: knowledge-telling e knowledge-transforming. A primeira parece ser característica de escritores noviços e o processo de escrita tem início na construção de algumas representações da tarefa pelo escritor. O planejamento, o estabelecimento de metas e a revisão não estão presentes.

Na estratégia de knowledge-transforming, típica de protocolos produzidos por escritores experientes, a forma de abordar o tópico é mais elaborada que na estratégia anterior. Aqui o indivíduo parece fazer uma clara distinção entre o que ele sabe (que se refere aos conteúdos gerados e recuperados) e como ele poderá escrever a respeito do que sabe (que já se refere ao campo do discurso escrito). Ou seja, a própria tarefa de escrever, provoca um pensamento reflexivo, que leva o indivíduo a planejar e revisar, constantemente, ao longo de

todo o processo a fim de atingir as metas estabelecidas. Existe aqui a preocupação de escrever o que sabe sobre determinado tópico, mas de uma maneira clara, coerente e interessante.

Para os autores desse modelo de escrita, quando a escrita é guiada por um pensamento mais elaborado, ela se torna também mais elaborada. Seriam os seguintes os indicadores de uma estratégia de produção mais elaborada: a) a presença de atividades auto-regulatórias, que monitoram o comportamento cognitivo, tais como: alternar, checar e coordenar os procedimentos usados; b) a busca, na memória, de informações relevantes à apresentação no texto; c) a representação da estrutura textual e, d) a representação da estrutura do tópico e da meta a ser alcançada.

A partir de tudo isso, estes autores sugerem que, caso esses recursos venham a ser ensinados a escritores menos experientes, estes podem mudar de estratégia o que culminaria num avanço do desenvolvimento geral da habilidade de produzir textos.

Pittard (1999) realizando uma avaliação crítica dos modelos descritos acima, questiona os limites de consideração do contexto. Afirmar que o contexto ao qual se referem é o contexto físico, que é considerado apenas em termos de uma representação que o indivíduo cria a fim de organizar a execução de sua tarefa. O contexto social como sendo fonte de ação e reorganização não é referido por esses autores.

Para essa autora, a escrita pode ser vista como um processo de definição, desenvolvimento e negociação de relações sociais. Aqui, tanto o conhecimento quanto as idéias que são trabalhadas durante a escrita, estão imbricados nesse processo de negociação. É o reconhecimento de que o processo de escrita possui uma natureza tanto cognitiva quanto social que é a principal contribuição dessa autora para a reflexão sobre a produção textual.

Esse caráter social e dialógico da escrita – além dos óbvios aspectos cognitivos nela implicados – é o que justifica a afirmação de seu caráter complexo. Mais complexo ainda é a produção da escrita argumentativa, que, além das dificuldades acima dispostas, comporta

problemas que lhe são específicos, dada a sua natureza dialógica (dirigida a um outro cuja perspectiva precisa ser tomada em consideração) e dialética (pressupõe oposição), segundo Coirier (1996).

A questão do discurso argumentativo na escrita não se restringe a um discurso que é dirigido a um outro, mas sua maior complexidade advém da importância dada ao tratamento, no texto, de possíveis vozes divergentes, tudo isso no âmbito do discurso de um único autor empírico – escrita dialógica e dialética num contexto de produção monologal.

Para analisarmos a produção escrita da argumentação, lançaremos mão de uma distinção feita por Bronckart (1997/1999) entre uma análise das propriedades do contexto e uma análise das propriedades do texto. Do ponto de vista do contexto, o autor considera o número de agentes envolvidos – monologal, dialogal e polilodal⁶, já tratados anteriormente. Já no plano do texto podem ser identificados trechos de monólogo (tomada contínua da palavra), e segmentos de diálogo⁷ e polilogo (turnos de fala sucessivos). Como diz Bronckart (1997/1999),

As produções monolodais se traduzem, normalmente, por textos da ordem do monólogo (caso típico da monografia científica), enquanto que as situações dialogais ou polilodais se traduzem, normalmente por textos da ordem do diálogo ou polilogo (caso típico das conversações que implicam dois ou vários agentes). Mas pode acontecer que alguns monólogos sejam produzidos em situação dialogal ou polilodal (é o caso, por exemplo, das obras científicas redigidas por vários autores) e acontece, bem mais frequentemente ainda, que diálogos ou polilogos apareçam em um texto produzido em situação monolodal, como é o caso nos *discursos interativos secundários dialogados* introduzidos em peças de teatro ou em romances produzidos por um único e mesmo autor. (Pp. 183-184)⁸

Discutamos então os casos em que o discurso argumentativo – eminentemente polifônico – é produzido numa situação monolodal, na qual o destinatário e oponente está ausente da situação de produção, do mesmo modo que se supõe a ausência do autor no

⁶ A partir daqui, usaremos o termo polilodal para nos referirmos a qualquer contexto em que estejam presentes dois ou mais agentes comunicativos.

⁷ O termo diálogo será usado sempre que quisermos nos referir a turnos de fala sucessivos, seja entre dois ou mais agentes.

⁸ Ênfases do autor.

momento da leitura de um texto que se propõe a convencer ou tornar aceitável um dado ponto de vista.

Já vimos antes que num contexto polilocal, o confronto entre as idéias divergentes é facilitado pela simples presença do interlocutor, o que praticamente impõe ao proponente de uma idéia a consideração das idéias divergentes. O mesmo não ocorre numa situação monológica, como o é a escrita argumentativa. Nesse contexto, somente a antecipação de idéias ou evidências que vão de encontro às idéias propostas (contra-argumentos) se constitui em um meio de interação entre idéias propostas e idéias opostas, mediante a ausência real do destinatário e oponente.

Por essas e outras razões, produzir o discurso argumentativo na escrita requer, além de todas as condições pragmáticas já discutidas anteriormente, algumas condições que são específicas da escrita argumentativa.

Dentre os diversos estudos descritos na literatura da área, o de Oostdam, Glopper e Eiting (1994) é de particular interesse para o presente trabalho. Nesse trabalho os autores procuraram discriminar algumas das diversas demandas a que um escritor deveria atender ao produzir um discurso argumentativo na escrita. Indo além, procuraram investigar, separadamente, os níveis de domínio alcançados pelos escritores em relação a cada uma destas demandas. Também Santos (1997) e Golder e Coirier (1994) ocuparam-se dessa discussão.

Já vimos antes que a escrita argumentativa só se justifica em presença de um tema polêmico, o que significa que a relação que se estabelece entre os interlocutores é disputa quanto ao tema e não de mera cooperação. Graças a essa disputa, a argumentação escrita caracteriza-se também pelo empenho do escritor no sentido de tornar sua perspectiva aceitável a possíveis interlocutores e oponentes, podendo culminar em convencimento. Dada a ausência física e real desse interlocutor imaginário e virtual, o escritor tem como único

meio de manter a interação, representar o oponente em seu próprio texto, agindo pelos dois – tomando como ponto de reflexão não só os seus próprios argumentos mas também os argumentos de possíveis oponentes (Scinto, 1986).

Essas são, portanto as características da situação de produção. Vejamos agora as demandas impostas por essa situação aos escritores.

a) já vimos que qualquer ponto de vista sobre temas polêmicos se constitui em relação a outros alternativos quanto ao mesmo tema. Devido a essa divergência que está na origem da própria constituição de um ponto de vista (PV), a primeira demanda que se impõe é deixar claro quais são os pontos de vista em disputa, mais precisamente, qual é o ponto de vista defendido pelo autor;

b) na tentativa de tornar aceitável, ou até mesmo convencer possíveis oponentes, é exigido do escritor de um discurso argumentativo que gere e selecione idéias ou evidências que fundamentem (justificativas - J) a posição que defende;

c) ocorre que, também estas idéias de apoio se constituem como tais em relação a um outro conjunto de idéias ou evidências – as de contestação que, por sua vez podem servir de apoio a posições divergentes (contra-argumentos - CA). O confronto com as idéias divergentes é mais uma das demandas impostas à produção de uma escrita argumentativa.

d) ocorre ainda que, diante da ausência do interlocutor, apenas antecipar o que poderiam ser suas objeções não faz sentido a menos que o escritor possa refletir sobre elas, avalia-las criticamente. Esta avaliação dos contra-argumentos é denominada ‘Resposta’ (R) (Santos, 1996b), e sua importância para a escrita argumentativa é inegável, já que é através das respostas aos contra-argumentos que manifestamos de algum modo nossa reação a determinadas idéias. Apenas apresentar os contra-argumentos, sem a elas reagir pode confundir o leitor, dado que ao se defender uma posição não se espera que um contra-argumento seja apresentado sem que nada seja dito sobre ele, seja uma refutação, seguida ou

não da reafirmação do ponto de vista, ou uma consideração, podendo ou não abrir uma concessão ou até mesmo mudar o ponto de vista. Apesar de sua inegável importância, a resposta não tem sido contemplada na literatura como sendo uma demandas impostas àquele que produz uma escrita argumentativa;

e) entretanto, a simples presença de todos esses elementos não constitui uma escrita argumentativa, para tanto essas idéias precisam ser devidamente estruturadas. Portanto, definir uma estrutura textual, de modo a deixar claro a relação entre os diversos elementos, é mais uma das especificidades de uma escrita argumentativa;

g) finalmente, e intimamente ligado à anterior, Coirier (1996), bem como Santos (1997), acreditam ser inerente à escrita argumentativa, o domínio de recursos lingüísticos que permitam a coordenação entre as idéias, através de uma estrutura sintática complexa, de termos concessivos e de marcadores lingüísticos típicos do discurso argumentativo. Esses são, portanto, os responsáveis pelo estabelecimento de elos de coesão e coerência inequívocos entre os diversos elementos que compõem o discurso argumentativo.

Como se pode observar, produzir uma escrita argumentativa requer do escritor o manejo de uma série de demandas que são específicas da produção desse discurso, e mais específicas ainda, na escrita. Demandas específicas, em relação às impostas pela produção escrita em geral.

E assim temos o esquema textual prototípico ou, como nomeia van Dijk (1992), a superestrutura argumentativa. Por superestrutura entende-se uma espécie de estrutura ou esquema global que caracteriza determinado discurso, a partir da definição de seus constituintes essenciais. Nas palavras de van Dijk (1992, p. 144), superestrutura é “um tipo de esquema abstrato que estabelece a ordem global de um texto e compõe-se de uma série de categorias, cujas possibilidades de combinação baseiam-se em regras convencionais”. Ou seja, a sua superestrutura é o que caracteriza um discurso argumentativo escrito,

diferenciando-o de outros discursos possíveis (narrativa, descrição, etc.). Vale, contudo, ressaltar que ao nos referirmos às idéias de van Dijk, não estamos assumindo, junto com ela, um postulado de modelos abstratos, considerando a produção apenas em seu nível lingüístico. Ao invés disso, estamos de acordo que os elementos que ele faz referência em sua superestrutura do discurso argumentativo se atualizam nas produções concretas, mas não negamos com isso a dimensão sócio-histórica.

Ao distinguir o discurso argumentativo de outros possíveis não estamos assumindo a homogeneidade do discurso. Nada impede que uma ou mais superestruturas apareçam num mesmo texto, já que aqui não estamos falando de uma tipologia textual, mas de seqüências discursivas passíveis de expressão num texto. van Eemeren & Grootendors (1994) e Bronckart (1997/1999) quando discutindo sobre as condições pragmáticas da emergência do discurso argumentativo e as seqüências argumentativas, respectivamente, referem-se ainda à importância de uma introdução (na qual evidencia-se o confronto entre as posições divergentes) e uma conclusão (na qual é feita uma espécie de balanço entre os argumentos e os contra-argumentos).

Por tudo o que vimos até aqui, o discurso argumentativo é uma atividade que já é, em si, particularmente crítica, pela série de demandas que lhe são impostas, e estas demandas aumentam ainda mais quando tratamos de discurso argumentativo escrito. Diante disto, cabe-se questionar como ocorre o desenvolvimento das habilidades necessárias à produção escrita da argumentação.

1.2.3 Desenvolvimento de habilidades argumentativas

Alguns estudos têm mostrado que as habilidades argumentativas das crianças sofrem variações importantes no decorrer do desenvolvimento, principalmente no que se refere ao

surgimento das estruturas de justificação e de contra-argumentação. Parece haver uma hierarquia no surgimento dessas unidades, sendo as unidades de justificação as primeiras a surgirem e só mais tardiamente surgem os contra-argumentos, e isso se verifica tanto na argumentação oral quanto na escrita. Verifica-se ainda que, quando comparado o desenvolvimento dessas habilidades nessas duas condições de produção o surgimento dos contra-argumentos torna-se ainda mais tardio na escrita do que nas situações orais, ficando ainda mais evidente a hierarquia de surgimento destes elementos. (Di Bernardi & Antolini, 1996; Golder & Coirier, 1994, 1996; Santos, 1997)

O discurso argumentativo está presente em muitas das atividades do nosso dia a dia. Desde muito cedo estamos expostos à necessidade de convencer alguém de alguma coisa. Nas discussões com amigos, pais (contexto polilógico) ou mesmo nas situações sobre as quais temos que, sozinhos, tomar uma decisão (contexto monológico), somos levados a desenvolver nossas habilidades argumentativas, ainda que a nossa exposição a este tipo de discurso não seja sistemática. Talvez isso explique o surgimento, desde muito cedo, de habilidades de argumentação em contextos polilógicos.

É também neste contexto que se concentram boa parte das pesquisas em argumentação, nas quais o foco é o discurso argumentativo quando produzido nas situações de cotidiano, e isso tem frequentemente contemplado as características de produção oral, na qual o(s) interlocutor(es) está(ão) presente(s). No entanto, é de suma importância o estudo desse discurso num contexto monológico de produção escrita, dado que alguns estudos (Vasconcelos, 1998; Golder & Coirier, 1994, 1996; Golder & Schnewly, 1996) têm sugerido que alguns aspectos das habilidades argumentativas variam de acordo com a situação de produção – oral ou escrita – e têm demonstrado ser mais fácil argumentar na primeira situação do que na segunda.

Tem-se observado que, mesmo em idades muito precoces, como 3 ou 4 anos, as crianças não só apresentam seus pontos de vista como são perfeitamente capazes de gerar idéias que os justifiquem – como podemos observar num exemplo de cotidiano, apresentado na introdução deste trabalho, quando Luann busca elementos no discurso da própria mãe para, revertendo-os, justificar sua própria posição. Aos 7-8 anos, já produzem argumentos que contemplam todos os elementos da superestrutura, inclusive os contra-argumentos. (Vasconcelos, 1998)

A importância dada ao contra-argumento justifica-se por ser sua presença um bom indicador do manejo da polifonia textual. Além disso, o tratamento do contra-argumento num discurso argumentativo escrito é indicativo de uma produção elaborada. Imaginamos que tal qualificação deva-se ao fato de que, ao explicitar o tratamento de idéias divergentes, o escritor demonstre o cuidado que tem nas reflexões sobre sua própria posição. Além de demonstrar habilidade no manejo de idéias divergentes no âmbito de um único texto. Leitão (2000) defende que o tratamento das idéias divergentes constitui-se numa excelente oportunidade do indivíduo desenvolver seu raciocínio e construir seu conhecimento, na medida em que o convida a refletir sobre as fragilidades de sua própria posição.

As habilidades relativas à produção de contra-argumentos na escrita parecem desenvolver-se bem mais tardiamente. Isso pode ser pensado como óbvio já que antes de poder argumentar na escrita a criança precisa estar alfabetizada e ter o domínio mínimo da escrita necessário à produção de um texto. De fato isso é incontestável, mas ainda não parece ser aí que se funda a diferença. Na faixa etária dos 7-8 anos, mesmo sendo capazes de produzir pequenos textos, como histórias, por exemplo, pouco mais da metade das crianças apresentam justificativas para seus pontos de vista e a apresentação de contra-argumentos fica em torno de 20% das produções, segundo um estudo desenvolvido por Santos (1997). Entre 10 e 11 anos observa-se uma sensível melhora quanto à presença dessa última unidade (entre

40 e 50%) e, finalmente, aos 13-14 anos boa parte dos sujeitos contra-argumentam em suas produções (em torno de 70%), como mostram Golder e Coirier (1996). Estes dados vêm sendo confirmados em estudos posteriores. (Santos, 1997; Almeida, 1999)

O surgimento tardio dos contra-argumentos sugere que existem dificuldades que são peculiares à sua produção. Ou seja, que o desenvolvimento da habilidade de contra-argumentar não é regido pelos mesmos fatores do desenvolvimento da habilidade de justificar (Golder & Coirier, 1996). Estes autores acreditam que os elementos de justificação seriam mais sensíveis a fatores contextuais, enquanto que os elementos de contra-argumentação estariam mais em dependência de fatores internos àquele que produz. Fatores esses que se constituiriam em verdadeiros obstáculos, os quais crianças e adolescentes deveriam superar para que pudessem produzir argumentação elaborada na escrita. Analisaremos essa última hipótese mais detalhadamente adiante.

É a tentativa de compreender que fatores poderiam estar contribuindo para o suposto desenvolvimento tardio da capacidade de gerar contra-argumentos o que tem motivado alguns estudos, constituindo-se a habilidade de explicitar esse elemento em nosso principal foco de análise.

A partir do exposto, temos nos questionado: o que poderia explicar o fato de que mesmo crianças que já contra-argumentam em situações orais e já possuem habilidades genéricas de escrita que lhe possibilitariam produzir outros discursos escritos (histórias, sobretudo), produzirem tão poucos contra-argumentos na escrita? Uma série de fatores tem sido apontada na tentativa de explicar as dificuldades com as quais a criança defronta-se quando é convidada a produzir esse discurso na escrita.

Algumas dificuldades apontadas na literatura, dizem respeito às diferenças enfrentadas pelas crianças ao se depararem com a situação de escrita do discurso argumentativo. Vejamos algumas delas. Na argumentação em situações orais, a presença dos

agentes em interação promove, do ponto de vista do texto, diálogos propriamente ditos. Já vimos que nessas situações cada um dos interlocutores é responsável por explicitar e defender sua própria posição, podendo obviamente antecipar possíveis objeções sem que, contudo, essa seja uma de suas obrigações. Essa divisão de tarefas diminui as demandas impostas a cada um dos envolvidos, o que facilitaria a produção de discurso argumentativo nas situações orais. (Santos, 1997)

Além disso, num discurso argumentativo oral a própria mudança de turnos de fala, que assinala e explicita a disputa entre as vozes do proponente e oponente, parece tornar a dinâmica de produção mais fácil. Facilidade essa com a qual não contam as produções escritas. Aqui, o agente comunicativo teria que agir por dois (Scinto, 1986), pois fica a seu cargo tanto explicitar e justificar seu próprio ponto de vista quanto antecipar aquilo que poderia ser trazido por um oponente. Essa característica de auto-reflexão tem sido apontada como um dos fatores responsáveis pelo aumento das demandas de sua produção, o que redundaria no seu surgimento tardio.

Um outro fator que dificulta a produção escrita é que a voz do proponente e a voz do oponente – o que constitui o diálogo entre as vozes – devem integrar-se num único texto, sem poder contar com a facilidade da mudança de turnos de fala características das situações polilogais. Neste caso, a disputa entre as vozes divergentes deve ser articulada e indicada unicamente por meio de recursos lingüísticos. Por tudo isso, temos que as situações orais liberam os argumentadores de algumas das demandas que são exigidas numa situação de produção individual ainda que polifônica, marcada pela disputa entre as vozes.

Vejamos mais algumas das hipóteses levantadas, quais os seus fundamentos e, em que estudos posteriores têm contribuído para sua investigação.

1. Golder e Coirier (1994), partindo de fatores internos de explicação, sugerem que o retardamento da presença de contra-argumentos na escrita poderia se dar graças ao centramento cognitivo em crianças muito novas. Baseado na teoria piagetiana, o centramento pode ser definido como sendo a incapacidade cognitiva de tomar para análise uma perspectiva diferente da assumida pelo próprio indivíduo. Essa dificuldade iria diminuindo gradativamente desde 7-8 anos sendo finalmente superada por volta dos 14-16 anos. Em termos do desenvolvimento geral dos indivíduos, essa superação coincidiria com o domínio das operações formais, momento no qual os indivíduos seriam capazes de refletir a partir da perspectiva do outro. Isso justificaria tanto a notável escassez de contra-argumentos nas produções de crianças de 7-8 anos, quanto sua razoável presença nos textos de crianças mais velhas.

Entretanto, consistindo o centramento numa dificuldade cognitiva de colocar-se no lugar do outro e, conseqüentemente, de pensar no que seriam seus argumentos, como se explica que nas situações orais surjam contra-argumentos quando as crianças ainda estão numa faixa etária de suposto centramento? No estudo realizado por Vasconcelos (1998), por exemplo, 90% das crianças de 7-8 anos contra-argumentam durante uma entrevista inicial e quando convidadas a fazê-lo na escrita, essa freqüência cai para 53%. E ainda, como explicar que em textos produzidos por adultos, teoricamente descentrados, muitas vezes não apareçam contra-argumentos? O fato dessas pessoas contra-argumentarem nas produções argumentativas orais sugere não ser por conta da incapacidade cognitiva que as dificuldades de produção desta unidade na argumentação escrita poderiam surgir.

É inquestionável que a capacidade de descentrar seja um fator fundamental para a produção de contra-argumentos, já que a própria definição desse elemento diz respeito à habilidade de pensar no que alguém que pensa diferente (oponente) poderia apresentar para enfraquecer o ponto de vista do proponente. Porém, em se tratando de explicar o surgimento

tardio de contra-argumentos, especificamente em produções escritas, os resultados mencionados acima nos sugerem que essa talvez não seja a melhor explicação.

Afastando-se de fatores internos, outras hipóteses têm sido levantadas. Reflitamos agora sobre o papel exercido por elementos do contexto de produção no desempenho das crianças. A este respeito alguns estudos disponíveis na literatura da área têm atestado a influência de variáveis contextuais como: a natureza do tópico em discussão, conhecimento disponível sobre o mesmo, a quem e a quem se destina a argumentação, tipo de instrução, dentre outros (Santos & Santos, 1999; Leitão & Almeida, 2000; Pinheiro & Leitão, 2000).

2. Nesta direção, uma segunda hipótese explicativa parte do pressuposto que a passagem da produção do discurso argumentativo – tipicamente polifônico – em situação de oralidade (polilodal) para uma situação de escrita (monolodal) é particularmente problemática para crianças muito jovens (Di Bernardi & Antolini, 1996; Golder & Coirier, 1994). Isso se daria pela dificuldade encontrada pelas crianças ao depararem-se com a necessidade de organizar, num texto produzido individualmente, um discurso no mínimo diafônico. Isso lhe exigiria um certo domínio de recursos lingüísticos que lhes auxiliassem na organização textual.

Desse modo, o domínio de certos organizadores textuais, que marcando as passagens entre os elementos divergentes que constituem a superestrutura argumentativa, promoveriam a organização dos conteúdos de forma coerente e coesa, por meio de uma seqüência linear de enunciados. Podemos mencionar como exemplo o uso do porque ao passar de um ponto de vista para uma justificativa (passagem de justificação); o uso de um portanto na passagem inversa, da justificativa para o ponto de vista (passagem conclusiva); ou ainda, na passagem da estrutura de justificativa para um elemento da estrutura de contra-argumentação. Passagens como essas exigem marcas adversativas, como é o caso do mas, porém, entretanto ou concessivas, tais como embora, mesmo que, apesar de, dentre outras (Schneuwly, 1997). A

necessidade do domínio destes recursos lingüísticos, portanto, tem sido apontada (Coirier, 1996) como algo que torna particularmente difícil, principalmente para crianças muito novas 7-8 anos, a produção escrita de elementos de contra-argumentação. Promover essa seqüência linear dos enunciados (linearização) tem sido apontado como um grau extra de dificuldade enfrentada na escrita argumentativa. (Leitão, 2002)

Um estudo feito por Leitão (1999), mostra que a dificuldade dos sujeitos ao lidar com os organizadores textuais não é homogênea. Isto é, os conectivos com os quais as crianças parecem ter menos dificuldades são os que marcam passagens de justificação, em segundo lugar encontram-se dificuldades relativas às passagens adversativas e, o que tem se mostrado mais difícil, segundo esses resultados, são as passagens de conclusão.

Esse resultado serve de subsídio para a hipótese de que o surgimento tardio de contra-argumentos pode estar relacionado ao domínio dos organizadores textuais, na medida em que demonstra que as crianças dominam mais cedo as passagens de justificação do que as adversativas.

3. Uma terceira explicação sugerida por Brassano (1990 – citado por Roussey & Gombert, 1996), é calcada no reconhecimento de que a produção de uma argumentação elaborada – que contemple aspectos relativos a ao menos duas perspectivas em disputa – requer do escritor aptidão para reconhecer, dentre às proposições que lhe são disponíveis, aquelas que são a favor e as que são contra a posição que pretende defender. Somente assim o escritor será capaz de, eleito um ponto de vista, reconhecer dentre as idéias disponíveis, aquelas que têm as funções de argumento e as que funcionam como contra-argumentos. Reconhecimento esse que é fundamental para a seleção e organização das idéias na construção do texto. A partir dessa reflexão, temos que a dificuldade infanto-juvenil de produzir uma escrita argumentativa elaborada adviria de uma incapacidade de atribuir às sentenças uma valência (positiva ou

negativa) em função do ponto de vista em discussão. A esse respeito, resultados de um estudo realizado por Leitão (1999) sugerem que crianças, mesmo as de segunda-série (7-8 anos), não apresentam dificuldades em reconhecer as valências das proposições – a favor ou contra – em função do ponto de vista.

4. Uma outra dificuldade apontada pela literatura da área nos remete à estrutura da escrita argumentativa. Produzir uma escrita como essa exige do escritor a produção de um discurso polifônico por um único agente (contexto monologal), sem que sejam reproduzidos trechos de diálogo – mudanças de turnos de voz – propriamente ditos. Nos questionamos até que ponto essa exigência estrutural poderia influir nas dificuldades, já tantas vezes relatadas, de explicitar o reconhecimento de contra-argumentos nas produções escritas.

A comparação de resultados encontrados em estudos independentes realizados por Santos (1997) – o qual analisava a produção escrita de um discurso argumentativo sob uma estrutura textual opinativa/argumentativa (texto monologal) – e Vasconcelos (1998) – estudo no qual analisava a produção escrita de um discurso argumentativo produzido no contexto de uma história em que dois personagens argumentavam sobre uma decisão a tomar (texto dialogal), nos chamaram a atenção. Os resultados desses estudos divergiram basicamente quanto à frequência de contra-argumentos, sobretudo na segunda-série, sendo os índices de presença de contra-argumentos sempre maiores quando a criança podia produzir um diálogo entre dois personagens. Diante dessa diferença levantou-se a hipótese de que teria sido a estrutura textual segundo a qual foram solicitadas as escritas argumentativas, um fator relevante na diferença entre a presença de contra-argumentos nos dois grupos.

Com base nessa hipótese, foi realizado por Leitão e Almeida (2000) um estudo que teve o objetivo investigar a influência da estrutura textual sobre a produção de contra-argumento. Contando agora com o controle metodológico de uma investigação realizada no

âmbito de um único estudo, comparamos as produções de crianças sob duas estruturas textuais: narrativa na qual a narração de um diálogo entre dois personagens que divergiam sobre um tema teoricamente obrigaria o escritor a dar voz a ambos os personagens, servindo assim de pista indireta quanto a necessidade de produzir contra-argumentos. Essa estrutura textual aproximava-se das situações de argumentação oral. Uma outra estrutura, a opinativa, aproximava-se da forma típica do discurso argumentativo escrito, quando nenhuma pista é dada ao escritor a respeito da importância de considerar posições alternativas. A hipótese subjacente foi a de que o desempenho das crianças seria beneficiado, na estrutura narrativa, pela necessidade de dar voz a ambos os personagens. Os resultados encontrados, entretanto, não apontaram para efeitos significativos da estrutura textual sobre a produção desta unidade. Na discussão desses resultados levantamos a hipótese de que a pista fornecida pela estrutura (poder desenvolver diálogo entre personagens) deve ter sido insuficiente para a emergência de contra-argumentos nas produções.

5. Uma outra explicação, sugerida por Golder e Coirier (1994) que também buscam uma melhor compreensão do surgimento tardio dos contra-argumentos em situação de escrita, remete à possibilidade dos sujeitos não dominarem o que seria o script de uma escrita argumentativa. Como se o modelo teórico, que aponta para a importância de se considerar contra-argumentos na produção da escrita argumentativa, não tivesse validade psicológica⁹. Ou seja, a representação que as crianças têm do que vem a compor uma estrutura textual argumentativa não inclui o contra-argumento.

Uma possível explicação para o dato de que a representação que as crianças têm do que vem a compor uma escrita argumentativa ser incompatível do que sugerem os modelos teóricos, seria o fato de que este tipo de discurso não tem sido alvo de ensino sistemático nas

⁹ Leitão, 2000 – comunicação pessoal.

escolas. O que as crianças apreendem quanto à argumentação o fazem a partir das situações argumentativas do cotidiano. Situações essas, normalmente, vividas em situações de argumentação oral, e talvez daí advenham as dificuldades de transpor essas habilidades para uma produção escrita.

Nesse mesmo trabalho, Golder e Coirier (1994) investigaram a representação da argumentação escrita em crianças e adolescentes. A pergunta a que os autores desejavam responder era se havia, por parte dos sujeitos, o reconhecimento da estrutura prototípica de uma argumentação escrita. Diante do que já foi mencionado, isto corresponderia exatamente a saber o que estes indivíduos conheciam a respeito da superestrutura desse discurso, ainda que não tivessem consciência disso. Os resultados mostraram que os textos que foram definidos como argumentativos tinham a posição do autor estabelecida e justificada por pelo menos uma justificativa. Os textos que continham, além da justificativa, marcadores de negociação (incluindo contra-argumentos) não foram classificados como sendo mais argumentativos do que aqueles que apenas continham justificativa.

Parte-se, portanto, da hipótese de que uma das dificuldades de produção de contra-argumentos é fruto do desconhecimento da importância da consideração desse elemento. O que ocorreria então, se as crianças fossem informadas da importância de contra-argumentar consigo mesmas nas produções escritas? Para investigar essa hipótese, Leitão e Almeida (2000), planejaram um outro estudo no qual era explicitamente sugerido às crianças que produzissem uma escrita argumentativa contemplando os contra-argumentos.

Nesse estudo, crianças de segunda, quarta e sétima séries de uma escola particular da cidade do Recife foram convidadas a produzir argumentação escrita sob duas condições: a partir de uma instrução que enfatizava diretamente a necessidade de considerar contra-argumentos (grupo experimental) e partindo de uma instrução isenta de tal ênfase (grupo controle). Os resultados mostraram que o grupo que recebeu uma instrução que enfatizava a

unidade de contra-argumentação produziu escritas argumentativas mais elaboradas do que o grupo que não contou com a ênfase na instrução. O efeito da instrução com ênfase no contra-argumento se refletiu de modo particularmente marcante no desempenho das crianças da segunda série do ensino fundamental, as mais jovens da amostra. (Leitão & Almeida, 2000)

Resultados como esse, que apontam para a importância de variáveis contextuais, vão de encontro a hipóteses que apontam fatores internos como responsáveis pela baixa frequência de contra-argumentos nas produções infantis. Mais especificamente, vamos de encontro à hipótese da descentração, na medida em que uma instrução com ênfase nos contra-argumentos, modifica o desempenho espontâneo das crianças. Seria difícil haver modificação tão rápida no desempenho se a incapacidade cognitiva fosse a variável responsável pelo desempenho das crianças. Convém, contudo, esclarecer que, com isso, não pretendemos minimizar o papel da descentração na produção de contra-argumentos. Não há dúvidas que seria impossível a qualquer indivíduo refletir a respeito de perspectivas alternativas à sua própria sendo incapaz de tomar perspectivas alternativas para análise, entretanto, parece-nos claro que esta hipótese não explica a dificuldade de produzir contra-argumentos nas produções escritas, quando o fazem nas situações orais.

6. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Dozl (1996) vai além, afastando-se ainda mais de explicações centradas nas crianças e atribui as dificuldades à escola. Segundo esse autor, pesquisadores do campo da didática criticam o pessimismo dos psicólogos ao aterem-se a fatores internos. Segundo esse pesquisador, o fato do discurso argumentativo não ser tratado sistematicamente nas escolas pode ser o grande responsável pelo baixo desempenho das crianças na produção da escrita argumentativa.

Essa hipótese é mais otimista que as anteriores porque sugere que caminhos pedagógicos podem ser tratados de modo a antecipar a produção competente da

argumentação. Nessa perspectiva, as crianças são tão capazes de considerar objeções quanto o são de defender suas próprias posições, entretanto não sabem que deveriam fazê-lo quando solicitadas a argumentar na escrita.

A esse respeito, Dolz (1996) propôs uma seqüência didática focada no ensino da argumentação para crianças de 11-12 anos. Um dos objetivos da seqüência foi investigar em que medida as crianças progrediriam, depois de serem submetidas a um ensino sistemático, intensivo e coletivo, de diversas dimensões do discurso argumentativo, mais especificamente no que se refere ao tratamento da dimensão polifônica na escrita argumentativa. Todo o trabalho foi desenvolvido em 10 sessões, cada uma delas com duração de uma hora e meia.

Vários aspectos foram trabalhados, tais como: fazer as crianças entrarem em contato com situações e argumentações escritas, esclarecer as relações existentes entre os parâmetros das situações e as estratégias argumentativas empregadas; treinar as crianças na elaboração de diferentes tipos de argumentos e contra-argumentos e na organização desses dentro de um plano textual no qual fosse levada em conta as condições de produção do texto e praticar certas estratégias lingüísticas que são específicas da argumentação.

Todo o trabalho foi desenvolvido com o objetivo de levar os jovens a refletir sobre os parâmetros textuais que diferenciam o discurso argumentativo de outros, quais sejam: o objetivo de levar a audiência a mudar sua posição inicial; o discurso argumentativo como objeto de controvérsias, na medida em que a polêmica suscitada pelo tema torna possível a defesa de diversas posições; a orientação argumentativa que determina o valor de um argumento e contra-argumentos; as regras sociais dos interlocutores, que os obriga a considerar polidamente a perspectiva do oponente, dentre outros.

Os resultados encontrados evidenciaram uma diferença notável entre o grupo que foi submetido à seqüência didática e aqueles que não receberam qualquer instrução. As diferenças observadas podem ser resumidas em três pontos: medidas gerais do texto

(extensão e número de argumentos empregados); a especificidade dos argumentos empregados (operações de suporte e de negociação) e uso de marcadores argumentativos.

Resultados como esses nos mostram que as dificuldades da escrita argumentativa para esse grupo são superáveis por meio de um ensino coletivo, intensivo e sistemático. O autor sugere que, a fim de generalizar o uso de uma seqüência didática como essa seria necessário promover o treinamento do professores quanto a aspectos específicos do discurso argumentativo e dos problemas que o seu ensino impõe.

É nesse contexto que se insere o presente trabalho. Depois de refletir sobre os resultados encontrados por Leitão e Almeida (2000), os quais revelam a influência da instrução sobre a capacidade das crianças (particularmente as da segunda série) de tratar, explicitamente, a dimensão polifônica do discurso argumentativo, resolvemos elaborar um plano de ensino que nos permitisse investigar o efeito de um ensino intensivo sobre o desenvolvimento de habilidades argumentativas de crianças de uma escola particular da cidade do Recife. Para tanto, tomamos também como referência o estudo desenvolvido por Dolz (1996).

Desenvolvemos assim um estudo piloto para o presente estudo (Almeida & Leitão, 2000) que contou com a participação de 20 crianças da terceira série¹⁰, divididas igualmente em dois grupos – experimental e controle. Trabalhando apenas com o grupo experimental, foram realizadas cinco sessões de intervenção de aproximadamente 45 min cada uma, com intervalo de uma semana entre uma sessão e outra. O grupo controle não recebeu nenhum treinamento específico, ficando exposto às atividades previstas pela própria escola.

Aqui, todo o trabalho foi desenvolvido pela própria pesquisadora, na escola e no horário das aulas de Português/Comunicação. Cada sessão teve em média duas atividades e o planejamento das atividades esteve sempre voltado a intervir, primariamente, sobre a

¹⁰ A coleta foi realizada no início do ano, portanto na prática o nível de escolaridade destas crianças era a segunda série.

produção de contra-argumentos, bem como algumas dificuldades apontadas nos estudos mencionados acima. Sempre buscando adequar as atividades ao que parecia ser compatível com um trabalho a ser desenvolvido com crianças desta faixa etária, 7-9 anos. A maioria das atividades desenvolvidas no piloto foi adaptada (e algumas mesmo replicadas) para o presente trabalho.

Os resultados encontrados demonstraram claramente o benefício de um programa de ensino sistemático sobre a produção de contra-argumentos na escrita argumentativa infantil (30% das crianças do grupo experimental produziram contra-argumentos no pré-teste, contra 90% no pós-teste). Ainda mais otimistas que os resultados encontrados por Dolz (1996), pudemos observar aqui que as crianças beneficiadas com um programa dessa natureza podem ser ainda mais jovens (segunda para terceira-série).

Com vistas a superar alguns dos limites do estudo piloto, propomos o presente projeto, com o qual pretendemos ampliar o programa de intervenção em pelo menos quatro níveis. Vejamos abaixo alguns dos níveis que pretendemos ampliar:

- 1) Maior número de sessões, o possibilita a ampliação de objetivos e/ou de ênfase nos aspectos tratados no piloto, além da correção de algumas inadequações;
- 2) Incluir o trabalho com uma outra série (quarta-série), focando sobre necessidades que lhe são específicas;
- 3) Incluir na intervenção o treinamento das professoras (e o planejamento de recursos instrucionais também para elas), já que elas é que são as responsáveis diretas pela coordenação de atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula;
- 4) E, finalmente, diretamente relacionado ao item anterior, pretendemos com o treinamento das professoras, ensaiar a possibilidade de que seja feita uma transposição de resultados de pesquisa para ações efetivas em sala de aula.

Mediante o trabalho com uma intervenção pedagógica, não poderíamos prescindir de elaborar uma reflexão sobre alguns aspectos teóricos que serviram de suporte para a elaboração de todo o programa. Aspectos estes que dizem respeito a teorias de Aprendizagem, intervenção, seqüência didática, dentre outros.

1.3 Programa de Intervenção: Reflexões Teóricas

Nossa proposta de trabalho supõe a possibilidade de ganhos em termos de desenvolvimento cognitivo a partir de uma intervenção pedagógica. Pautamos nossa crença sobre essa possibilidade nas idéias do construtivismo sócio-histórico. Mais particularmente, sobre a perspectiva de Vygotsky que, permitindo-nos compreender a dimensão social e dialética da formação dos indivíduos, discute as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e supõe que as intervenções pedagógicas podem ser úteis no processo de desenvolvimento humano.

Aprendizagem e desenvolvimento são vistos como dois fenômenos distintos, mas interdependentes, cada um tornando o outro possível. Não desmerecendo o papel da maturação orgânica, entende-se nesta perspectiva que somente em presença de um ambiente cultural propício, a aprendizagem pode acontecer. O outro social ganha aqui um valor inestimável, pois é essa interação com um outro que é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual, nas diversas esferas e níveis da atividade humana.

Toda essa importância atribuída ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A Zona de Desenvolvimento Proximal é assim definida:

A Zona de Desenvolvimento Proximal da criança é a distância entre o seu desenvolvimento real, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas de forma

independente, ou o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado com a ajuda de tarefas solucionadas pela criança com a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais capazes. (Vygotsky, 1993c/1995, p. 42 – citado em Veer & Valsiner, 1991/1999, p. 365)

Mesmo não conseguindo realizar uma tarefa sozinha, a não ser perante ajuda de outro, podemos pensar em termos de desenvolvimento? Essa é uma questão pertinente. Vygotsky responde que sim, porque não é qualquer pessoa que consegue realizar qualquer tarefa, mesmo com a ajuda de outro. Mesmo a capacidade de se beneficiar de uma ajuda só ocorre mediante um certo nível de desenvolvimento e da qualidade da interação estabelecida. Além disso, a afirmação de que uma criança em colaboração sempre poderá fazer mais do que sozinha deve ser examinada com cautela. A noção de ZDP diz respeito, portanto, a um nível de desenvolvimento que vai além das etapas já alcançadas, remetendo-nos a um momento posterior, no qual a interação social pode afetar significativamente o resultado da ação individual.

Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão dos processos de desenvolvimento que só são amadurecidos ou consolidados, a partir da colaboração de parceiros mais experientes da cultura. É sobre esses processos que deveriam ser definidos o campo e as possibilidades da atuação pedagógica. Portanto, uma boa intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – sobre a zona de desenvolvimento proximal é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. Isso culmina numa importante implicação pedagógica segundo a qual: *“Na fase infantil, só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”*. (Vygotsky, 1933/2001, pp. 331-332)

Essas considerações são de suma importância para o presente estudo porque dão sustentação à idéia de que uma intervenção – tal como apresentaremos adiante – faz sentido

para um grupo de crianças (segunda-série) que são teoricamente desacreditadas como capazes de realizar a produção elaborada do discurso argumentativo.

Nessa perspectiva, a escola pode funcionar como um motor de novas conquistas psicológicas. Ao oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específico, a escola tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Essa visão é diametralmente oposta a práticas espontaneístas, na medida em que defende que a escola não pode abdicar do papel de desafiar e intervir no processo de apropriação de conhecimentos por parte das crianças e adolescentes.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na constituição dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas são importantes condições adequadas, somente conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola pode dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas.

Partindo então da hipótese de que faz sentido uma intervenção pedagógica sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças ao produzirem uma escrita argumentativa, coube-nos questionar a respeito de qual seria, nesse caso, uma boa maneira de elaborar uma intervenção pedagógica eficiente. Nossa primeira referência foi a lista de dificuldades enfrentadas pelas crianças, tal como referidas pela literatura e já mencionadas anteriormente. Além disso, o estudo de Dolz (1996) nos forneceu um suporte importante, já que se constituiu numa referência anterior de um estudo desenvolvido com objetivos muito semelhantes ao que pretendíamos desenvolver.

Serviu-nos também de referência um conceito, oriundo do campo da educação matemática, a respeito da Engenharia Didática como metodologia de pesquisa. Trata-se de

“um esquema experimental baseado sobre ‘realizações didáticas’¹¹ em sala de aula, isto é, sobre a concepção, a realização, a observação e a análise de seqüências de ensino”. (Artigue, 1988 – citado em Machado, 1999)

Essas realizações didáticas dizem respeito a uma seqüência de aulas, coerentemente concebidas, organizadas e articuladas no tempo, no caso da matemática, muitas vezes por um professor (neste caso chamado de professor-engenheiro) a fim de realizar um projeto de aprendizagem para os alunos. No nosso caso há já aqui uma diferença, pois o projeto didático não emergiu de uma observação do professor, mas de um campo de pesquisa. É possível que haja outras diferenças, mas aqui ressaltamos o que há de convergência.

As fases do processo experimental da engenharia didática são assim descritas por Machado (1999): a) análises preliminares; b) concepção e análise prévia das situações didáticas; c) a experimentação e d) análise posterior e validação. Resguardadas possíveis divergências, foi também sobre este esquema geral que montamos o plano de nossa seqüência didática.

A questão seguinte é: intervir sobre o quê? Como já foi referido anteriormente, nosso principal foco de intervenção são as dificuldades enfrentadas pelas crianças, referidas pela literatura da área, que é rica em hipóteses a respeito do que poderiam ser os entraves para o desenvolvimento da habilidade de produzir uma escrita argumentativa.

A consciência metalingüística de um texto é, tal como defendem Pratt e Nesdale (1984 – citados em Albuquerque & Spinillo, 1997), uma habilidade necessária para que se desenvolva um uso competente de uma língua. Mais especificamente, a consciência metatextual se refere ao reconhecimento de um texto como sendo de um determinado gênero. O conhecimento sobre gêneros de texto, não se restringe a habilidades puramente lingüísticas, remete-nos, também, a fenômenos de natureza cognitiva e social, componentes esses que são

¹¹ Grifos do autor.

necessários para uma comunicação efetiva por um usuário competente da língua materna. Em síntese, a consciência metatextual refere-se ao impacto que a organização geral do texto exerce sobre o monitoramento da organização do texto como um todo, o que envolve os seus elementos constituintes, coesão, coerência, dentre outros aspectos. Esse monitoramento, contudo, varia em função do gênero discursivo. (Pratt & Nesdale, 1984 – citados por Albuquerque & Spinillo, 1997)

Como já foi mencionado anteriormente, as diversas formações discursivas carregam em si seqüências textuais mais ou menos estáveis (Bronckart, 1997/1999). Neste sentido, uma seqüência argumentativa tem a sua especificidade quando comparada a uma seqüência de história, notícia, carta, dentre outras. A consciência sobre esta estrutura textual, propriamente dita, é tardiamente desenvolvida. Entretanto, parâmetros funcionais dos textos são levados em conta desde muito cedo. Ou seja, as crianças aprendem antes para que servem os textos e em que situações se aplicam, e, só depois, desenvolvem (não espontaneamente) a consciência a respeito dos elementos que compõem uma dada seqüência (Albuquerque & Spinillo, 1997). O fato da consciência metatextual não se desenvolver espontaneamente, remete-nos à importância da escola e das práticas sociais em geral no desenvolvimento dessa consciência.

Apesar de toda essa discussão, ainda não está suficientemente clara a relação entre consciência metatextual e produção eficiente de textos. A esse respeito mais uma vez citamos Albuquerque e Spinillo (1997) que, num estudo realizado a fim de investigar tal relação, concluem que não há correlação entre as duas habilidades. Ou seja, o progresso da habilidade de produzir textos não é acompanhado do progresso na habilidade de identificar as estruturas típicas dos textos. Vale ressaltar que deste estudo não se poderia concluir a relação inversa, ou seja, que o desenvolvimento da consciência metatextual não seria acompanhado de progressos na habilidade de produzir textos. Ferreira (1999) investigou o efeito de uma intervenção sistemática na consciência metatextual de crianças a respeito da estrutura típica

de histórias sobre a produção desse discurso. Os resultados encontrados revelam que a habilidade de produção das crianças depois de expostas ao ensino da estrutura típica foi significativamente melhor do que a habilidade das crianças antes da intervenção. Donde se conclui que o desempenho da criança pode até não ter uma correlação com a consciência metatextual, mas o inverso parece não ser verdadeiro, ao menos para a produção de histórias.

Quanto à escrita argumentativa, já referimos que em um estudo piloto realizado para o presente estudo, foi observado um claro benefício de um programa sistemático de ensino sobre a habilidade de escrita argumentativa de crianças de 7-9 anos, após um programa de ensino sistemático que incidiu, dentre outras coisas, sobre a explicitação do que são os elementos que compõem a superestrutura argumentativa.

Em síntese, estas foram algumas das principais considerações que nortearam a elaboração do programa que vai ser apresentado em seguida.

CAPÍTULO II: PLANO METODOLÓGICO

2.1 Objetivo

Nesta sessão, faremos considerações gerais sobre o plano metodológico. Mais adiante teceremos comentários mais específicos dentro dos parâmetros de cada série.

Em termos gerais, nosso objetivo foi investigar a possibilidade de desenvolver, através de um programa de ensino sistemático, habilidades relativas à produção de uma escrita argumentativa. Mais especificamente buscamos investigar se é possível desenvolver, através de um programa de ensino, a capacidade de manejar explicitamente na escrita, contexto monologal no qual apenas um agente empírico é o produtor, as vozes divergentes que fazem emergir um discurso argumentativo.

Então, segundo um enfoque psicológico, buscamos investigar a possibilidade de superação de algumas dificuldades, com uma ênfase particular sobre a dificuldade de manejo da polifonia. Paralelamente, segundo um enfoque pedagógico, buscamos investigar a eficácia de um programa sistemático de ensino para tal desenvolvimento. Apesar de intimamente relacionados, cada um dos objetivos tem a sua especificidade. Supondo que as dificuldades sejam superadas, poderemos concluir que o programa foi eficiente, mas, por outro lado, se não forem desenvolvidas tais habilidades, não poderemos concluir que não seja possível desenvolvê-las. Concluiremos, apenas, que o programa proposto não foi eficiente.

Sendo verificada a eficiência do programa, esperamos poder fornecer subsídios necessários à formulação de uma proposta de intervenção pedagógica que seja capaz de auxiliar estudantes de nível fundamental a superar algumas dificuldades, de modo a fomentar o desenvolvimento de habilidades de argumentação escrita.

2.2 Método

2.2.1 Participantes

Participaram efetivamente deste estudo 123 (cento e vinte e três) crianças regularmente matriculadas em duas turmas de segunda (N = 57) e duas turmas de quarta série (N = 66) do ensino fundamental de uma escola da rede particular do Recife.

A segunda série foi escolhida para alvo de intervenção por diversas razões: a) trata-se de um momento da formação no qual as crianças já dominam a escrita o suficiente para produzirem pequenos textos como, por exemplo, histórias; b) quando engajadas num contexto argumentativo no qual o(s) interlocutor(es) está(ão) presente(s), essas crianças são perfeitamente capazes de reconhecer e refletir sobre perspectivas divergentes; c) paralelo a isso, sua escrita argumentativa muito raramente contempla a dimensão polifônica (múltiplas vozes) e dialética (vozes em divergência) que caracteriza esse discurso, sendo suas produções argumentativas tipicamente monofônicas, contemplando apenas um lado da divergência; d) em um estudo anterior (Almeida & Leitão, 2000) apontamos para a sensibilidade desse grupo a instruções que enfatizem a importância de contra-argumentar na escrita; e, finalmente, e) não se observa na literatura da área planos de ensino sistemático dos aspectos relativos à argumentação escrita, que tenham sido desenvolvidos para lidar com o perfil de crianças de segunda-série. Essa faixa etária tem recebido pouco crédito a respeito da possibilidade de superar as dificuldades que impedem o desenvolvimento da escrita argumentativa. Aqui trabalhamos com a hipótese de que as dificuldades observadas nas crianças dessa faixa etária (7-9 anos) são passíveis de superação através de um trabalho sistematicamente desenvolvido com esse grupo.

Quanto à quarta série: a) as produções escritas das crianças desta faixa etária (10-11) são normalmente referidas pela literatura como tendendo para a elaboração (já fazem, com uma frequência em torno de 50% das produções, referência a mais de uma perspectiva em disputa num mesmo texto) mas as idéias apresentadas, tanto justificativas quanto contra-argumentos, ainda são muito pouco exploradas, expandidas; b) uma nova análise dos dados coletados por Almeida (1999) mostrou que outros elementos referidos por Bronckart (1997/1999) como importantes na construção de uma seqüência argumentativa, tais como Introdução e Conclusão, raramente aparecem nas produções de crianças nesta faixa etária; c) essa nova análise dos dados de Almeida (1999) também mostrou que, apesar desse grupo já não apresentar muitas dificuldades quanto à explicitação dos elementos que compõem a superestrutura argumentativa, na organização dessas idéias ainda podem ser observadas dificuldades. A exploração dos organizadores textuais disponíveis na língua e que se prestam à estruturação de uma escrita argumentativa (relações de coordenação e subordinação entre as idéias, relações de causa e efeito, relação adversativas e concessivas) ainda é relativamente escassa; d) e, finalmente, essa foi a faixa etária com a qual trabalhou Dolz (1996) quando verificou benefícios na França e sugeriu que fosse desenvolvido um trabalho para ser conduzido pelos próprios professores.

Como veremos em detalhes mais adiante, o procedimento adotado para esse estudo seguiu o paradigma típico de estudos de intervenção (pré-teste/intervenção/pós-teste) e, além disso, foram montados um grupo controle e um grupo experimental. Efetivamente participaram do grupo controle todos os alunos de uma turma de cada série (segunda e quarta) que estiveram presentes no momento das produções escritas dos pré e pós-teste. Já no grupo experimental, a análise versou sobre todas as crianças de uma turma de cada série que, além de presentes nas sessões de pré e pós-teste, estiveram presentes em pelo menos sete sessões de intervenção.

Além da sugestão de Dolz (1996), é parte recorrente das discussões entre pesquisadores, a afirmação da dificuldade encontrada por Psicólogos e Educadores, ao tentarem transpor estudos feitos em situações tipicamente experimentais, para a sala de aula. Levando em consideração essa dificuldade, optamos por desenvolver um plano de ensino que pudesse ser trabalhado pela própria professora, a partir de um treinamento prévio. As professoras de cada turma – responsáveis pelas disciplinas de Português/Comunicação – tiveram um contato mais sistemático com a literatura de argumentação e, em colaboração com a pesquisadora responsável, conduziram todo o programa em sala de aula.

Ao todo, seis professoras participaram deste estudo. Quatro participaram da coleta inicial dos dados (pré-teste) quando foram definidos os grupos que efetivamente participariam do estudo. Dentre essas, duas foram treinadas para o trabalho de intervenção com os grupos experimentais, e assim acompanharam os trabalhos até a etapa do pós-teste. E duas outras professoras participaram da última etapa (follow-up) quando as crianças produziram os últimos textos para este trabalho.

Para a escolha da escola com a qual trabalhamos não houve nenhuma seleção pré-estabelecida. Pretendíamos apenas que fosse uma escola tradicional, de nível sócio-econômico médio, a fim de que assim pudéssemos acompanhar o padrão de escolas que tipicamente vêm sendo referidas pela literatura. Precisava ser uma escola relativamente grande também porque precisávamos escolher, para cada série, duas turmas com desempenho equivalentes quanto ao tratamento explícito da polifonia na escrita argumentativa, e as probabilidades de fazer uma boa escolha aumentariam na medida em que tivéssemos várias turmas disponíveis para testarmos e escolhermos aquelas mais homogêneas. Com estes critérios gerais, chegamos até a escola escolhida que se mostrou interessada em participar deste estudo, disponibilizando assim toda a estrutura que precisávamos para o bom desenvolvimento do trabalho.

2.2.2 Procedimento

Num primeiro momento foi feito um contato com a direção da escola para que o desenvolvimento do trabalho fosse autorizado. Num segundo momento, a pesquisadora entrou em contato com as coordenadoras das duas séries. Por fim, a pesquisadora se encontrou com as coordenadoras e todas as possíveis professoras – a escola conta com quatro turmas de segunda e quatro turmas de quarta-série, e um total de quatro professoras para essas. Nesse encontro, foram esclarecidos os objetivos do trabalho e, em linhas gerais, como seria desenvolvido. Além disso, foi esclarecido o modo como iriam participar deste estudo, as professoras e a pesquisadora. Feito o contato inicial, tiveram início as atividades que estão mais diretamente ligadas ao programa. Este estudo foi desenvolvido em cinco etapas, tal como se segue: pré-teste, treinamento das professoras, intervenção intensiva, pós-teste e follow up.

Pré-teste.

No horário de uma das aulas de Português/Comunicação, a professora responsável pelas turmas apresentou um tema polêmico: *A escolha dos programas de TV para crianças deveria ser feita pelos pais ou pelas próprias crianças?* Esse tema já vem sendo usado em estudos anteriores, por ser um tema que faz parte do cotidiano das crianças dessas faixas etárias. Além do que, sua escolha nos possibilita a ampliação do corpo de dados dessa linha de pesquisa, bem como torna os estudos comparáveis entre si. Já nas sessões de intervenção, o tema da escolha dos programas de televisão não foi sequer mencionado, pois a análise final dos dados deste estudo se deu a partir da comparação entre os desempenhos no trabalho com este tema nos pré e pós-teste.

O tema foi apresentado às crianças, pela professora, que disse serem pesquisadores da Universidade Federal de Pernambuco os destinatários. Disse ela que havia umas pessoas na UFPE discutindo esse assunto e querendo saber o que as crianças pensam sobre isso, para tanto escolheram aquela escola e estavam contando com a ajuda das crianças, esperavam delas que escrevessem sobre esse assunto, o máximo que pudessem. Nesse momento foram abordadas na escola escolhida oito turmas, quatro de segunda e quatro de quarta série, o que totalizou 250 crianças.

Antes de aplicarem esse pré-teste, as professoras discutiram, longa e coletivamente com a pesquisadora, a respeito dos objetivos do estudo, de como se desenvolveria o trabalho, e da motivação da professoras para participar. Em termos gerais, elas se mostraram interessadas, questionando apenas sobre a possibilidade de operacionalizar um trabalho que iria demandar tanto da escola quanto das próprias professoras. Feito esse contato, cada uma das professoras receberam uma folha contendo as instruções para a aplicação do pré-teste (Apêndice A). Cada item das instruções foi fundamentado, a fim de fazê-las compreender a importância de cada um deles. Depois desse encontro, as professoras deram início ao trabalho agendando os pré-testes.

Cada texto (250) foi analisado com vistas a identificar cada um dos elementos que compõem a superestrutura do discurso argumentativo (ponto de vista, justificativas e contra-argumentos). Assim, pudemos comparar as turmas de uma mesma série entre si, de modo que pudéssemos escolher dentre as quatro turmas disponíveis em cada série, as duas mais homogêneas e que efetivamente participaram deste estudo¹². Já aqui perdemos duas turmas da quarta-série abordadas por uma mesma professora, provavelmente, por conta de algum direcionamento na instrução. Ao invés de escreverem sobre a escolha dos programas de televisão, se devendo ser feita pelos pais ou pelas próprias crianças, os textos foram, em sua

¹² Detalhes sobre esta escolha poderão ser conferidos na ‘Análise dos Resultados’.

imensa maioria, descritivos e narrativos. Ou seja, as crianças não argumentavam sobre as escolhas, ao invés disso, quando não descreviam como era nas suas próprias casas, narravam os programas que mais gostavam e os que menos gostavam. Enfim, centraram-se nos programas da televisão e não na escolha dos programas da televisão. Ficamos então com apenas duas turmas da quarta-série, restando-nos testar a equivalência entre elas quanto à presença dos elementos da superestrutura. Já quanto à segunda-série, dentre as quatro disponíveis, escolhemos as duas mais homogêneas entre si.

Escolhidas as turmas, demos início ao programa de ensino, contando com duas turmas de cada série, com desempenho equivalente no que se refere a explicitação dos elementos que compõem a superestrutura argumentativa, principalmente no que se refere à explicitação de contra-argumentos. Uma turma foi escolhida para compor o grupo controle (GC) e outra para compor o grupo experimental (GE). Apenas as crianças do GE participaram do programa de intervenção, enquanto as crianças do GC continuaram participando apenas das atividades normalmente previstas pela própria escola.

O procedimento típico em relação ao GC tem sido, como uma breve revisão de pesquisas experimentais nos informa, o de deixá-lo à parte, mantendo-o fora de qualquer planejamento específico. Já há algum tempo, vem se discutindo sobre os limites desse procedimento. Algumas discussões sugerem que o simples fato de ter um grupo sendo trabalhado (GE) enquanto outro não (GC) já seria uma variável que diferenciaria esses grupos, independente da natureza do trabalho desenvolvido. Nesse sentido, tem sido suposta a importância de se desenvolver um programa de trabalho também para o grupo controle. Obviamente seria um programa de intervenção que focasse sobre outros aspectos que não os relacionados com o objetivo da pesquisa. Esse programa funcionaria como meio de verificar possíveis efeitos placebo.

Apesar de atentas a esta discussão, não foi possível neste estudo, fazer qualquer planejamento desta natureza. Diversas foram as razões que nos impediram, a grande maioria delas relacionadas ao excesso de demandas de um trabalho desse porte, mais ainda de um trabalho desenvolvido na escola, pelas professoras, e em horário de aula. Por mais disponibilidade que a escola tivesse, foi inviável pensar em dobrar a carga de investimento, o que seria necessário para treinar as professoras e tirar as crianças do horário de aula para desenvolverem uma atividade que não era a diretamente voltada para o objetivo do trabalho. Sobrepor a tudo o que já foi disponibilizado pela escola, o dobro de investimento, tornou-se realmente inviável.

Treinamento das Professoras.

A partir da coleta do pré-teste e escolha das turmas, ocorreram 14 encontros, de aproximadamente uma hora com as duas professoras (uma da segunda e outra da quarta série) que conduziram o programa de intervenção. Do primeiro encontro participaram também as coordenadoras de cada série, e nele foi apresentada toda a proposta de trabalho – tempo, número de sessões, atividades previstas – e foi elaborado um cronograma de atividades que precisaria ser inserido na programação da escola para cada turma. O trabalho com as professoras foi feito individualmente já que o trabalho desenvolvido em cada série buscou intervir sobre as necessidades específicas de cada grupo. Nesses encontros foram trabalhados aspectos teóricos diretamente relacionados ao projeto deste estudo, como veremos a seguir. Além disso, foram sugeridas leituras paralelas. Essa decisão foi tomada graças ao limite imposto pelo tempo (uma hora por encontro), o que nos obrigou a realizar um trabalho com textos diretamente relacionados ao programa. Vejamos então o relato a respeito dos encontros individuais com as professoras.

Primeiro Encontro: Aqui discutimos a parte da fundamentação teórica deste estudo que aborda aspectos teóricos do discurso argumentativo, aspectos teóricos da produção de textos em geral e, finalmente, a especificidade da escrita argumentativa.

Segundo Encontro: Discutimos a segunda parte da fundamentação teórica, que se refere ao desenvolvimento de habilidades argumentativas, com ênfase na dificuldade de produção de contra-argumentos. Para tanto, tomamos como exemplo os textos produzidos pelos alunos de cada professora (segunda e quarta séries) no pré-teste. Finalmente discutimos, com mais detalhes, os objetivos deste estudo.

Terceiro Encontro: Finalmente, discutimos sobre aspectos diretamente relacionados à possibilidade de contribuirmos para o desenvolvimento de habilidades argumentativas na escrita através da intervenção ora proposta. Aprofundamos, então, a discussão do plano metodológico, momento precioso em que as professoras tiveram a oportunidade de discutir, ainda em linhas gerais, a adequação de algumas tarefas, do formato das instruções, e do tempo destinado a cada sessão.

Além das leituras referidas acima, foi preparada uma pequena pasta contendo alguns textos sobre o tema (Santos, 1996a; Leitão, 1999; Leitão & Almeida, 2000; Almeida & Leitão, 2000; Pernambuco, 2002), através dos quais as professoras puderam familiarizar-se ainda mais com aspectos teóricos da escrita argumentativa.

A partir do quarto encontro, a discussão esteve mais voltada para aspectos relativos ao programa de intervenção propriamente dito. Nesse momento foi apresentada toda a seqüência didática, atendidas as sugestões gerais feitas pelas professoras no encontro anterior, com ênfase sobre os objetivos e atividades previstas para cada uma das sessões. Cada professora, mais uma vez e mais detalhadamente, junto com a pesquisadora avaliou a adequação das tarefas às turmas a que se destinam, no que se refere ao tempo necessário, adequação das instruções e do vocabulário utilizado, e assim por diante. As sugestões que resultaram em ajustes no material foram aquelas

que não interferiam sobre a estrutura do trabalho e seus objetivos. Por fim, a pesquisadora orientou a professora na condução da primeira sessão.

Do quinto ao décimo segundo, os encontros foram de avaliação das atividades ocorridas na sessão anterior e, de acordo com o andamento das sessões, foram mantidos os planos previstos para a sessão seguinte, ou pequenos ajustes se fizeram necessários. Para tanto, foi necessária a gravação em áudio de todas as sessões. Durante cada sessão a professora teve à sua disposição o planejamento detalhado de todos os passos a serem desenvolvidos, e poderiam consultá-lo a qualquer momento. O trabalho com as professoras sobre o planejamento foi feito sempre em encontros que antecediam cada sessão.

Finalmente, o décimo terceiro encontro. Nesse discutimos principalmente sobre aspectos relativos ao pós-teste e, numa conversa informal com cada uma das professoras, buscamos ouvir suas opiniões a respeito do programa como um todo, adequações e inadequações, tarefas mais fáceis e mais difíceis, viabilidade de se implantar um programa como este e, que ganhos elas acreditam terem sido alcançados ao longo de todo o trabalho. Em síntese, sua avaliação sobre os pontos positivos e negativos do programa ora proposto.

Programa de Intervenção.

Destinado apenas aos grupos experimentais, aconteceu em oito sessões, para cada série, com duração de aproximadamente 50 minutos (o tempo regular de uma aula). Nossa proposta foi de um trabalho intensivo, mas o intervalo entre uma e outra sessão se deu em função da possibilidade de conciliação com as atividades regulares da escola. Em média, houve um encontro por semana. Todo o programa de intervenção foi desenvolvido na escola e no horário de aula e foi elaborado com vistas a incidir sobre as principais dificuldades levantadas em estudos já anteriormente mencionados. Portanto a natureza das atividades propostas esteve em estreita relação com o perfil observado em cada faixa de escolaridade.

Pós-teste.

Em condições relativamente similares ao pré-teste, sob o mesmo tema e uma pequena variação na instrução (Apêndice B), já que era a segunda vez que as crianças estavam sendo convidadas a produzir sobre o mesmo tema, participaram desse momento todos os alunos que estiveram presentes na sala de aula. Mas, para efeitos de análise, constaram apenas aqueles que estiveram também presentes no pré-teste. Aconteceu, aproximadamente, uma semana depois da última (oitava) sessão de intervenção.

Refletindo sobre a escolha do tema a ser trabalhado nos testes seguintes (pós-teste e follow up), nos questionamos sobre as vantagens e desvantagens de trabalhar o mesmo tópico. Cada vez mais os aspectos contextuais têm sido referidos como relevantes na produção de uma escrita argumentativa, o tópico em discussão já foi tema de uma pesquisa anterior (Almeida, 1999) que sugere ser uma variável que merece um pouco mais de atenção. Diante disso, e tendo com um dos objetivos de análise, comparar o desempenho de cada um dos grupos em função dos testes (pré, pós e follow up) optamos por manter o mesmo tema. Sabendo, contudo, que o fato de estarem as crianças sendo expostas ao mesmo tema mais de uma vez poderia interferir nos resultados. Ainda assim mantivemos a proposta do mesmo tema, entendendo que aos possíveis efeitos dessa variável estariam sujeitos os dois grupos. Se a repetição é de fato importante, a probabilidade de interferir nos resultados seria teoricamente igual para os dois grupos.

Follow up.

Aproximadamente um ano depois, quando as crianças já estavam uma série adiante, foram novamente convidadas a escrever sobre a escolha dos programas de televisão. Naturalmente, algumas crianças não estavam mais na escola ou na mesma classe e crianças

novatas foram também abordadas. Mas, para efeitos de análise, foram computados apenas os dados relativos às crianças que estiveram presentes nos pré e pós-testes.

O sentido do follow up é investigar a manutenção no tempo, de possíveis avanços encontrados no pós-teste. Para essa análise, era exigido um intervalo razoável de tempo entre o pós-teste e o follow up. Onze meses foi o tempo que pudemos dispor. As crianças já estavam uma série adiante, o que poderia ser considerado uma variável interferente, mas a variação de série aconteceu tanto para o GC quanto para o GE.

O tema também foi o mesmo (terceiro contato das crianças) e a manutenção justificase exatamente pelos mesmos motivos que a mantivemos no pós-teste e com base nas mesmas considerações que fizemos lá.

Para a realização do follow up, foram contatadas duas novas professoras (agora a da terceira e da quinta-série) de Português/Comunicação. Essas professoras foram informadas do trabalho que havia sido realizado no ano anterior, e convidadas a participar desta última etapa. Para tanto, foi realizado um encontro com cada uma delas, no qual foram dadas as instruções para a aplicação do teste. Elas receberam a folha de instruções (Apêndice C) e, a partir dela, convidaram as crianças a escreverem sobre o tema da televisão. Também aqui foi feita uma áudio-gravação a fim de checar possíveis efeitos da instrução sobre as produções.

CAPÍTULO III: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DA SEGUNDA-SÉRIE

Uma análise do desempenho espontâneo das crianças indica que suas habilidades, no plano do planejamento textual são ainda muito incipientes. Um ponto que parece consensual nas pesquisas crianças americanas e não americanas é que, apesar de gerarem, sem dificuldades, pontos de vista, idéias que o justificam e possíveis objeções nas situações de produção oral, a habilidade de explicitar estas idéias num texto escrito ainda está por se desenvolver. Santos (1997) e Vasconcelos (1998) demonstram isso muito claramente em pesquisas com crianças brasileiras. Diante disso, buscamos então desenvolver um programa de ensino através do qual fossem trabalhadas as dificuldades enfrentadas pelas crianças dessa faixa de idade/escolarização, trazendo assim possíveis benefícios sobre a habilidade de explicitar, sobretudo, os elementos de objeção ao próprio ponto de vista. Isto redundaria numa produção escrita que contemplasse todos os elementos que compõem numa escrita argumentativa elaborada. (Golder & Coirier, 1996)

No que se refere à textualização, o programa de intervenção previa uma breve referência à ordenação seqüencial das idéias, para o que pretendíamos abordar sucintamente o uso de organizadores textuais, mais especificamente aquelas unidades ou expressões lingüísticas tipicamente utilizadas no discurso argumentativo: *eu acho que, na minha opinião* (marcam a posição do autor), *porque, já que, pois* (marcadores de justificação) e *mas, porém* (marcam objeções ou restrições).

Finalmente, o sub-processo de revisão textual, não foi trabalhado na segunda-série, a não ser no que se referia ao planejamento de uma lista dos elementos que compõem uma escrita argumentativa, o que serviu de referência para algumas produções.

Em síntese, o nosso objetivo central, no plano psicológico, foi, como já referimos anteriormente, investigar a possibilidade de desenvolvimento da habilidade de crianças de

segunda-série produzirem uma escrita argumentativa elaborada, ou seja, na qual fossem explicitadas e devidamente organizadas idéias tanto de apoio quanto de objeção à posição adotada pela criança. Como já vimos anteriormente, tal capacidade demanda dos jovens escritores uma série de habilidades parciais, tais como sintetizaremos a seguir:

- a) Diante da polêmica suscitada pelo tema, o jovem escritor precisa definir-se por uma das posições possíveis, e uma boa escrita argumentativa requer clareza nessa definição.
- b) O escritor deverá ser capaz de gerar e de selecionar idéias que dêem sustentação à posição defendida, de modo a compor uma estrutura de justificação.
- c) A escrita argumentativa elaborada também requer do escritor que antecipe possíveis objeções (contra-argumentos) e reaja a tais objeções (resposta), a fim de compor uma estrutura de negociação com possíveis interlocutores com quem venha a divergir.
- d) Entretanto, como a simples listagem desses elementos não redundará numa escrita argumentativa, o escritor deverá também ser capaz de definir uma estrutura textual na qual tais elementos sejam hierarquicamente organizados de modo a deixar claro ao leitor qual a relação entre tais idéias. Para tanto, é imprescindível o uso adequado de organizadores textuais, sobretudo os tipicamente usados no discurso argumentativo.

Como já discutimos anteriormente, a literatura da área tem mostrado que a habilidade de produzir idéias de apoio (justificativas) bem como os organizadores textuais de causalidade, que bem se prestam à introdução dessas idéias já é desenvolvida nesta faixa etária/escolarização. Entretanto, o mesmo não pode ser dito a respeito das idéias de objeção

ao ponto de vista (contra-argumentos) e seus organizadores textuais típicos (adversativas e concessivas). Diante disto, planejamos as sessões de ensino na segunda-série, de modo a investir mais maciçamente na habilidade de explicitar a dialogia e dialética (diafonia e divergência entre posições) inerentes ao discurso argumentativo, e ao manejo e organização dessas vozes divergentes através dos recursos lingüísticos. É, sobretudo o desenvolvimento de tais habilidades que pretendemos alcançar com o trabalho na segunda-série, o que vai compor com as habilidades que as crianças já dispõem a capacidade de produzir uma escrita argumentativa elaborada. Para tanto foram planejadas as seguintes sessões.

Sessão 1

Objetivo

Ao final desta sessão as crianças deveriam ser capazes de 1. Identificar as situações nas quais o discurso argumentativo se faz pertinente; 2. Reconhecer o caráter diafônico/polifônico e dialético da escrita argumentativa e, finalmente, 3. Distinguir uma produção textual argumentativa de outras produções escritas que tenham objetivos comunicacionais distintos, como uma carta ou história.

Material

O material desta sessão pode ser consultado no Apêndice D, e tem origens diversas. A história foi produzida por uma criança de idade entre 7-8 anos, num contexto de pesquisa sobre habilidades de produção de narrativas. A carta e as argumentações escritas foram produzidas pela pesquisadora para o estudo piloto que antecedeu esta pesquisa e para os

objetivos desta pesquisa. O leitor observará que em alguns momentos os textos utilizados não são naturais, mas produzidos pela pesquisadora. A escolha por esses se deu porque pretendíamos trabalhar com textos curtos e didaticamente adequados para o trabalho de aspectos específicos. Contudo, as idéias utilizadas nos textos foram escolhidas a partir de um levantamento prévio das produções anteriores das crianças e adolescentes, de faixa etária e níveis de escolaridade similares aos do presente estudo. Nestas ocasiões as crianças foram convidadas a produzir livremente redações sobre o tema em pauta. (Almeida, 1999; Almeida & Leitão, 2000)

Atividades

Por ser esta a primeira sessão de intervenção, a professora, antes de dar início às atividades propriamente ditas, fez uma breve explanação do que se pretendia trabalhar com aquela turma. Ajudou as crianças a lembrarem que há pouco tempo atrás (pré-teste) haviam escrito sobre a escolha dos programas de televisão, e disse às crianças que o que elas haviam escrito foi muito importante para a pesquisa da UFPE, por isso, a partir daquele dia eles tinham sido escolhidos para aprender o que é e como se faz um texto de opinião (termo utilizado por crianças, em estudos anteriores, ao se referirem à escrita argumentativa). A professora comentou que de todas as segundas-séries da escola, aquela tinha sido a única escolhida para esse trabalho, o que deixou as crianças muito orgulhosas (“a gente teve muita sorte, não foi tia?” – disse uma das crianças) e motivadas para o trabalho. Assim, foi feito o acordo com as crianças a respeito da participação delas no programa de ensino da escrita argumentativa. A professora informou também que a pesquisadora estava trabalhando com ela (professora) e que o programa de ensino seria coordenado pela professora e pela pesquisadora. Explicou a necessidade da áudio-gravação como sendo decorrente do fato de

que a pesquisadora não estaria nas aulas, sendo, portanto, necessário gravar as aulas para que depois pudessem conversar sobre o que havia acontecido. Deixando claro que, ao longo de todo o programa contaria com o empenho deste grupo no trabalho com o texto argumentativo. Concluídos os preâmbulos, a professora deu início às tarefas, tais como se segue:

Atividade 1.

Jogo de troca de papéis. A professora sugeriu um tema polêmico, de modo a gerar um debate entre as crianças. O tema escolhido para este primeiro momento foi o tema do ‘recreio’. A professora comenta que perto de sua casa tem uma escola, e um dia ela estava na parada de ônibus quando ouviu algumas crianças conversando, dizendo que iriam procurar a direção da escola para pedir o aumento do tempo do recreio, enquanto isso um outro grupo defendia que o tempo do recreio deveria continuar o mesmo. Pergunta então às crianças o que elas acham desse assunto. A maioria, em coro, comenta que deveria aumentar, e um aluno se coloca dizendo que deveria aumentar uns cinco minutos só. Nesse momento começa o debate, uns defendem que o aumento deve ser de cinco minutos, outros dizem que de uma hora, uma colega reclama que já estão exagerando e a situação argumentativa está criada. A professora pergunta então se há alguém que ache que o tempo do recreio não deve aumentar, que deve ficar do jeito que está. Sete crianças manifestam-se contra o aumento do tempo. A professora então divide o espaço físico da sala para que os dois grupos possam se posicionar e demarcar os espaços. Coloca no quadro, nos respectivos lados, a identificação dos grupos – ‘contra o aumento’ e ‘a favor do aumento’ do tempo do recreio. Solicitou então a duas crianças de cada grupo que justificassem suas posições e foi anotando no quadro (abaixo dos respectivos pontos de vista) cada justificativa apresentada. Cumprida esta etapa, seguiu-se a ‘troca de papéis’ propriamente dita, quando a professora anunciou um jogo de faz de conta, e

solicitou das crianças que ‘mudassem de grupo’, passando a adotar, a partir de então o ponto de vista diferente do seu. Nesta condição, a professora solicitou novamente que explicitassem ao menos uma idéia de apoio ao seu novo ponto de vista (em termos funcionais, o conteúdo apresentado neste momento deveria ser, na realidade, contra-argumento para o ponto de vista real do sujeito). Nesse momento as crianças resistiram um pouco e só aceitaram continuar porque a professora lhes convenceu de que se tratava de um jogo, um jogo de ‘faz de conta’.

Novamente a professora vai anotando no quadro, de um modo que ficaram expostas no quadro quatro justificativas para cada ponto de vista. As crianças não apresentaram nenhuma dificuldade quanto à valência das frases (idéias de apoio e de objeção a um dado ponto de vista), sugerindo idéias que coerentemente justificariam um dado ponto de vista. Estabelecido o clima de debate, a professora deveria reforçá-lo de modo que as crianças percebessem que há razões para ambas as posições. O estímulo à participação no debate, deveria ter sido feito a partir de algumas poucas perguntas básicas feitas pela professora: “por que você acha isto?”, “alguém discorda do colega?”, quando surgisse um oponente, a professora estimularia o diálogo entre eles. Por exemplo, quando surgisse um contra-argumento a professora faria a seguinte pergunta: “o que você poderia dizer a seu colega sobre isto que ele está lhe dizendo?”. Entretanto, a gravação em áudio mostra que essa estimulação do debate não ocorreu, mostra também o quanto a dispersão provocada pelo excesso de brincadeira de algumas crianças prejudicou o andamento da atividade. Depois disso ela convidou os alunos a retornarem a seus lugares e passou à segunda atividade.

Atividade 2.

Concluída a fase anterior, era previsto que a professora chamaria a atenção das crianças para o fato de que situações como as vivenciadas acima podem ser produzidas também na escrita. Enfatizando que as produções escritas têm funções e formato diferentes,

esclareceria em seguida que aquela situação vivida por eles no ‘jogo’ é uma situação argumentativa. Neste momento deveria ter apresentado brevemente algumas características das situações nas quais é pertinente um discurso argumentativo (divergência de opiniões, desejo de convencimento do interlocutor, possibilidade de convencimento pelo discurso, etc.).

Contudo, ao invés disso, a professora iniciou, junto às crianças, uma breve reflexão sobre a diafonia/polifonia da argumentação. Começou dizendo que ia ensinar duas palavrinhas que as crianças ainda não conheciam: ‘diafonia’ e ‘monofonia’ e diz que diafonia é quando mais de uma voz aparece no texto e que monofonia é quando só uma voz aparece. Disse também que porque a argumentação só acontece sobre temas polêmicos, quando se vai escrever, deve-se colocar as duas vozes, pra fazer o papel de outra pessoa. Um aluno comenta que ‘diafonia’ e ‘monofonia’ são palavras novas, mas que é como ‘monossílabo’ e ‘dissílabo’, a professora diz que é mais ou menos parecido, mas aproveita pouco a analogia feita pelo aluno. Disse então que no texto argumentativo, que era o que estavam aprendendo naquele momento, o escritor tinha que botar as duas falas – de defender o que quer, e escrever sobre o que outra pessoa pensa – tal como no quadro. Comenta ainda que a argumentação só pode acontecer sobre temas polêmicos, que umas pessoas concordem e outras pessoas discordem. Enfatizou assim a plausibilidade das posições divergentes, de modo que as crianças percebessem que para temas polêmicos existe um conjunto de idéias ‘a favor’ e um outro conjunto de idéias ‘contra’, que, devido à sua relevância, ambos precisariam ser considerados. Com esta tarefa esperávamos ter dado conta dos objetivos 1 e 2 desta sessão.

Atividade 3.

Na terceira atividade, a professora trabalhou com vistas a conduzir as crianças a distinguir a escrita argumentativa de outras produções escritas que lhes são familiares – cartas e histórias. Para tanto a professora entregou uma folha de tarefas (Apêndice D) e solicitou das crianças que classificassem cada produção escrita como “carta”, “história” ou “argumentação”. Esta atividade foi feita de forma conjunta. Ao concluir, a professora perguntou às crianças por que é que o terceiro texto é o argumentativo, e trabalhou um pouco da compreensão dos alunos.

Atividade 4.

Tomando para análise apenas as escritas argumentativas (verso da folha do Apêndice D), a professora discutiu a problemática inerente a cada um dos textos, mostrando para as crianças o quanto a pessoa que os escreveu estava engajada numa disputa de opinião a respeito de um tema sobre o qual não há consenso. Estava previsto também (mas não foi feito) que a professora buscaria identificar o ponto de vista defendido pelo autor dos textos e quais seriam os outros meios de convencê-lo se não fosse pelo discurso. Assim, a professora deveria ter chamado a atenção das crianças para o fato de que, em não sendo via discurso, qualquer outro meio de resolver a divergência não constitui argumentação.

Sessão 2

Objetivo

O objetivo geral desta sessão foi manter a atenção voltada para a natureza polifônica do discurso argumentativo, por meio da ênfase na relação entre as idéias apresentadas e sua

função – de apoio ou divergência – em relação a um dado ponto de vista. Valendo-nos do termo utilizado por Roussey e Gombert (1996), pretendíamos chamar a atenção das crianças para a *valência* das frases. Como já tivemos a oportunidade de discutir, temos que, em relação a uma dada posição, algumas idéias servem para fortalecer (valência positiva) e outras podem enfraquecer (valência negativa). Esperávamos então, que ao final desta sessão as crianças fossem capazes de 1. Identificar os elementos que compõem uma produção textual argumentativa; 2. Identificar idéias de apoio e de contestação a um determinado ponto de vista.

Material

Nesta sessão foram utilizados todos os textos (cartas, histórias e argumentação) trabalhados na sessão anterior (Apêndice D). Além disto, foi utilizada uma outra folha de tarefas (Apêndice E) que foi elaborada pela pesquisadora, tomando como referência as idéias apresentadas pelas crianças da mesma faixa etária dos participantes deste grupo, que participaram do estudo piloto.

Atividades

Atividade 1.

A professora devolveu as folhas de tarefa da sessão anterior (Apêndice D) e retomou rapidamente a classificação, feita na sessão anterior, dos textos sob os rótulos de ‘cartas’, ‘histórias’ e ‘argumentação’, a fim de trabalhar apenas com esta última. Sobre as duas primeiras, a professora deveria ter discutido mais enfaticamente quais eram os objetivos e quais as situações em que se produziam aqueles discursos, mas o fez de forma mais

superficial do que estava previsto. Quanto à argumentação, retomou também a discussão quanto à especificidade das situações nas quais é pertinente, buscando fazer com que as crianças explicitassem-nas.

Atividade 2.

Trabalhando apenas com a escrita argumentativa (Apêndice D), a professora, após ler cada texto junto com as crianças, procurou ajudá-las a identificar os elementos básicos de um discurso argumentativo. A saber: a) o ponto de vista do autor¹³ (nós já vimos que a pessoa que escreveu este texto está pensando sobre [...] ¹⁴). Eu quero saber então: qual é a opinião da pessoa que escreveu o texto?); b) as idéias que o justificam (a pessoa que escreveu este texto deixou claro porque ela pensa assim?); c) os contra-argumentos, ou seja, as idéias que se opõem ao ponto de vista do autor (lendo este texto, vocês saberiam dizer se a pessoa que escreveu pensou no que uma pessoa que pensa diferente dela poderia lhe dizer?) e, finalmente, d) a reação do autor às idéias opostas também serão identificadas (e como é que a pessoa que acha que [repete o ponto de vista do autor] reage à idéia de que [repete contra-argumento apresentado]? Ela concorda ou discorda? O que ela diz sobre isto?). A professora escreveu todas as perguntas no quadro e cada vez que lia a história, voltava-se para o quadro e fazia todas as perguntas acima. Dentre os textos trabalhados, o terceiro não contém contra-argumentos nem respostas.

Feito isso, a professora começou a perguntar às crianças sobre os elementos que compõem uma seqüência argumentativa. Perguntava ela “quando a pessoa vai escrever um texto argumentativo qual é a primeira coisa que tem que botar?” ao que as crianças respondiam ‘a nossa opinião’, e a professora prosseguiu “e depois?” e as crianças ‘o porque da gente pensar assim’. A professora elogia os alunos e pergunta se faltaria ainda alguma

¹³ Entre parênteses o leitor acompanha a sugestão da pesquisadora para abordagem da professora a respeito de cada item, junto às crianças.

coisa, ao que as crianças respondem ‘e depois a opinião da outra pessoa’ e depois... ‘volta a opinião da pessoa’. A professora comenta então que as crianças já estão sabendo o que têm que botar quando forem fazer um texto argumentativo.

Atividade 3.

Depois de discutir coletivamente sobre os elementos que compõem uma escrita argumentativa, as crianças participaram de uma atividade que havia sido planejada para ser individual, mas foi realizada coletivamente. Nesta atividade foi enfatizada a unidade de justificação do ponto de vista. Cada criança recebeu uma folha (Apêndice E) contendo duas tarefas. A primeira tarefa foi apresentada da seguinte forma: duas colunas, na primeira dois pontos de vista opostos, na segunda coluna foi apresentada duas proposições, uma de justificação e uma de contra-argumentação para cada ponto de vista. Coube então às crianças ligar cada ponto de vista à proposição que o justificava, e os pontos de vista foram trabalhados isoladamente. Na segunda tarefa da folha, as crianças trabalharam com os dois pontos de vista ao mesmo tempo, e com isto a criança estava avaliando, ao mesmo tempo, as idéias de justificação e de contra-argumentação. Estas tarefas foram corrigidas, coletivamente, imediatamente após a conclusão pelos alunos. Na correção a professora buscou chamar a atenção das crianças para a pertinência de algumas frases em função do ponto de vista, ou seja determinada idéia foi apresentada por alguém que tem determinado ponto de vista? Os erros foram também maximamente aproveitados, com o objetivo de discutir a relação entre ponto de vista e justificativa, com base no conteúdo dos enunciados. A professora chamou a atenção para as funções do PORQUE e do MAS, mais do que para a relação entre as idéias, como havia sido planejado.

¹⁴ Problemática inerente ao texto ora trabalhado.

Sessão 3

Objetivo

Na sessão anterior, na qual trabalhamos a valência de frases isoladas, pretendíamos manter a atenção voltada para a natureza polêmica do discurso argumentativo, agora dentro de um texto escrito. Ao final desta sessão as crianças deveriam ser capazes de identificar idéias a favor (de valência positiva) e contra (de valência negativa) os pontos de vista de autores de pequenos textos.

Material

O material utilizado nesta sessão foi produzido pela pesquisadora para fins deste estudo e podem ser consultados no Apêndice F.

Atividades

Antes de ser implementada a primeira atividade desta sessão, a professora retomou a discussão sobre a especificidade de uma situação argumentativa, bem como as demandas necessárias àquele que argumenta na escrita.

Atividade 1.

As crianças receberam, individualmente, uma folha (Apêndice F – tarefa 1) contendo três pequenos textos. Foram então convidadas a sublinhar, em cada texto, as idéias a favor do ponto de vista do autor. As crianças o fizeram individualmente. A professora ajudou as

crianças a identificarem o ponto de vista e as justificativas de cada texto chamando a atenção para os marcadores de justificativa. Dessa forma trabalhou também o uso dos conectivos. Concluída esta atividade, a professora recolheu as folhas e entregou a seguinte.

Atividade 2.

Numa outra folha de papel (Apêndice F – tarefa 2), os mesmos textos apresentados na atividade anterior foram novamente apresentados às crianças, sendo solicitado a elas que sublinhassem os trechos que vão de encontro à opinião da pessoa que escreveu o texto. Os mesmos textos foram apresentados numa outra folha de papel para evitar que, ao invés de refletir sobre as proposições a fim de sublinhar as divergentes, a criança simplesmente sublinhassem aqueles trechos que sobraram na execução da Atividade 1.

Atividade 3.

Finalmente, no verso do Apêndice F – tarefa 2, foi solicitado às crianças que escrevessem um pequeno texto sobre a polêmica suscitada pelo uso de celulares por crianças. Os parâmetros definidos para esta situação de produção, foram os seguintes: A professora lembrou que o Natal estava chegando e que estavam começando a surgir propagandas na televisão estimulando os pais a comprarem um celular para as crianças. E, algumas pessoas acham que seria bom para as crianças ter um celular, outras acham que isto seria ruim. A professora pediu então que as crianças escrevessem um texto sobre este assunto. Pediu que as crianças escrevessem o máximo que pudessem sobre este assunto e não esquecessem de considerar no texto, as idéias de pessoas que pensam diferente delas.

Sessão 4

Objetivo

O objetivo desta sessão foi promover uma reflexão metatextual acerca dos elementos que compõem uma escrita argumentativa. Para tanto, ao final desta sessão, as crianças deveriam ser capazes de produzir, e usar como referência, uma ‘lista de elementos’ que as auxiliasse na produção (bem como na avaliação) de um texto que contivesse todos os elementos que compõem a escrita argumentativa. Além disto, as crianças deveriam ser capazes de reconhecer os marcadores e expressões lingüísticas típicas de: opinião (*eu acho, na minha opinião, creio que*, e assim por diante); justificativas (*porque, já que, pois*) e objeções (*mas, alguém poderia dizer que*). O domínio destas unidades e expressões tem sido apontado pela literatura como sendo de grande importância para a organização de idéias de orientações opostas (justificação e contestação) dentro de um único texto (Leitão, 1999). O que, por sua vez, permite uma produção diafônica ainda que num contexto monologal (presença de um único sujeito empírico).

Material

O material utilizado nesta sessão constou dos textos produzidos na sessão anterior.

Atividades

Atividade 1.

A professora tentou recuperar, junto às crianças, os elementos que compõem a estrutura de uma escrita argumentativa (ponto de vista de quem escreveu o texto, idéias que

ajudam a convencer de tal ponto de vista, o que outra pessoa que pensa diferente poderia dizer e finalmente, o que a pessoa que escreveu o texto disse a respeito da idéia divergente). Na medida em que foram sendo recuperados, esses elementos foram sendo listados no quadro. A professora deveria ter pedido que as crianças escrevessem no caderno os elementos e os marcadores típicos de uma escrita argumentativa, tal como haviam recuperado coletivamente e posto no quadro, mas não o fez.

Atividade 2.

A professora e a pesquisadora escolheram, anteriormente, alguns textos dentre os produzidos pelas crianças na sessão anterior sobre o uso de celulares por crianças, para serem trabalhados nesta sessão. Dentre estes constaram: escritas não argumentativas, ou seja, aquelas nas quais nenhum ponto de vista está sendo avaliado; textos com estrutura argumentativa mínima, ou seja, apenas ponto de vista e justificativas; textos com estrutura argumentativa mínima, mas que se referiam a um ponto de vista oponente, sem que, contudo, qualquer elaboração sobre este tivesse sido efetuada; e, finalmente, produções argumentativas elaboradas, que contemplassem tanto a perspectiva do autor, quanto refletisse sobre elemento(s) da perspectiva oponente. Ao menos um de cada um destes foi escolhido. Estes textos foram reproduzidos no quadro (sem identificar os autores) pela professora, e as crianças, deveriam estar, neste momento, de posse da ‘lista de elementos’ que deveria ter sido construída na sessão anterior, para, a partir dela, avaliar cada um dos textos apresentados.

Os textos foram trabalhados um de cada vez. E, para cada um deles foram feitas as seguintes perguntas sobre o uso de celulares por crianças: “A criança que escreveu este texto diz se ela acha que deve ou que não deve contar?”; “A criança deixa claro por que pensa assim?”; “A criança pensou em algo que alguém que discorde dela possa lhe dizer?”; e, finalmente, “Ela diz o que responderia a quem não concordasse com ela?” Na medida em que

estas respostas eram negativas, a professora deveria ter solicitado sugestões de melhora às crianças, a professora também deveria ter feito sugestões nos casos em que as crianças tinham dificuldades, mas as sugestões não foram feitas.

À seqüência pensada para o trabalho com os textos previa um sentido da maior para a menor elaboração. Assim pretendíamos que ficasse cada vez mais evidente para as crianças, na medida em que iam trabalhando os textos, a falta de elaboração dos últimos, ao mesmo tempo em que tinham a oportunidade de, coletivamente, sugerir melhoras para os textos menos elaborados. Ocorre que a professora fez o contrário, começou do texto que continha menos elementos para o que continha mais, e assim ficamos impedidos de nesta sessão refletir mais sobre as estrutura dos textos. Mais que isso, foi enfatizado o uso de organizadores textuais.

Na medida em que as crianças iam trabalhando os textos, a professora ia chamando a atenção das crianças para os organizadores textuais típicos do discurso argumentativo, e sua relação com cada um dos elementos, por exemplo: a opinião é freqüentemente introduzida por expressões como ‘na minha opinião’, ‘eu acho que’, e assim procedia em relação a cada um dos elementos.

Atividade 3.

Feito isto, a professora redistribuiu os textos produzidos na sessão anterior, para cada uma das crianças, e a elas solicitou que relessem os seus textos e buscassem, com base na discussão anterior e na lista de elementos – agora refeita junto com as crianças e disponível no quadro – elaborá-los mais, de um modo que passassem a conter todos os elementos que compõem a estrutura da argumentação escrita. Enfim, as crianças foram convidadas a avaliar o que faltava para ‘completar’ o texto.

Sessão 5

Objetivo

Ao final desta sessão, as crianças deveriam ser capazes de criar situações para as quais fosse pertinente o estabelecimento de um discurso argumentativo e construir coletivamente uma escrita argumentativa que contivesse todos os elementos que compõem a superestrutura argumentativa.

Material

O material utilizado nesta sessão poderá ser consultado no Apêndice G, e consiste numa adaptação de um texto produzido por uma criança da 4ª série em estudo anterior. (Almeida, 1999)

Atividade

Atividade 1.

A professora realizou com as crianças, inicialmente, a análise do texto do Apêndice G, e, neste momento, fez uma breve revisão do que discutiram na sessão anterior – o que é um texto argumentativo e quais são os organizadores textuais típicos desse discurso. Um outro ponto trabalhado brevemente pela professora foi o tamanho do texto. A este respeito comentou que os textos ainda estão muito pequenos e que gostaria que as crianças escrevessem um pouco mais, acrescentando mais uma justificativa e mais uma idéia de alguém que pensa diferente. Usou como exemplo o texto do Apêndice G, que é um pouco

maior. A professora leu esse texto enfatizando a polifonia (encenando mesmo as vozes divergentes). Enquanto lia, as crianças iam identificando os elementos e os conectivos. Perguntou se o texto estava grande, quantas justificativas (porquês) apareciam e comentou que as idéias de quem pensa de um jeito e quem pensa diferente devem aparecer arrumadas com os organizadores textuais e não fazendo diálogo através do uso do sinal de travessão.

Atividade 2.

Dividindo a sala em cinco grupos de aproximadamente seis crianças cada um, a professora solicitou delas que imaginassem situações argumentativas. Entregou uma folha em branco para cada grupo e pediu que pensassem num tema polêmico. Sobre esse tema – escolhido pelas próprias crianças – a professora sugeriu que escrevessem um texto, maior do que habitualmente fazem. Foi também informado às crianças que esse texto seria trabalhado na aula seguinte, quando duas crianças do grupo – escolhidas por eles – iriam encenar o texto que fosse produzido pelo grupo. A professora podia ajudar quando as crianças tinham dificuldades. Para tanto, a professora preparou, antecipadamente junto com a pesquisadora, uma lista de três temas que pudessem vir a ser sugeridos e que ainda não haviam sido discutidos até aqui: Se uma criança visse um colega fumando na hora do recreio, deveria ou não deveria contar a um professor ou responsável (tema do cigarro); quem mora em apartamento, deveria ou não deveria poder criar animais (tema dos animais em apartamento); os pais deveriam ou não deixar os filhos participar de acampamentos de férias (tema das férias em acampamento). Alguns grupos precisaram de ajuda e outros criaram seus próprios temas.

Escolhida uma situação para cada grupo, as crianças foram convidadas a produzir, coletivamente e sobre o assunto escolhido, um texto que contivesse todos os elementos da estrutura argumentativa tal como já haviam discutido anteriormente, ao longo das sessões

anteriores. Finalmente, deveriam escolher dentre os participantes, aqueles que, na próxima sessão, representariam cada um dos papéis dialéticos/opostos no discurso argumentativo.

Sessão 6

Objetivo

O objetivo desta sessão foi fazer uma avaliação parcial do programa. Do ponto de vista das crianças, pretendíamos que, ao final desta sessão, fossem capazes de criar situações argumentativas e avaliar seus textos em função de uma lista dos elementos que compõem a escrita argumentativa.

Material

Foram trabalhados nesta sessão os textos produzidos em grupos na sessão anterior.

Atividades

Atividade 1.

Com base no texto que foi produzido na sessão anterior, cada grupo apresentou uma pequena encenação de uma situação argumentativa, que continha todos os elementos da superestrutura, deixando clara a polêmica ali inerente.

Ao final de todas as apresentações, a professora comentou o desempenho de cada grupo, quanto aos objetivos pleiteados. Os outros grupos também puderam emitir opinião sobre o trabalho dos colegas.

Atividade 2.

Feito isso, cada grupo avaliou seus textos, com base nas seguintes perguntas: O grupo deixa clara sua opinião sobre a polêmica trabalhada? Fica claro no texto, o que justifica a opinião do grupo? Pensaram no que alguém que discorde poderia dizer? Disseram o que responderiam a alguém que discordasse da sua opinião? Toda esta discussão foi feita com a condução da professora, de um modo que cada grupo avaliasse o seu próprio texto.

Atividade 3.

Finalmente, aqueles que não produziram o texto com base na lista de elementos deveriam ter tido a oportunidade de melhorá-lo a partir da discussão, mas a professora não solicitou esta atividade.

Sessão 7

Objetivo

Ao final desta sessão, as crianças deveriam ser capazes de produzir individualmente uma argumentação escrita que contivesse todos os elementos da estrutura argumentativa (ponto de vista, justificativas e tratamento de idéias divergentes).

Material

O material aqui utilizado pode ser consultado no Apêndice H.

Atividades

Atividade 1.

A professora iniciou esta sessão trabalhando, principalmente, com aquelas crianças que ficam mais caladas ao longo das sessões. Usou esse primeiro momento para reforçar o uso de conectivos. Para isso perguntou: qual é o primeiro conectivo que normalmente a gente usa quando vai começar a escrever o texto argumentativo? Depois, qual é o próximo passo? Conduziu assim as perguntas até que as crianças falassem da necessidade de responder aos contra-argumentos e retomar a própria posição. Enfatizou também o uso adequado dos conectivos. Ênfase especial foi dada à necessidade de tratamento de idéias divergentes.

Atividade 2.

Os alunos foram convidados a produzir, individualmente, um texto que contivesse todos os elementos da estrutura argumentativa. O tema proposto foi a permissão dos pais para um passeio de final de ano. Este tema foi escolhido porque neste momento, perto do período de férias, a escola tinha agendado um passeio de final de ano com cada turma (que iria acontecer em poucos dias), e na turma da segunda série é comum alguns pais não deixarem as crianças participar. Por isso foi um tema com o qual a maioria das crianças, ao menos, estava envolvida. Ao longo da produção das crianças a professora enfatizou a importância de se contemplar todos os elementos, com particular ênfase na unidade de contra-argumentação.

Sessão 8

Objetivo

Sessão de revisão. Aqui a professora fez uma breve síntese de tudo o que foi visto até então.

Material

O material utilizado nesta sessão foi um pequeno texto (Apêndice I) produzido pela pesquisadora.

Atividades

Atividade 1.

Cada criança recebeu uma folha contendo o texto e a professora conduziu uma leitura coletiva. Durante esta leitura a professora foi revisando os aspectos que foram trabalhados durante as sessões (elementos que compõem o texto e os organizadores textuais). No Apêndice I, pode-se observar que em preto estão a introdução e a conclusão, partes que jovens escritores normalmente não produzem nas suas escritas. Em azul estavam todas as idéias que compõem a estrutura de justificação, e em vermelho estavam os contra-argumentos. Durante e após a leitura, a professora chamou a atenção para os organizadores textuais.

Atividade 2.

As crianças foram, então, convidadas a identificar, individualmente, através de respostas a perguntas, cada um dos elementos que compõem uma escrita argumentativa

elaborada (Apêndice I). Ajudas individuais foram dadas para aquelas crianças que não estavam entendendo a instrução.

Essas foram as atividades desenvolvidas no trabalho com a segunda-série, passemos agora à apresentação do programa da quarta-série.

CAPÍTULO IV: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO DA QUARTA-SÉRIE

A faixa etária equivalente à quarta série (10-11 anos) tem sido apontada como crucial para a emergência de contra-argumentos na escrita (Golder & Coirier, 1994; Santos, 1997; Almeida, 1999). Isto diferencia, sobremaneira, o desempenho deste grupo do desempenho das crianças da segunda série no tratamento da polifonia textual. Esta diferença de perfil nos impôs um planejamento diferenciado para as crianças desta série.

Idealmente, imaginando uma situação em que estas crianças já tivessem sido submetidas ao programa destinado à segunda-série, as atividades voltadas para a apresentação do discurso argumentativo e discussão de sua especificidade não se fariam necessárias. Entretanto, este não é o caso deste grupo. Trata-se de crianças que, como a imensa maioria de crianças deste nível de escolarização no Brasil, nunca foram submetidas a qualquer trabalho sistemático com o discurso argumentativo. Portanto, o leitor observará uma breve sobreposição entre as atividades iniciais das segunda e quarta séries.

No que se refere à geração de idéias – aspecto relativo ao planejamento de conteúdos do texto – observamos nas produções destas crianças a explicitação de pontos de vista, justificativas e, com mais freqüência que na segunda-série, o engajamento em processos de negociação. Entretanto, o desenvolvimento da habilidade de manejar a polifonia do discurso argumentativo numa estrutura textual ainda é muito incipiente (Golder & Coirier, 1994; Santos, 1997; Almeida, 1999).

Constituiu-se, portanto, num dos nossos focos de trabalho buscar desenvolver nas crianças, para além da habilidade de manejar todos os elementos que compõem a estrutura textual argumentativa, a possibilidade de desenvolverem uma estrutura argumentativa mais complexa, que se refletiria:

- a) Na capacidade de expandir tanto a estrutura de justificação quanto de negociação. A expansão diz respeito a um tratamento mais complexo de cada uma das estruturas que pode ser evidenciado através da apresentação de um número maior de justificativas, maior exploração das idéias de justificação, repetições, etc. O mesmo pode ser dito a respeito da estrutura de negociação (que envolve contra-argumentos e respostas). O nosso objetivo maior é em relação à estrutura de negociação, já que o tratamento da estrutura de justificação parece ser menos problemático na produção argumentativa em geral.
- b) Outros aspectos que ainda não se constituem em parte substancial das produções argumentativas desta faixa etária são uma introdução e conclusão textuais em conexão com a escrita argumentativa. Uma revisão das produções textuais a que tivemos acesso a partir de pesquisas anteriores nos informa que há quase que uma escassez de introduções e conclusões ligadas à seqüência argumentativa. Observamos que as crianças tendem a fazer aberturas textuais e fechamentos textuais, mas a relação temática dessas aberturas com o que é desenvolvido no texto não parece ser sistemática. As introduções parecem ser ainda menos freqüentes que as conclusões.
- c) O desenvolvimento destas habilidades ligadas à estrutura argumentativa refletir-se-ia na produção de seqüências argumentativas mais extensas do que aquelas produzidas espontaneamente. Estas foram, portanto, as habilidades que pretendíamos desenvolver, através do programa de ensino, nas crianças de quarta-série.
- d) Do ponto de vista da textualização, trabalhamos a organização do conteúdo (idéias geradas e selecionadas), através de um trabalho que incidiu sobre a ordenação seqüencial destas idéias. Para tanto, trabalhamos aqui, mais que na segunda série, as unidades e expressões que servem de organizadores textuais.

Por fim, quanto ao sub-processo de revisão, desenvolvemos, ao longo do programa, um trabalho bastante sutil. Pretendíamos, neste estudo, desenvolver uma certa atitude de revisão. O trabalho de revisão aqui proposto não foi além de checar nas próprias produções aspectos que seriam trabalhados e, por isso mesmo, não foi parte dos nossos objetivos específicos.

Sessão 1

Objetivo

Ao final desta sessão as crianças deveriam ser capazes de 1. identificar as situações em que o discurso argumentativo é pertinente, 2. reconhecer seu caráter polifônico e 3. descrever as principais demandas da produção deste discurso: explicitar e defender uma posição, além de considerar e reagir a possíveis idéias de objeção.

Material

O material desta sessão consistiu de três textos – uma notícia, uma história e uma argumentação – e poderá ser consultado no Apêndice J. Estes textos têm origens diversas: a história foi retirada de um artigo de Brandão e Spinillo (1998), a notícia foi retirada do Jornal do Comércio – 23/09/01 – Internacional, p. 16 e a argumentação foi produzida por uma criança numa situação anterior de pesquisa (Almeida, 1999).

Atividades

Do mesmo modo que com o grupo da segunda série, a professora da quarta série, antes de dar início às atividades propriamente ditas, teve uma conversa que introduzia informações gerais a respeito do trabalho que iria ser feito com os alunos do grupo experimental. Deixou claro, neste momento, que ao longo de todo o programa contaria com o empenho de todas as crianças no trabalho com o discurso argumentativo. Concluídos os preâmbulos, a professora deu início às tarefas, tais como se segue:

Atividade 1.

Promoção de um debate, tal como foi feito na segunda-série, entre as crianças sobre o tema do Recreio: se o tempo do recreio deveria ou não ser aumentado. A professora apresentou a polêmica e, através de algumas questões, incentivou o engajamento na discussão. Questões como: “por que você acha isto?”, “alguém discorda do colega?”, “o que você poderia dizer a seu colega sobre isto que ele está lhe dizendo?” foram utilizadas como recurso para manter a discussão e chamar a atenção dos participantes para a existência de duas perspectivas em disputa. Deste modo as crianças exercitaram uma breve reflexão sobre conteúdos pró e contra a sua própria posição.

Atividade 2.

Concluída esta atividade a professora discutiu a especificidade das situações em que se produz um discurso argumentativo (a necessidade de opiniões divergentes a respeito de um dado tema polêmico, o objetivo de convencer o interlocutor através do discurso, e assim por diante) e suas demandas básicas. Neste momento fez uma breve explanação de algumas diferenças entre a produção deste discurso em situações orais e escritas, com vistas a

ênfase a necessidade de, nesta última, o escritor agir por dois. Chamando a atenção para a ausência do interlocutor durante a produção e a ausência do escritor durante a leitura, o que redundava na importância de levar em conta o que são possíveis idéias do interlocutor.

Atividade 3.

Ainda voltada para a apresentação do discurso argumentativo, esta atividade teve o objetivo específico de levar os participantes a refletir sobre os objetivos comunicativos deste discurso. Para tanto, a professora discutiu com as crianças a respeito dos objetivos dos três textos apresentados, ver Apêndice J. As histórias visam entreter o leitor; as notícias visam levar informação ao leitor; e a argumentação, por sua vez, visa convencer o leitor do ponto de vista do autor. Particular ênfase foi dada a esta última. A professora deu início a esta atividade apresentando às crianças a folha de respostas contendo os três textos. Solicitou então que classificassem-nos como sendo notícia (N), história (H) ou argumentação (A). Depois de identificada argumentação, a professora discutiu o quanto é importante, caso se tenha o objetivo de convencer o leitor, que fique bastante claro ao leitor, qual é a posição do autor diante da polêmica em discussão.

Atividade 4.

Trabalhando apenas com a escrita argumentativa, a professora solicitou então que as crianças procurassem identificar o ponto de vista do autor, as idéias que o justificavam, o que poderia ser as idéias de uma pessoa que pensa diferente e, finalmente, a reação do autor às idéias opostas. Quando apresentavam dificuldades, a professora atuava junto a eles de modo a ajudá-los a compreender as relações existentes entre determinadas idéias e o ponto de vista do autor. Deveria também enfatizar os elementos que compõem a escrita argumentativa.

Sessão 2

Objetivo

Mantendo a atenção voltada para pontos de vista que divergem (natureza polifônica), o objetivo desta sessão foi tornar as crianças capazes de: 1. identificar e fazer um levantamento das diversas proposições que têm a função de apoio (valência positiva) e de objeção (valência negativa) a um dado ponto de vista; 2. produzir, e usar como referência, uma lista de todos os elementos que compõem uma estrutura textual argumentativa. Esta lista deveria auxiliar as crianças tanto a produzir quanto a avaliar uma produção argumentativa na escrita.

Material

Nenhum material foi previamente selecionado para o trabalho nesta sessão. A não ser os temas sugeridos para discussão. Ver nos Apêndices K e L uma sugestão de como a professora poderia ter organizado no quadro cada atividade.

Atividades

Atividade 1.

A professora dispôs no quadro da sala de aula, dois temas polêmicos (Apêndice K): a) o uso de celulares por crianças deve ou não ser permitido? e b) todas as pessoas deveriam querer adotar uma criança?. Um de cada vez, e, para cada um deles, as crianças foram convidadas a levantar o máximo de idéias de justificação e de objeção que lhes seja possível.

As idéias apresentadas pelas crianças foram escritas no quadro sob os títulos que indicavam o ponto de vista a que elas conduzem. No final da atividade constavam no quadro todas as idéias de justificação e de objeção geradas por elas próprias para cada uma das quatro possíveis opiniões: a) permitir o uso de celulares por crianças; b) não permitir o uso de celulares por crianças, c) ser a favor da adoção de crianças que vivem nas ruas e, finalmente, d) ser contra a adoção de crianças que vivem nas ruas. Para as crianças que foram a favor do uso de celulares por crianças todas as idéias geradas em ‘a’ eram justificativas enquanto que todas as idéias geradas em ‘b’ eram elementos de objeção. E vice-versa. Para as crianças que eram a favor da adoção, todas as idéias geradas em ‘c’ eram justificativas enquanto que as geradas em ‘d’ são objeção e vice-versa. Isto deveria ter ficado bem claro para as crianças através de exemplos concretos. A professora escolheu alunos que representassem cada uma das posições e exemplificou, através deles, o quanto algumas idéias podiam ajudá-los a convencer de suas opiniões – justificativas – e o quanto outras poderiam ser apresentadas por alguém que pensa diferente – contra-argumentos.

Atividade 2.

Geradas as idéias, a professora deveria tentar recuperar, junto às crianças, os elementos que compõem a estrutura de uma argumentação escrita (ponto de vista de quem escreveu o texto, idéias que ajudam a convencer de tal ponto de vista, o que outra pessoa que pensa diferente poderia dizer e finalmente, o que a pessoa que escreveu o texto disse a respeito da idéia divergente) a fim de construir a lista de elementos que compõem uma argumentação. Lista esta que deveria servir de apoio à produção e avaliação da escrita argumentativa. Estes elementos foram listados no quadro sob o título de ‘lista de elementos que compõem uma escrita argumentativa’. As crianças foram convidadas a copiar esta lista no caderno para que pudessem utilizá-la em outro momento do programa.

Atividade 3.

Finalmente, foi solicitado às crianças que escolhessem, dentre os dois temas trabalhados, um para escreverem o maior texto que pudessem, usando o maior número de idéias expostas no quadro que lhes for possível. Este texto deveria ser produzido de lápis, para que revisões posteriores fossem possíveis. Ver folha de tarefas no Apêndice L.

Sessão 3

Objetivo

Já mencionamos anteriormente o quanto o domínio de organizadores textuais tais como conectores e expressões lingüísticas típicas do discurso argumentativo tem sido apontado pela literatura como sendo de grande importância para a organização de idéias de orientações opostas (justificação e contestação) dentro de um único texto, possibilitando assim que a polifonia típica deste discurso seja manejada num contexto monologal (presença de um único autor empírico). Assim, pretendíamos que ao final desta sessão, as crianças fossem capazes de 1. utilizar eficientemente os marcadores típicos de: opinião (*eu acho, na minha opinião, creio que*, e assim por diante); justificativas (*porque, já que, pois*) e objeções (*mas, alguém poderia dizer que*) a fim de ampliar sua capacidade de manejo das vozes em divergência, marcando adequadamente as diversas vozes que constituem esse discurso.

Material

O material utilizado nesta sessão pode ser consultado no Apêndice M. Trata-se de duas escritas argumentativas, produzidas pela pesquisadora para fins deste estudo. Aqui vale ressaltar mais uma vez que a opção por inserir no trabalho textos produzidos pela

pesquisadora teve o objetivo didático de enfatizar alguns aspectos específicos. Também foram utilizados os textos produzidos pelas crianças na sessão anterior.

Atividades

Atividade 1.

A professora apresentou em uma folha de tarefas dois pequenos textos (Apêndice M) que contivessem marcadores típicos dos diversos elementos que compõem um discurso argumentativo (opinião, justificção e objeção). Estes elementos deveriam estar devidamente grifados ao longo do texto. Solicitou então das crianças que ligassem cada um dos conectivos ou expressões grifadas ao elemento da estrutura argumentativa que ela introduz.

Atividade 2.

Feito isto, a professora corrigiu coletivamente a atividade anterior, solicitando que as crianças levantassem conectivos ou expressões que exercessem a mesma função de cada conectivo grifado, de modo a construir, junto com as crianças, uma lista de conectivos ou expressões que usualmente introduzissem uma opinião, uma justificativa e objeções. Esta lista ficou exposta no quadro.

Atividade 3.

A professora distribuiu então os textos produzidos na sessão anterior e solicitou de cada aluno que identificasse no seu próprio texto os recursos utilizados por ele(a) para introduzir cada um dos elementos.

Atividade 4.

A professora solicitou das crianças que substituíssem os organizadores textuais utilizados em seus próprios textos por outros que exercessem a mesma função sem alterar o sentido do texto. Após fazer as devidas substituições, as crianças releeram os textos para ver se continuavam com o mesmo sentido. As crianças que faltaram na sessão anterior e que, portanto não tinham produzido o texto, o fizeram neste momento.

Sessão 4

Objetivo

Até o presente momento já foram trabalhados todos os aspectos básicos da produção de um discurso argumentativo elaborado. Pretendíamos, a partir daqui, trabalhar aspectos que vão além da simples presença de todos os elementos que compõem a superestrutura textual. Em primeiro lugar, porém, pretendíamos fazer com que as crianças utilizassem a lista de elementos, produzida na Sessão 2, para avaliar as produções argumentativas quanto à presença de cada um dos elementos.

Material

Nesta sessão foram utilizados os textos produzidos pelas próprias crianças na Sessão 2; e as folhas de tarefas expostas nos Apêndices N, O e P.

Atividades

Atividade1.

Antes de dar início ao trabalho, a professora lembrou os elementos que compõem o texto, lembrou também diversas expressões que servem para introduzir os diversos

elementos. Usou, para tanto, a produção de uma criança como exemplo para os diversos elementos. As crianças receberam então a folha, e leram os textos com muita atenção. Feito isto, as crianças foram convidadas a avaliar suas próprias produções com base na lista de apoio elaborada por elas na Sessão 2. Para tanto receberam uma folha de tarefas contendo as questões básicas a esta revisão (Apêndice N). A professora então orientou que relesem o texto com atenção e respondessem as questões.

Atividade 2.

A professora discutiu com as crianças a respeito da importância de se fazer uma introdução e conclusão nos textos produzidos. Para tanto exemplificou com dois textos: um que continha e outro que não continha introdução e conclusão (Apêndice O). Qual dos dois estaria mais completo? Assim chamou a atenção tanto para a presença quanto para a frequência dos elementos de justificação e de contra-argumentação. Além disso, chamou a atenção para o esquema geral do texto, perguntando o que é necessário para escrever o texto? Após os alunos responderem que um texto tipicamente contém '*introdução, desenvolvimento e conclusão*', a professora comentou que os elementos que compõem um discurso argumentativo deveriam aparecer no desenvolvimento do texto. Fez também comentários a respeito do que se espera que componha a introdução (polêmica inerente ao tema) e a conclusão dizendo respeito à forma que se posiciona a respeito de tudo o que foi tratado (van Eemeren & Grootendorst, 1994).

Atividade 3.

A professora solicitou então das crianças que acrescentassem em seus textos produzidos na Sessão 2, uma introdução e uma conclusão (apêndice P).

Sessão 5

Objetivo

Sessão de revisão parcial.

Material

O material usado nesta sessão foi uma transparência produzida previamente pela professora e a pesquisadora contendo uma síntese dos tópicos discutidos até então (Apêndice Q).

Atividade

A professora, apresentando a transparência, discutiu com as crianças todos os itens da revisão: partes que compõem o texto, forma de organizar as partes. Falou também da importância de se fazer uma revisão textual, e sugeriu alguns pontos como sendo possíveis norteadores de uma revisão.

Sessão 6

Esta sessão foi realizada imediatamente após a Sessão 5, numa aula geminada.

Objetivo

Ao final desta sessão as crianças deveriam ser capazes de produzir uma escrita argumentativa que estivesse de acordo com todos os tópicos discutidos na revisão da sessão anterior: contendo todos os elementos da estrutura argumentativa, com introdução e conclusão, mais extenso que a produção argumentativa do pré-teste (contendo mais elementos argumentativos) e usando organizadores textuais variados o que, por sua vez, lhes permitiria um manejo mais eficiente das passagens entre os diversos elementos.

Material

O material utilizado foi uma folha (Apêndice R) na qual as crianças produziram seus textos.

Atividades

Foi escolhido um tema de interesse das crianças desta turma e sobre este, as crianças foram convidadas a produzir a melhor escrita argumentativa que pudessem, com base em tudo o que foi visto até então. O tema escolhido foi a proibição da participação dessa turma nas Olimpíadas da escola. Trata-se de um tema em que as crianças desta turma estavam realmente envolvidas. Poucos dias antes, durante o período de Olimpíadas da escola, algumas crianças dessa turma resolveram fazer uma grafiteagem no padrão oficial da escola, o que foi entendido pela direção como pichação e que, por isso mesmo resultou numa punição generalizada da turma, que assim foi proibida de participar de todos os jogos. A questão era:

a turma deveria ou não ter sido proibida de participar dos jogos? A mobilização sobre esse tema foi geral.

Depois de apresentar o tema, o que gerou muita participação dos alunos, muitas vezes ao mesmo tempo, a professora conduziu a discussão de modo a escrever no quadro os dois pontos de vista, e pediu justificativas para os dois lados. Depois disso, os alunos foram convidados a, individualmente, produzir um texto contemplando todos os elementos e a tentar levantar o máximo de justificativas e contra-argumentos possível. Lembrou também a importância de se produzir uma introdução e uma conclusão.

Sessão 7

Objetivo

O objetivo desta sessão foi o de, mais uma vez, trabalhar os organizadores textuais e a ordenação das idéias.

Material

O material usado nesta sessão poderá ser consultado no Apêndice S, e consiste em uma folha de tarefas contendo apenas os organizadores textuais. Com base nestes as crianças produziram uma escrita argumentativa.

Atividades

Atividade 1.

Com base no tema proposto para a sessão anterior, a professora promoveu uma produção coletiva. Para tanto colocou no quadro apenas alguns organizadores textuais, e solicitou então das crianças que, junto com ela, construíssem um pequeno texto. O ponto de vista deste texto foi o equivalente àquele mais freqüente no tema trabalhado na sessão anterior. Veja no Apêndice S, a folha tal como foi apresentada aos alunos na Atividade 2, foi este também o modelo trabalhado pela professora. Duas crianças foram convidadas a produzirem uma introdução para o texto, e no final também dois alunos foram convidados a produzir a conclusão. O trecho do desenvolvimento, contendo todos os elementos foi coletivamente construído.

Atividade 2.

Depois que construíram um texto, coletivamente, as crianças o fizeram individualmente. O tema trabalhado foi escolhido pelas próprias crianças. Inicialmente foram convidados a gerar temas polêmicos (ao menos três) e depois cada criança escolheu aquele sobre o qual pretendia trabalhar.

Sessão 8

Objetivo

Esta sessão teve como objetivo mostrar às crianças que a seqüência em que as unidades aparecem no texto pode variar. Não necessariamente um texto precisa iniciar pelo ponto de vista do autor, muitas vezes este elemento aparece no final do texto.

Material

O material utilizado nesta sessão foi a folha de respostas disponível no Apêndice T.

Atividades

Atividade1.

A professora discutiu com as crianças três planos textuais: a) no primeiro o ponto de vista (PV) do autor é apresentado de partida, seguido de justificativas (J), contra-argumentos (CA) são ponderados, o autor reage a eles retomando o ponto de vista inicial; b) no segundo, o autor apresenta o ponto de vista e segue alternando entre justificativas e contra-argumentos até que conclua retomando o ponto de vista, e, finalmente, c) o sujeito inicia seu texto pelas idéias opostas à sua, vai rebatendo-as e assim conduzindo o leitor a aceitar a plausibilidade do seu próprio ponto de vista. Este só será explicitado no final do texto. A professora mostrou às crianças que os três meios de produzir uma escrita argumentativa são legítimos e o caminho a seguir fica a critério do escritor, em cada situação. Pediu então às crianças que fizessem uma leitura silenciosa e atenta da folha que receberam. Chamou a atenção para as cores no texto e também para as expressões destacadas. Fez uma leitura coletiva e, a cada momento, foi solicitando das crianças que fossem identificando cada parte do texto.

Atividade 2.

Entretanto, como uma breve revisão das produções das crianças nos mostra que predominam produções dos tipos A e B. A professora solicitou às crianças que procurassem produzir uma escrita argumentativa da forma C, menos freqüente, mas igualmente legítima.

Relaciona item por item afirmando que deseja que o texto comece pelo CA, J e PV. Há um conjunto de idéias à disposição dos alunos e, dependendo da posição que adotem um dado conjunto será J e o outro CA. O tema parece ser a criação de animais em condomínios. Não precisa pensar nas idéias, precisa somente organizar as idéias num texto. Título, introdução, desenvolvimento, conclusão. O tema proposto foi a criação de animais em apartamento. A professora solicitou de duas crianças (uma de cada posição) e pediu deles produzissem oralmente um texto contendo introdução, conclusão e todos os elementos. Solicitou que as crianças tomassem uma posição diante desta polêmica e produzissem seus textos.

CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS RESULTADOS

A avaliação dos resultados foi feita a partir de uma análise qualitativa das produções textuais. Em cada produção textual foram destacados todos os elementos componentes, bem como os organizadores textuais que foram usados. A análise dos elementos é toda feita em função do ponto de vista defendido pelo sujeito. Vejamos um exemplo:

Eu acho que os pais não devem escolher o programa que a criança vai assistir **porque** a criança deve escolher o que ela quer assistir **mas** alguns pais acham que a criança vai aprender violência **mas eu acho** que a criança deve escolher o programa que quer assistir

(Participante nº 11, segunda-série, pós-teste, grupo experimental)

A análise desse texto destacou os seguintes aspectos: A presença de um PV (os pais não devem escolher – as crianças devem), de uma Justificativa (para escolher o que quer assistir) e de um Contra-argumento respondido (alguns pais acham que a criança vai aprender violência, mas ainda assim as crianças devem escolher). Ainda em destaque temos os organizadores textuais utilizados por esta criança na passagem (e marcação) de um a outro elemento. Em preto, os marcadores de ponto de vista, em azul, os de justificação e em vermelho o de adversativa.

Esse foi o procedimento de base para a análise de todos os textos.

As análises quantitativas foram todas feitas a partir da ferramenta informatizada SPSS (Versão 3.0). Os testes escolhidos para cada comparação serão informados ao longo do texto.

5.1 O Pré-Teste e a Escolha dos Grupos Experimental e Controle

A princípio foram analisadas produções textuais de 250 crianças, distribuídas em quatro turmas de cada série. Estes textos foram analisados, num primeiro momento, apenas visando identificar os elementos da estrutura argumentativa que compunham cada produção. Deste modo estabelecemos um critério de comparação entre os grupos. As segundas-séries foram comparadas entre si, assim como as quartas séries. O objetivo desta análise foi a extração de duas turmas – dentre quatro disponíveis – com desempenho equivalente no que se refere à produção da estrutura textual em questão.

É comum observamos na literatura que, em situações como esta, os grupos sejam comparados buscando-se identificar se há ou não entre eles uma diferença significativa. Entretanto, esta análise nos impõe uma limitação. A partir do momento em que buscamos identificar se há diferença entre os grupos, para que esta seja identificada o teste estatístico requer um certo *quantum* de discrepância. Caso este *quantum* não seja alcançado o teste pode apontar como resultado uma certa homogeneidade que – ainda que não significativa para as exigências do teste – seja importante para a comparação do perfil entre os grupos.

O que fizemos então foi usar um procedimento que nos indicasse em que medida esses grupos estão próximos em termos da produção dos elementos que compõem uma escrita argumentativa. Assim, o teste só vai nos fornecer um diagnóstico de homogeneidade caso os grupos estejam próximos (e não insuficientemente diferenciados). Tal procedimento consistiu na utilização de uma ferramenta estatística descritiva multidimensional, utilizada em suporte informatizado, para a realização de análise de tipo classificação hierárquica. Tal análise permite organizar dados de forma a reunir os sujeitos que forneceram esses dados em categorias o mais possíveis homogêneas, que por sua vez podem ser reagrupadas em

categorias hierarquicamente superiores: “gatos” postos em um grupo devidamente separado de “cães”, porém aglutináveis nas categorias superior “mamíferos”.

A sutileza da diferença entre as duas opções de análise pode não ser evidente à primeira vista. Uma forma de torná-la mais clara é fazendo uma analogia com a seguinte situação¹⁵. Imaginemos uma situação em que buscamos identificar dentre um grupo de alunos aqueles que são bons em matemática, perguntando a um teste se os alunos são ruins em matemática. O resultado encontrado pode ser que os alunos não são ruins, porque o nível de dificuldade que é exigido pelo teste é superior à dificuldade que os alunos na realidade têm. Esta situação camuflaria os resultados na medida em que o teste não apontaria para a dificuldade. Mas, na realidade, a partir desta análise nós não teríamos selecionado os alunos bons em matemática, apenas a dificuldade deles não teria sido suficiente para obter índices significativos de diferença no teste. Se ao contrário, pedimos ao teste que, dentre um grupo, nos aponte os alunos que são bons em matemática (ou que são homogêneos, para retomar nosso caso de análise), e o teste nos diz que sim, é porque esta homogeneidade atingiu um nível tal de equivalência que nos permite mais segurança. A ferramenta classificatória informatizada acima aludida teve portanto esse objetivo. Trabalhou-se com o algoritmo DS-3, proposto por D. Corroyer para o tratamento prévio dos dados (Corroyer, 1990), seguido do algoritmo de análise classificatória hierárquica CAHVOR, desenvolvido pela Association pour l'ê Développement de l'Analyse dès Données (ADDAD, 1990).

A elaboração do teste seguiu o seguinte procedimento. Os participantes das quatro turmas da segunda-série foram enumerados seqüencialmente, sem que fosse informado ao teste a que turmas se referia cada participante identificado. Informações referentes a elementos da estrutura argumentativa produzidos por cada participante foram igualmente fornecidas, e o teste buscou então agrupar casos semelhantes em categorias homogêneas

¹⁵ J. Falcão, 2001 – comunicação pessoal.

(participantes o mais possível ‘parecidos’ em termos dos itens de estrutura argumentativa analisados). Tal procedimento permitiu verificar não ter havido segmentação dos sujeitos em função das turmas, o que evidenciou que esta variável (“Turma”) não gerava diferenciação entre os grupos, ou seja, tais turmas eram homogêneas entre si, conforme se desejava verificar. Tal resultado foi confirmado por análise fatorial realizada sobre dados nominais, utilizando-se para isso o algoritmo ANCORR (Analyse factorielle des correspondences) (ADDAD, 1990b), que confirmou não haver diferenciação dos sujeitos analisados em função de aspectos ligados à estrutura argumentativa.

Os fatores identificados podem ser das mais diversas naturezas: sexo, por exemplo não seria um fator relevante para nossa divisão do grupo entre controle e experimental; já a presença de elementos de contra-argumentação seria um fator em que jamais os grupos poderiam diferir, já que estaria diretamente relacionado com a habilidade que pretendíamos desenvolver. Finalmente, por garantia, informamos ao teste de análise fatorial acima referido a classificação de cada sujeito em termos de sua turma de origem – A, B, C ou D – de forma a verificar se tal variável explicava alguma variação entre tais grupos (ou seja, em termos técnicos, “contribuição da variável à variância global da nuvem multidimensional das informações da amostra”). A análise nos mostrou que a contribuição de tal variável (“Turma”) era irrelevante, não havendo portanto qualquer variação entre os participantes explicável pela turma. Nesse caso, optamos na segunda-série pelas turmas A e B, que foram aquelas para as quais os índices de homogeneidade dos participantes foram os mais altos.

Dentre tais turmas, restava-nos apenas escolher aquela que seria o grupo controle e o grupo experimental. Para tanto foi marcado um encontro com as duas professoras responsáveis por estas turmas e a elas foi perguntado se havia uma dentre elas que tivesse alguma restrição a participar do programa de intervenção. Restrição esta que poderia ir desde uma baixa motivação para o trabalho com o tema, até a falta de disponibilidade para investir

no treinamento e participar de todos os encontros previstos com a pesquisadora. Não houve qualquer restrição de nenhuma das duas. Neste caso foi feito um sorteio, no qual ficou definido que a turma A comporia o grupo experimental e a turma B o grupo controle. Assim foram escolhidos os grupos da segunda série.

Na quarta série o procedimento deveria ter sido o mesmo, não fosse um imprevisto ocorrido no momento da coleta. Para as quatro quartas séries temos apenas duas professoras – uma responsável pelas duas turmas do turno da manhã, e outra responsável por duas turmas de quarta-série à tarde. Aconteceu que a análise do pré-teste das turmas da manhã demonstrou uma tendência do grupo a focar em suas produções não aquilo que nos era mais valioso – a polêmica inerente à escolha dos programas, se feita pelos pais ou pelas próprias crianças. Ao invés disto, as crianças tenderam a produzir textos tratando dos programas de televisão – discorrendo sobre os bons e os ruins, ou os de que gostam e os de que não gostam. Vejamos um texto ilustrativo da performance de duas das turmas da quarta série:

Programa de TV¹⁶

Existem vários tipos de programa de televisão como: novela, filme, desenho, jornal, etc. tem novelas que são para crianças e outras que já são para maiores de doze anos.

Os filmes tem de censura livre e censura para adultos.

Os desenhos animados são super legais e feito para crianças assistirem, mais não é só as crianças não os adultos e até velhinhos gostam de ver os desenhos.

Eu gosto muito de todos menos jornal, mais o que gosto mais é novela. A novela não é inspirada num fato real e sim criada isso a torna mais divertida, mais em outros casos como A Padroeira, Os Maias e outros são tirados de fatos real. Malhação por exemplo não era para ser exibida às 5 horas, porque mostra muita violência, os adolescentes namorando, pessoas mexendo com droga, etc. Crianças de todas as idades assistem essa novela. A minha mãe ela não deixa eu assistir mais às vezes eu a conwenso ela deixa. Às vezes as novelas estão tão ruim que prefiro ir estudar ou assistir desenho.

As programações de hoje em dia estão muito avansadas para as crianças.

¹⁶ Transcrição literal, preservando todas as características do texto original.

Os jornais mostram tanta violência que foi eleito o pior jornal de notícias. Às vezes gosto mais de ler um livro do que ver qualquer programa de televisão.

Nós crianças temos que ter educação é fundamental na vida.

Como se pode observar, a produção textual está mais voltada para discorrer sobre as características dos programas do que um texto que tenha o objetivo comunicativo de convencer um leitor sobre uma posição do autor diante da polêmica proposta. Diante disto, foi marcado um novo encontro com a professora responsável pelas duas turmas a fim de orientá-la para uma nova coleta que tivesse sua instrução mais voltada para o problema da escolha dos programas e não para os programas em si. A segunda coleta foi realizada mas novamente as produção dos alunos não foi equivalente ao desempenho dos outros participantes. Restava-nos, portanto, investigar a homogeneidade das duas turmas restantes. Assim, foi feito o mesmo procedimento relatado para a escolha da segunda série com as duas turmas da quarta. Mais uma vez, os resultados encontrados garantem a homogeneidade entre as duas turmas C e D – turno da tarde. Dentre essas, definimos por sorteio a escolha do grupo experimental.

5.2 Análise dos Efeitos do Programa sobre a Segunda-Série

Retomemos mais uma vez quais eram os objetivos pretendidos com o programa desenvolvido na segunda-série, a fim de agora podemos apontar em que direção tais objetivos foram alcançados.

- a) Clareza na apresentação do ponto de vista defendido.
- b) Explicitação de idéias de apoio (justificativas) ao ponto de vista;
- c) Explicitação de idéias de objeção (contra-argumentos) ao ponto de vista bem como uma reação a tais objeções;

- d) Estruturação do texto através do uso adequado dos organizadores textuais tipicamente utilizados na produção de uma escrita argumentativa para marcar a introdução de ponto de vista, justificativas e contra-argumentos.

Vale ressaltar que o elemento de Ponto de vista/Posição e Justificação, tanto quanto o uso dos marcadores de opinião e causalidade, já não são problemáticos para crianças de segunda série, informa-nos a literatura. O mesmo, contudo não pode ser dito a respeito da estrutura de negociação (contra-argumentos e respostas). Diante disso, quanto à presença dos elementos, pretendíamos desenvolver principalmente a capacidade explicitar o confronto entre idéias divergente, o que iria se refletir na produção de contra-argumentos. Passemos então aos resultados encontrados.

Os efeitos do programa de intervenção sobre a segunda-série podem ser avaliados em dois níveis. Num primeiro plano poderemos avaliar a composição da escrita argumentativa, em termos dos elementos referidos pela literatura. Num segundo plano, a partir de uma análise mais complexa, poderemos avaliar os efeitos do programa de ensino sobre a organização global do texto. Detalhes a respeito de como foi feita essa análise poderão ser acompanhados mais adiante.

5.2.1 Quanto aos elementos da superestrutura argumentativa

Ponto de Vista.

Se entendermos o discurso argumentativo como sendo aquele através do qual o autor visa conduzir possíveis oponentes a uma adesão a seu próprio ponto de vista, é importante que o ponto de vista do autor esteja explícito e bem articulado, tornando assim mais fácil

conquistar a adesão do oponente, alcançando desse modo o objetivo comunicativo do discurso.

Vejam os um exemplo de produção na qual a posição que o autor pretende que seja aceita não fica clara ao leitor, o que dificulta os objetivos de convencimento:

A programação

Esse tema que eu vou falar é muito importante para as crianças porque a televisão é muito esperta. A TV fica botando algumas coisas boas e ruins.

Algumas crianças querem escolher o seu próprio canal mais ou pais acabam não deixando porque o programa é para adultos e a maioria dessas crianças não gostam porque pensam que já são adultos.

Os adultos não deixam elas assistirem porque quase sempre tem cenas de morte e de homens e mulheres peladas, por isso criança tem que conhecer o seu canal de televisão.

(Participante nº 215, quarta-série, pré-teste, grupo experimental)

Neste exemplo observa-se claramente que o autor é capaz de gerar idéias a favor dos pais escolherem – a TV bota coisas ruins, as crianças querem escolher programas para adultos, têm programas com cenas de morte e de homens e mulheres peladas – e idéias que favorecem a escolha feita pelas crianças – a TV fica botando coisas boas, a maioria das crianças não gostam dos programas que os pais escolhem. Entretanto, a simples presença destas idéias no texto não constitui um texto argumentativo, na medida em que, para isto é necessário que o texto conduza o leitor e interlocutor na direção da posição do autor do texto. A dificuldade deste caso é identificar com clareza a posição do autor. A impressão que temos é que, implicitamente, ele concorda com a escolha feita pelos pais, mas a sua identificação com esta posição não é clara o suficiente.

Estudos anteriores têm, recorrentemente, referido que a habilidade de gerar e apresentar um ponto de vista não é listada como uma das dificuldades das crianças ao produzir a escrita argumentativa. Mas, como já vimos, a clareza na explicitação de um ponto

de vista é uma das habilidades necessárias à produção do discurso argumentativo na escrita, contribuindo para o cumprimento da função de convencimento.

Para análise quanto ao ponto de vista, foram criadas três categorias de análise, segundo a qual foram analisados todos os textos: 0 = ponto de vista ausente; 1 = ponto de vista obscuro e 2 = ponto de vista expresso com clareza.

Vejamos um exemplo das categorias 0 e 2, já que um exemplo da categoria 1 já foi apresentado acima.

Abaixo segue um exemplo de um texto classificado como sendo um ponto de vista ausente (categoria 0).

Meu pai deixa eu assistir TV, mas não posso assistir na hora do jornal. Porque é o horário dele. Mas quando ele sai eu assisto a hora que quero.

(Participante nº 1, segunda-série, pré-teste, grupo experimental)

Vemos aqui que a criança aborda o tema solicitado, mas não desenvolve uma escrita argumentativa. Em seu texto ele faz um relato de como acontece em sua casa, sem, contudo, manifestar qualquer opinião a respeito da escolha dos programas, se deveria ser feita pelos pais ou pelas próprias crianças como foi pedido na instrução da tarefa.

O mesmo não acontece ao produzir sobre o mesmo tema no pós-teste. Neste último momento, a mesma criança produz o seguinte texto, agora categorizado como contendo um ponto de vista expresso com clareza (categoria 2).

Eu acho que os pais estão certos. Pois algumas crianças ficam assistindo filmes que são perigosos e depois ficam fazendo com os amigos. Mas as vezes algumas crianças assistem filmes que não faz mal e os pais dizem que não prestam. Mas eu continuo achando que os pais tem que mandar nos filmes das crianças.

Como foi dito anteriormente, os grupos foram equiparados quantitativamente no pré-teste apenas com base na capacidade de explicitar perspectivas divergentes. Os diversos outros aspectos que abordamos na nossa análise foi testado num momento posterior da

análise. Como resultado disso, nada impedia que encontrássemos diferenças significativas entre os grupos em um outro aspecto, já desde o pré-teste. Isso nos obrigaria a encontrar formas diversas de testar os efeitos do programa.

A análise dos textos produzidos no pré-teste nos informa os seguintes desempenhos das crianças dos grupos controle e experimental, quanto ao Ponto de Vista:

Tabela 1. Percentual dos textos em cada categoria referente ao Ponto de Vista, no pré-teste da Segunda série.

Grupos	Ponto de vista ausente	Ponto de vista obscuro	Ponto de vista expresso com clareza
G. Controle N = 29	13,79	3,45	82,76
G. Experimental N = 28	28,57	3,57	67,86

Para tratamento estatístico dos dados, isolamos a categoria 2 (ponto de vista expresso com clareza) de um lado e unimos as categorias 0 e 1 (ambas dizendo respeito à falta de clareza – ausente ou obscuro, respectivamente) de outro. Assim, aplicamos o Quiquadrado na comparação do desempenho do Grupo controle com o do Grupo experimental, no pré-teste a fim de verificar se a diferença observada era significativa. O resultado nos indica que a variação não é significativa ($p. > .19$), sendo, portanto tecnicamente homogênea a distribuição das crianças entre as três categorias, nos dois grupos.

Vejamos agora a comparação de cada um dos Grupos nos Pré e Pós-testes.

Tabela 2. Percentual dos textos em cada categoria referente ao Ponto de Vista, nos pré e pós-teste do grupo controle (segunda-série).

Teste	Ponto de vista ausente	Ponto de vista obscuro	Ponto de vista expresso com clareza
Pré-teste	13,79	3,45	82,76
Pós-teste	6,9	0	93,10

Apesar de ter havido uma maior incidência de pontos de vista apresentados com clareza no Pós-teste do Grupo controle (93,10%) comparado ao Pré-teste (82,76%), esta diferença não atingiu um índice de significância nem no teste de Wilcoxon ($p. > .28$) nem no Teste de Sinais ($p. > .37$). O mesmo não ocorre quando comparamos os desempenhos nos pré e pós-testes do grupo experimental (Tabela 3). Fizemos esta comparação executando o Teste de Sinais e obtivemos uma diferença significativas ($p. < 0,04$, unilateral). .

Tabela 3. Percentual dos textos em cada categoria referente ao Ponto de Vista, nos pré e pós-teste do grupo experimental (segunda-série).

Teste	Ponto de vista ausente	Ponto de vista obscuro	Ponto de vista expresso com clareza
Pré-teste	28,57	3,57	67,86
Pós-teste	0	7,14	92,86

Observamos que a soma de textos onde um ponto de vista não era apresentado com clareza (categorias 0 e 1) cai de 32,14% para 7,14%. Este resultado, portanto, indica os benefícios do programa implementado sobre a habilidade de tratamento do ponto de vista na escrita argumentativa das crianças de segunda-série.

Justificativas.

O desenvolvimento de uma estrutura de Justificação é, como já vimos, mais uma das demandas de uma escrita argumentativa. Do mesmo que a apresentação de Pontos de Vista, as crianças da segunda-série não têm demonstrado dificuldades quanto à habilidade de justificar suas posições. Desse modo, apesar de nosso programa de intervenção não poder prescindir da menção às unidades de justificação, como sendo um dos elementos que compõem a escrita argumentativa, não se constituiu como uma de nossas prioridades o foco sobre esta unidade. A análise apresenta a seguir diz respeito à presença ou ausência de

unidades de Justificação nos textos produzidos. As variações observadas não são significativas em nenhum dos cruzamentos feitos executando o Qui-quadrado (GC x GE no pré-teste; GC x GE no pós-teste) nem executando o Teste de Sinais (pré x pós-teste no GC; pré x pós-teste no GE).

Tabela 4. Frequência de textos da Segunda-série contendo Justificativas, nos pré e pós testes dos grupos experimental e controle.

Grupos	Pré-teste	Pós-teste
Controle	55,2	65,5
Experimental	53,6	78,6

Uma outra pergunta que nos fizemos a respeito das unidades de Justificação diz respeito ao número de justificativas por texto. Assim os textos foram distribuídos da seguinte maneira: 0 (justificativa ausente), 1 (uma justificativa), 2 (duas ou mais justificativas). Na segunda-série é extremamente raro um texto que contenha mais de duas justificativas. A comparação feita entre os grupos através da Prova de Mann-Whitney quanto à presença de justificativas não revelou nenhuma diferença significativa em nenhum dos cruzamentos referidos acima ($p. < 0.921$ no pré-teste e $p. > 0.209$ no pós-teste)

Vejamos a seguir um exemplo em que a Justificativa não é apresentada:

A televisão

no meu caso a televisão deve ser escolhidos por nois. Os maiores deviam deixar.”

(Participante nº 30, segunda-série, pré-teste, grupo controle)

Aqui a criança apenas afirma e reafirma sua posição sem, contudo, fazer qualquer referência às justificativas que lhe levam a pensar assim.

Contra-argumentos.

Aqui chegamos no ponto alto de nosso trabalho, pois esse é, dentre os elementos que compõem uma escrita argumentativa, o que surge mais tardiamente. Como vimos, a clareza do ponto de vista do autor e a justificação do ponto de vista são elementos que compõem um lado da argumentação, o que tem sido muitas vezes referido como insuficiente para o convencimento de possíveis oponentes.

Vejam os exemplos de dois textos em que um não contempla uma idéia divergente (contra-argumento) e um outro em que o contra-argumento não é explicitado.

(sem título)

Eu acho que meu pai deve escolher porque eu não tenho programa porque eu sou crente não tenho programa favorito meu pai escolhe.

(Participante nº 3, segunda-série, pré-teste, grupo experimental)

Temos aqui um texto em que a posição do autor é bastante clara – o pai deve escolher – e justificada – porque eu sou crente e não tenho programa favorito. Mas em momento algum o escritor faz considerações a uma possível objeção, e assim não contempla o outro lado da disputa. Agora um texto que apresenta um contra-argumento.

(sem título)

Eu acho que os pais devem escolher os canais de TV para que, as crianças não, acistam canai improprios. Porque na tv varios canais sam ruins para as crianças.

Mas tem alguns pais e, filho que penção, diferente de mim que acham que, os filhos tem o direito de escolher o que acisti.

Mas eu ainda continuo achando que os pais deveriam escolher o que as crianças devem aciste.

(Participante nº 6, segunda-série, pós-teste, grupo experimental)

Aqui nós temos uma escrita em que a posição do autor é bastante clara – os pais devem escolher – e justificada – para que as crianças não assistam canais impróprios. Além disso, a criança leva em consideração a existência de uma disputa entre sua posição e uma outra que dela diverge (condição pragmática da emergência do discurso argumentativo) e,

desse modo, explicita a consideração de um ponto de vista diferente do seu e de uma idéia que lhe dê suporte – alguns pais pensam diferente por acharem que as criança têm o direito de fazer suas escolhas. Indo além, a criança reage a tal contra-argumento enfatizando que ainda assim continua achando que os pais é que devem escolher. Assim retomam a sua posição.

A presença da unidade de contra-argumentação tem sido considerada pela literatura, e por isso também neste estudo, como um indicador eficiente de desenvolvimento de habilidades argumentativas, na medida em que demonstra (explicita) que o sujeito ponderou ao menos duas posições divergentes, contemplando assim a polifonia inerente a esse discurso.

Desse modo, sob um enfoque psicológico, buscamos investigar a possibilidade de desenvolver nas crianças (ainda muito jovens como o são as da segunda-série) a habilidade de manejar, numa situação de escrita, a diafonia (mais de uma voz) e a dialética (vozes em divergência) inerentes ao discurso argumentativo, e é por isso mesmo que é em torno dessa unidade que deveremos focar mais especificamente.

O desempenho das crianças da segunda-série quanto à explicitação da contra-argumentação em suas produções foi o seguinte:

Tabela 5. Frequência de textos da segunda-série contendo Contra-argumentos, nos pré e pós testes dos grupos experimental e controle.

	Pré-teste	Pós-teste
Grupo controle	13,8	27,6
Grupo experimental	14,3	60,7

Como se pode observar, não havia diferenças significativas entre os grupos no pré-teste. No pós-teste, o Qui-quadrado sugere uma diferença significativa entre os grupos ($\chi^2(1) = 6,35, p. = 0,005$).

Elaboração da Escrita argumentativa.

O tratamento da objeção, como já dissemos, é um dos aspectos centrais na definição de uma escrita argumentativa elaborada. Assim, como referido na literatura, o desenvolvimento das habilidades de escrita argumentativa poderia ser descrito pelos seguintes níveis de elaboração: a) Pré-argumentação (apenas um ponto de vista é explicitado); b) Argumentação mínima (presença de ponto de vista e de justificativa) e c) Argumentação Elaborada (produção em que a divergência é levada em conta – com contra-argumento), de acordo com uma classificação proposta por Golder e Coirier (1994).

Tomando essa classificação como referência, estabelecemos as seguintes categorias: 0 – texto não argumentativo; 1 – texto pré-argumentativo; 2 – argumentação mínima (não contempla diafonia); 3 – argumentação elaborada (contempla diafonia). Logo acima, vimos um exemplo de texto na categoria 2 e um exemplo de texto na categoria 3. Vejamos agora exemplos de textos das categorias 0 e 1.

(sem título)

Meu pai deixa eu assistir TV, mas não posso assistir na hora do jornal. Porque é o horário dele. Mas quando ele sai eu assisto a hora que quero.

(Participante nº 1, segunda-série, pré-teste, grupo experimental)

Esse texto foi classificado como ‘não-argumentativo’ porque não podemos identificar nele nenhum ponto de vista. O que encontramos é um breve relato de como provavelmente as coisas acontecem na casa do escritor. Vejamos agora um texto em que apenas um ponto de vista é apresentado, sem que qualquer outro elemento seja identificado.

A televisão

No meu caso a televisão deve ser escolhidos por nois. Os maiores deviãem deixar.

(Participante nº 30, segunda-série, pré-teste, grupo controle)

Nesse exemplo, o ponto de vista do sujeito é bastante claro – as crianças deveriam escolher – mas mediante a ausência de qualquer justificativa (o que caracterizaria uma estrutura argumentativa mínima), ainda não podemos classifica-lo como argumentativo, mas sim como pré-argumentativo.

A análise dos grupos controle e experimental, no pré-teste, nos revela o seguinte desempenho:

Tabela 6. Nível de elaboração da escrita argumentativa nos grupos controle e experimental, no pré-teste da segunda série, em termos percentuais.

Grupos	Textos não argumentativos	Textos pré-argumentativos	Argumentação Mínima	Argumentação Elaborada
Controle	13,79	24,14	48,28	13,79
Experimental	28,57	14,28	42,87	14,28

O nível de elaboração da escrita argumentativa, diretamente relacionado à presença de contra-argumentos foi o que serviu de referência, no início do trabalho, para a escolha de grupos homogêneos quanto a esta habilidade, a fim de compor os grupos controle e experimental. Assim, o ponto de partida dos grupos foi tecnicamente o mesmo como podemos observar na Tabela 6, acima. Nos perguntamos então se havia diferença entre o pré e o pós teste de cada grupo. Para o grupo controle não foram identificados índices aceitáveis de significância, enquanto que a mesma comparação quando em referência ao grupo experimental revela avanço significativo entre o pré e o pós-teste, segundo o Teste de Sinais ($p. = 0,002$).

Essa classificação em níveis (pré-argumentação, argumentação mínima e argumentação elaborada), apesar de utilizada como referência em diversos estudos, e também no presente, tem nos deixado numa situação de desconforto porque ela não dá conta de todas as possibilidades de produção do sujeito. Por exemplo, nos perguntamos como classificar um texto que contempla o contra-argumento, mas não contém nenhuma justificativa? Ele não

pode ser classificado como pré argumentativo porque o ponto de vista não apresenta-se sozinho (tem um contra-argumento que o acompanha). Não pode ser classificado como argumentação mínima porque o elemento que acompanha o ponto de vista é um contra-argumento e não uma justificativa e, finalmente, como chamá-lo de argumentação elaborada (terceira e última alternativa oferecida por tal classificação) se não apresenta um dos elementos básicos da argumentação que é a justificativa?

Para facilitar a compreensão, vejamos um exemplo:

As crianças e seus pais

Eu acho que as crianças devem escolher os programa que elas devem assistir mas tem programas que a criança não pode assistir porque tem censura e é muito pesado e é assim com as novelas, os filmes, etc...

(Participante nº 43, segunda-série, pós-teste, grupo controle)

Neste exemplo temos claramente um ponto de vista – as crianças escolhem – e uma posição de objeção – tem programas inadequados. Mas, em nenhum momento a criança apresenta qualquer justificativa para a sua posição. Seria este texto mais elaborado que o seguinte?

(sem título)¹⁷

Eu acho muito certo os pais escolherem os programas para as crianças porque as crianças querem assistir programas de violência e isso é muito errado porque tem filmes, programas e desenhos de violência, porque atrai muito na cabeça deles. As crianças gostam muito de violência.

(Participante nº 40, segunda-série, pré-teste, grupo controle)

Aqui temos claramente um ponto de vista – os pais devem escolher – e uma estrutura de justificação, onde a criança não só fundamenta sua posição – as crianças querem assistir filmes de violência – como também demonstra ser sua justificativa pertinente – a televisão tem programas de violência e isso atrai as crianças, que gostam de violência.

Diante da insatisfação criada por situações como esta, elaboramos uma outra categorização que diz respeito à estrutura do texto de forma mais abrangente, mas de modo a

¹⁷ Transcrição literal e fidedigna da produção textual, no pré-teste, de uma criança da 2ª série (8 anos, suj. 40).

contemplar todas as possibilidades: 0 – para os textos argumentativos que não contemplam todos os elementos que compõem a superestrutura da escrita argumentativa (ponto de vista, justificativa, contra-argumento e resposta), independente do elemento que faltar. E 1 – para os textos argumentativos em que todos estes elementos estão presentes. Sendo esta uma categorização que só faz sentido em relação a textos argumentativos, foram omitidos nas análises todos os textos categorizados anteriormente como ‘não argumentativos’. Diante do desconforto enfrentado ao utilizarmos a categorização proposta pela literatura, esta foi a forma que encontramos para efeitos do tratamento estatístico.

Mais uma vez a análise do Qui-quadrado não sugere diferenças significativas na comparação entre os grupos experimental e controle no pré-teste ($p. > 0,29$), mas nos informam diferenças significativas entre os dois grupos no pós-teste ($\chi^2 (1) = 16,57, p. = 0,000025$).

5.2.2 Quanto à organização global do texto

Como já foi dito anteriormente, a mera apresentação dos elementos não constitui uma escrita argumentativa. Para tanto é necessária a organização destes elementos de modo que fique estabelecido e claro ao leitor qual é a função de cada uma das idéias em relação ao ponto de vista central defendido pelo sujeito. A estruturação do texto depende do domínio de certos organizadores textuais que façam o elo entre as diversas unidades, introduzindo-as. Certamente não pretendíamos dar conta de toda uma gama de conectores existentes em nossa gramática, mas buscamos trabalhar com aqueles que são mais freqüentemente utilizados para o estabelecimento de uma seqüência argumentativa. Assim, por exemplo, interessava-nos desenvolver nas crianças a habilidade de marcar o seu ponto de vista, o que pode requerer o uso de marcadores tais como *eu acho que, na minha opinião, etc.* Também o uso de *porque,*

pois, já que ajuda as crianças a introduzir as idéias de justificação, marcando assim a relação entre essas e o ponto de vista. Do mesmo modo, na passagem inversa – da justificativa para o ponto de vista – o sujeito precisa fazer uso de marcadores de conclusão. Finalmente, em um texto que contempla idéias divergentes, algumas vezes até opostas, é necessário o domínio de alguns marcadores de adversativas (*mas, porém, entretanto*) para a passagem da estrutura de argumentação para as unidades de contra-argumentação, ao mesmo tempo em que ajudaria na passagem reversa, da contra-argumentação para a retomada da posição inicial.

O desenvolvimento destas unidades vai de domínio relativamente cedo dos conectores de justificação, e somente depois é que as crianças começam a dominar os conectores adversativos (Leitão, 1999). Vejamos então qual foi o comportamento das crianças quanto ao uso destes marcadores lingüísticos.

Marcadores de Opinião (ou Ponto de Vista).

Para a análise destes marcadores, classificamos os textos apenas em termos de ausência e presença. Os recursos utilizados pelas crianças foram classificados como ‘presentes’ quando eram utilizados adequadamente. Não há muita variedade entre os marcadores utilizados nesta faixa de idade e de escolarização. Variam entre: *eu acho que, eu penso que, na minha opinião*, e pequenas variações destes. Às vezes são também utilizados mais de um desses, ao mesmo tempo.

Comparando o desempenho das crianças dos grupos controle e experimental, não foram observadas diferenças significativas, apesar de uma pequena diferença a favor do grupo controle.

Tabela 7. Marcadores de opinião na escrita argumentativa dos grupos controle e experimental, no pré-teste da segunda-série, em termos percentuais.

Grupos	Ausente	Presente
Controle	27,59	72,41
Experimental	42,86	57,14

No pós-teste, quando repetimos esta análise observamos que o grupo experimental avança de 57,14% (no pré-teste) para 100% dos textos contendo marcadores de posição. Enquanto isso, o grupo controle, que parte com uma frequência de 72,41% (no pré-teste) e cai para 62,07% no pós-teste. Esse resultado revela uma diferença significativa entre os dois grupos no pós-teste, a favor do Grupo experimental ($\chi^2(1) = 13,16$, $p = 0,00014$).

Marcadores de Justificação.

Os critérios utilizados para a análise dos marcadores de justificação foram os mesmos adotados para os marcadores de posição – conectivos utilizados adequadamente, classificados em termos de presença e ausência. Os recursos mais utilizados pelas crianças desta série são: *porque, para que e pois*. Quanto aos marcadores de Justificação temos o seguinte desempenho no pré-teste.

Tabela 8. Marcadores de Justificação na escrita argumentativa dos grupos controle e experimental, no pré-teste da segunda-série, em termos percentuais.

Grupos	Ausente	Presente
Controle	51,72	48,28
Experimental	35,71	64,29

Apesar do grupo experimental partir com um percentual de presença destes marcadores maior que o percentual encontrado no grupo controle, esta diferença não foi significativa. Também não foi significativa a diferença encontrada entre estes mesmos grupos

no pós-teste. Grupo controle com 58,62% de marcadores presentes, enquanto que no grupo experimental contabilizamos presença destes marcadores em 71,43% dos textos.

Marcadores de Objeção.

Finalmente, os marcadores de objeção (adversativas) que são mais tardiamente dominados pelas crianças e que têm sido apontados como responsáveis por parte das dificuldades encontradas pelas crianças ao produzirem uma escrita argumentativa. O único utilizado pelas crianças desta série foi o *mas*.

No pré-teste observamos o seguinte desempenho:

Tabela 9. Marcadores de objeção na escrita argumentativa dos grupos controle e experimental, no pré-teste da segunda-série, em termos percentuais.

Grupos	Ausente	Presente
Controle	86,21	13,79
Experimental	67,86	32,14

A diferença inicial entre os grupos não foi significativa. Entretanto, quando observamos o desempenho desses grupos no Pós-teste, observamos que o grupo controle avança para 37,93% enquanto que o grupo experimental avança para 75%. Agora sim temos uma diferença significativa entre os dois grupos, a favor do grupo experimental ($\chi^2(1) = 7,95$, $p = 0,0024$). Chamou-nos a atenção o avanço conseguido pelas crianças do grupo controle em relação a esses marcadores, mas a comparação entre o desempenho deste grupo nos pré e pós-teste não foi significativa, tal como revelou a mesma comparação entre os pré e pós-teste do grupo experimental, segundo o Teste de Sinais ($P = 0,0009$, unilateral).

Enfim, vejamos uma síntese dos resultados do trabalho com a segunda-série.

Tabela 10. Síntese dos resultados observados na Segunda-série.

Habilidade testada	Base da Comparação	Resultado encontrado
Clareza na expressão do Ponto de Vista	- GC x GE no pré-teste - Pré x Pós-teste no GE	- Diferença não significativa - Diferença significativa
Frequência de textos contendo justificativas	- GC x GE no pré-teste - GC x GE no pós-teste	- Diferença não significativa - Diferença não significativa
Frequência de textos contendo contra-arg. (CA)	- GC x GE no pré-teste - GC x GE no pós-teste	- Diferença não significativa - Diferença significativa
Nível de elaboração dos textos argumentativos	- GC x GE no pré-teste - Pré x Pós-teste no GE	- Diferença não significativa - Diferença significativa
Superestrutura: presença de todos os elementos	- GC x GE no pré-teste - GC x GE no pós-teste	- Diferença não significativa - Diferença significativa
Uso de marcadores lingüísticos de opinião	- GC x GE no pré-teste - GC x GE no pós-teste	- Diferença não significativa - Diferença significativa
Uso de marcadores lingüísticos de justificação	- GC x GE no pré-teste - GC x GE no pós-teste	- Diferença não significativa - Diferença significativa
Uso de marcadores lingüísticos de objeção	- GC x GE no pré-teste - GC x GE no pós-teste	- Diferença não significativa - Diferença significativa

5.2.3 Follow up

Onze meses após o pós-teste, as crianças foram novamente convidadas a escrever sobre a escolha dos programas. Interessava-nos saber se os benefícios do programa, observados imediatamente após sua implementação (pós-teste) eram ou não duradouros. Se haviam ou não resistido ao tempo. Naturalmente houve algumas perdas no efetivo dos alunos, que por um ou outro motivo não estavam presentes no momento da produção. O efetivo do grupo controle passou de 29 para 27 participantes, enquanto que o efetivo do grupo experimental passou de 28 para 22. Assim, mais uma vez, cada um dos grupos foi convidado a produzir mais uma vez, uma escrita argumentativa sobre o mesmo tema trabalhado nos pré e pós-teste. Comparamos então o desempenho das crianças do Grupo experimental no Follow up com aqueles obtidos no Pós-teste.

A lógica desta comparação consiste no seguinte: tivemos diversos índices de significância que sugeriram haver diferenças não atribuíveis ao desenvolvimento espontâneo

entre os desempenhos das crianças deste grupo no pré e pós-teste. Diante desse resultado, e da implementação do programa voltado para o alcance destes benefícios, sentimo-nos confortáveis em dizer que o programa trouxe de fato benefícios para as crianças deste grupo, já que as habilidades focadas pelo programa foram desenvolvidas. Perguntava-nos então, se estes benefícios seria ou não duradouros. Será que depois de um tempo, as crianças ainda explicitariam os avanços outrora alcançados? Fizemos então a comparação entre os dois últimos testes: pós-teste e follow up.

Esperávamos não encontrar diferenças significativas entre os desempenhos. Se assim o fosse, os benefícios haviam sido duradouros. Se não, se o desempenho das crianças fosse significativamente diferente entre estes dois testes, deveríamos comparar com o follow up o pré-teste e ver se o desempenho estaria mais próximo desse último que do pós-teste. Mas não precisamos dessa última operação. Testamos todas as habilidades comparando as duas situações e em todos os resultados não houve qualquer variação significativa entre o pós-teste e o follow up.

Poderíamos pensar na possibilidade dos avanços observados ainda no follow up deverem-se não à manutenção dos benefícios do programa, mas à repetição do tema (terceira exposição ao mesmo) ou ao aumento da escolarização. Para testar essa hipótese fizemos uma comparação, quanto aos aspectos acima referidos, entre o pré-teste e o follow up do Grupo controle. Se a repetição (ou o aumento da escolarização) for um aspecto relevante no bom desempenho observado no Follow up do Grupo experimental, deveria também sê-lo no Grupo controle, o que poderia ser inferido a partir de uma diferença significativa entre o pré-teste e o follow up deste último grupo.

As análises não demonstram diferenças significativas em quase todos os aspectos, o que contraria a hipótese da repetição do tema como responsável por avanços. Apenas em um, dentre todos os aspectos acima, foi observada uma diferença significativa entre o pré-teste e o

follow up: o uso de marcadores adversativos, segundo o Teste de Sinais ($p = 0,0063$, bilateral). Diante deste resultado, surge uma outra questão: sendo esta melhora de desempenho relacionada à repetição (ou a uma melhora espontânea, não poderíamos distinguir), ela deveria ser proporcional à melhora de desempenho no Grupo experimental. Se por outro lado, ainda houver diferenças significativas entre follow up do GE e o follow up do GC quanto ao uso de marcadores, e se esta diferença for a favor do GE, poderíamos então continuar supondo benefícios do programa. Assim, foi feita a análise e os resultados informam um índice significativo de diferença entre os dois grupos ($\chi^2(1) = 7,95$, $p = 0,0024$).

5.3 Análise dos Efeitos do Programa sobre a Quarta-Série

Os efeitos do programa de intervenção sobre a quarta-série podem ser avaliados em dois níveis. Num primeiro plano poderemos avaliar a composição da escrita argumentativa, tanto em termos dos elementos referidos pela literatura como sendo básicos na constituição deste discurso, quanto em termos da presença de organizadores textuais que têm uma importante contribuição na apresentação clara destes componentes. Numa avaliação deste nível, os efeitos do programa seriam aferidos a partir da análise em termos de presença ou ausência dos elementos da argumentação e dos organizadores que tipicamente compõem esse discurso, tal como foi feito na segunda-série. Num segundo plano, a partir de uma análise mais complexa, poderemos avaliar os efeitos do programa de ensino sobre a organização global do texto. Como já referido no capítulo destinado ao método, o trabalho com a quarta-série foi projetado com vistas a contribuir para o desenvolvimento de habilidades relativas ao segundo nível descrito acima.

Como já mencionamos antes, a quarta-série é referida pela literatura da área como sendo um momento em que os elementos que compõem a seqüência argumentativa já são expressos na maioria das produções escritas. O contra-argumento, elemento central na nossa análise, já é bem mais freqüente do que na segunda-série (Golder & Coirier, 1996; Santos, 1997; Almeida, 1999). Diante disso, em nossa análise da quarta-série, não mais nos detivemos na busca de informações a respeito da presença e ausência de elementos, e, ao invés disso, buscamos verificar avanços em termos da expansão das estruturas de justificação e de negociação (envolvendo contra-argumentos e respostas). Os resultados encontrados foram os seguintes:

5.3.1 Quanto à Expansão da Seqüência Argumentativa

Estrutura de Justificação.

A expansão de uma estrutura de justificação pode se dar de várias formas, uma delas é pelo aumento no número de justificativas apresentadas para um dado ponto de vista, uma outra forma é através da justificação regressiva de uma justificativa, em outras palavras, o escritor apresenta uma justificativa e, tomando esta como um novo ponto de vista, justifica a justificativa (A porque B, B porque C). E uma outra forma de expansão que temos observado nos textos diz respeito à retomada da justificação em outros momentos do texto (repetição). Para realizar a análise relativa à extensão dos textos, foi feita uma análise preliminar, através de uma amostra aleatória, em que foi feito um mapeamento das estruturas de justificação que apareceram nesta amostra. A partir disso, verificamos que, para esta amostra, as estruturas que tipicamente apareciam giravam em torno de três idéias ou evidências dirigidas à justificação do ponto de vista. Decidimos então que seria considerada expansão, uma estrutura de justificação que contivesse quatro ou mais idéias ou evidências voltadas à

justificação, podendo estas ser justificativas diversas, justificativas que envolviam justificação regressiva, ou justificativas que contivessem também repetições. A estrutura de justificação normalmente envolvia combinações entre essas três possibilidades e, desde que havendo quatro ou mais idéias ou evidências, a estrutura era categorizada como expandida.

Para um maior esclarecimento, vejamos uma produção que foi classificada como ‘não expandida’ e uma produção ‘expandida’.

“o problema na televisão

Na minha opinião eu acho que nos devemos ter direito tabem der asister dezenho como os adultos que asistem novela que tem o seu direto. Como muita gente não tem etc. As vezes acham que os pais devem ecoher os nossos dezenhos, as nossas coisas, a nossa brincadeira os nosso, sport e etc.”

(Participante nº 196, quarta-série, pré-teste, grupo experimental)

Nesse exemplo, a criança apresenta uma única justificativa para que as crianças tenham direito a escolher os programas (o fato de que como os adultos têm o seu direito, às crianças caberiam os mesmos direitos).

No exemplo seguinte, a estrutura de justificação foi categorizada como expandida.

“A televisão

Muitas pessoas discutem sobre um tema muito popular, que é a televisão, porque várias pessoas dizem que é o pai que deve escolher o programa que o seu filho assisti, outras pessoas dizem que não é eles que tem que escolher e sim quem ta assistindo.

Na minha opinião, as crianças é que deve escolher o que está assistindo, além disso quem está assistindo é a criança e não o pai a mãe ou o responsável, também porque nós já estamos bem grandes e sabemos o que é certo, e o que é errado.

É certo que às vezes, quando a mãe e o pai sai de casa, os filhos assistem programas que não é para a gente assistir.

Mas, nem sempre são todas as crianças que fazem isso, porque também as crianças tem que ter um pouco de altoridade sobre algumas coisas, afinal a televisão também é delas.”

(Participante nº 205, quarta-série, pós-teste, grupo experimental)

Nesse caso, a criança apresenta três justificativas para a opinião de que são as próprias crianças quem deve escolher os programas a que assistem (1. quem vai assistir é a criança e não os pais; 2. já estão grandes para saber o que é certo ou errado e 3. as crianças têm que ter

um pouco de autoridade sobre algumas coisas). Além disso, a criança apresenta ainda uma quarta idéia ou evidência seu ponto de vista, fazendo uma justificativa regressiva para a sua justificativa de número 3 (afinal, a televisão também é delas). Ou seja, ela justifica a necessidade de uma certa autoridade com o fato de que a televisão também é dela.

A partir dessa análise, todos os protocolos foram categorizados de três maneiras (textos onde não apareciam a unidade de justificação, estruturas de justificação compostas de três ou menos idéias ou evidências e, finalmente, textos com uma estrutura de justificação expandida – quatro ou mais idéias ou evidências como elementos de justificação). Segundo estas categorias foram comparados os resultados observados no pré-teste, que não revelaram diferenças significativas entre os grupo controle e experimental. A partir disso, fizemos então a comparação interna ao grupo experimental entre o pré e o pós-teste, o que revelou uma diferença significativa, segundo o Teste de Sinais ($p = 0,01$, unilateral). O mesmo aconteceu com o grupo controle, no qual também foram observadas variações significativas entre os pré e pós-teste de acordo com o Teste de sinais ($p = 0,0063$, bilateral). Avançando os dois grupos, os resultados revelaram que, mais uma vez, no pós-teste não havia diferenças significativas entre os grupos. Não por falta de avanço, mas por avanço nos dois grupos em mesmas proporções. Vejamos na Tabela 11 uma síntese desses resultados, em termos percentuais.

Tabela 11. Frequência, em termos percentuais, de textos com a estrutura de justificação expandidas, nos pré e pós-teste dos grupos controle e experimental da quarta-série.

Grupos	Pré-teste	Pós-teste
Controle	15,15	30,30
Experimental	21,21	51,51

A habilidade de justificar parece não ser problemática mesmo para escritores mais jovens. Por isso mesmo, apesar de não podermos prescindir de falar sobre os elementos de

justificação, o trabalho sobre esta estrutura não se constituiu em um dos nossos objetos de desenvolvimento. Contudo, os resultados apontam para um desenvolvimento dessa habilidade nos dois grupos, o que sugere aí um desenvolvimento ligado a fatores outros que não o programa de intervenção.

Estrutura de Negociação.

A análise da estrutura de negociação foi feita sob as mesmas bases da estrutura de justificação. Foi feito um levantamento inicial das diversas formas de apresentação desta estrutura e ficou estabelecido que consideraríamos estruturação expandida todas aquelas que fossem constituídas de quatro ou mais elementos ligados ao contra-argumento. A estrutura de negociação envolvia também as respostas apresentadas pelas crianças a partir das idéias de contra-argumentação apresentadas. Aqui também eram consideradas, além da apresentação de diversas idéias de contra-argumentação, as justificativas regressivas apresentadas para um contra-argumento e também contabilizadas as retomadas das idéias ao longo do texto (repetições).

Vejamos um exemplo de estrutura de negociação não expandida.

“Os programas de TV

Tem crianças que, gostam de ver televisão, mas quando é para escolher os programas a dúvida: quem escolhe é ela ou os pais? Umas pensam que quem escolhe é ela e outras, os pais.

Na minha opinião, eu acho é que os pais deve escolher os programas, porque quando é as crianças que escolhem, elas vão pensando que ‘domina’ seus pais, e fica rebelde, e passa de pais para filho a rebeldia, e é por causa disto que o mundo, está desse jeito.

É verdade que, tem filho que é um ‘santinho’ mas ele pode ser agora e não depois, mas eu consigo educa-lo aos poucos, não aos poucos ele vai dominando você, e sua moral vai pro lixo.

Concluindo os pais devem educar seus filhos logo cedo para, o amanhã dele e para os filhos deles ”

(Participante nº 199, quarta-série, pós-teste, grupo experimental)

Neste texto temos que a criança, apesar de defender a escolha da programação como devendo ser feita pelos pais, reconhece (“é verdade que...”) que existem crianças que são ‘santinhas’ (CA1) e assim antecipa o que poderia ser a voz de um oponente que defendesse a escolha feita pelas crianças. A este respeito reage/responde afirmando que pode ser santinho agora, mas não depois (Resposta para o CA1). Feito isso retoma sua posição reafirmando a importância da escolha feita pelos pais. É, portanto, este o tratamento que a criança dá à voz divergente, o que nos leva a não categorizar esta produção como sendo uma estrutura expandida de negociação. A seguir teremos a oportunidade de observar uma produção textual categorizada como expandida em relação à estruturação de negociação.

“Televisão

Há várias crianças que gostam muito de ver televisão, só que algumas ficam chateadas porque os pais não deixam escolher os programas.

Várias crianças acham que elas próprias que têm que escolher os seus programa, porque já estão bem grandinhas pra isso e também porque é só apertar o botão.

Eu acho que os pais é que tem que escolher, só que as crianças também, por exemplo, os pais avisão as crianças os tipos de programa que elas podem ver.

Mas tem crianças que acham que já são grande o bastante e não precisão do pai pra nada também porque isso será um ‘mico’ se seus colegas souberem.

Na minha opinião eu acho que se a criança tem mais de doze anos, sabe muito bem o que deve ver e o que não deve.

Então as crianças podem obedecer seus pais, nesse tema, como já disse, os pais devem avisar as crianças.”

(Participante nº 187, quarta-série, pós-teste, grupo experimental)

Aqui nós podemos observar uma produção onde o tratamento da posição divergente daquela adotada pelo participante é levada em conta extensamente. São levantados diversos aspectos do que podem ser os argumentos de alguém que pensa diferente. Apesar de tudo a criança não abre mão da idéia de que os pais devem escolher o programa, mas chega a fazer uma concessão aceitando a idéia de que a partir dos doze anos a criança vá ganhando autonomia e possa também participar da escolha.

A análise a respeito da expansão da estrutura de negociação mostrou que no pré-teste os dois grupos eram equivalentes, e que diferenças significativas podem ser observadas entre

os dois grupos no pós-teste ($\chi^2(2) = 8,16644$, $p. = 0,0084$). A comparação seguinte se deu entre os pré e pós-teste de cada grupo, o que nos informa a ausência de diferenças significativas entre as produções do grupo controle, enquanto que o grupo experimental tem as suas estruturas de negociação significativamente expandidas no pós-teste, segundo nos informa o Teste de Sinais ($p. = 0,0063$, unilateral). Enquanto que apenas 9,09% das produções no pré-teste apresentaram um tratamento expandido da estrutura de negociação, observamos uma frequência de 30,30% no pós-teste.

Ainda com vistas a investigar em que medida uma intervenção pedagógica poderia contribuir para o incremento da estrutura textual, tomamos como um dos nossos objetivos, contribuir para que a escrita argumentativa tomasse uma configuração mais complexa e mais bem estruturada. Para tanto, trabalhamos também a importância de uma Introdução e uma Conclusão como fazendo parte da seqüência argumentativa (Bronckart, 1999; van Eemeren & Grootendorst, 1994).

Introdução.

A introdução diz respeito ao momento em que fica demarcado e explicitado o conflito ou a polêmica que dão origem ao discurso argumentativo e, assim, justificam a sua emergência.

Foram categorizadas como introduções todas aquelas sentenças que, apresentadas antes de qualquer um dos elementos que compõem a estrutura textual (PV, J e CA), fizessem referência à polêmica suscitada pelo tema. Vejamos o exemplo de um trecho que foi caracterizado como introdução:

“A televisão é muito importante na vida de uma pessoa, mas tem crianças que gostam da televisão só pra ver desenhos animados ou outros programas, mas esses outros programas tem pais que ficam de olho neles”

(Participante nº 193, quarta-série, pós-teste, grupo experimental)

A seguir temos a oportunidade de observar o exemplo de um trecho inicial de uma escrita argumentativa que não foi classificado como sendo introdução nos moldes do que estamos trabalhando aqui:

“A tv influe muitas coisas ruins, mas é assim mesmo, porque nós somos brasileiros. Os brasileiros colocam propagandas e filmes que ajudam a piorar: a violência, o roubo... A propaganda ajuda também a uma coisa muito ruim, que é o cigarro. Ainda bem, que muitas crianças dormem cedo, porque se não elas iream ver as propagandas de cigarros, que não vou citar os nomes, e ireram se influenciar, aí quando crescesem iream fumar.”

(Participante nº 184, quarta-série, pré-teste, grupo experimental)

Apesar da manutenção temática, a impressão que temos é que a criança faz uma digressão em relação ao tema proposto (quem deve escolher os programas) e passa a falar sobre a televisão e os problemas da televisão afastando-se assim da questão da escolha da programação. Enfim, trechos dessa natureza não foram categorizados como introdução.

A comparação entre os grupos no pré-teste revela um índice significativo de variação ($\chi^2(1) = 5,28$, $p = 0,02157$) a favor do grupo controle. Ou seja, o grupo controle iniciou o trabalho com vantagens significativas sobre o grupo experimental. Ao final do trabalho, refeita uma comparação entre os grupos no pós-teste, observa-se uma diferença significativa a favor do grupo experimental ($\chi^2(1) = 4,36$, $p = 0,018$). Quando feita uma comparação entre o pré e o pós-teste do grupo experimental, também encontramos diferença significativa, segundo nos informa o Teste de Sinais ($p = 0,0000$, unilateral). O mesmo não foi observado no grupo controle.

Conclusão.

A conclusão, por sua vez, diz respeito à forma como o participante se posiciona ao final do discurso argumentativo. Esse posicionamento final pode ser dar de diversas maneiras, seja reafirmando sua própria posição, seja respondendo de forma integrativa a um contra-argumento, ou mesmo fazendo uma sugestão coerente com a discussão. Dessa forma,

é também parte da seqüência argumentativa (Bronckart, 1999; van Eemeren & Grootendorst, 1994). Observe-se que nem todos os trechos que foram apresentados como finalizando o texto foram aqui categorizados como conclusão, isto porque aqui só foram classificados como conclusivos aqueles trechos que mantinham uma relação direta com a argumentação que o antecedia. Apenas a manutenção temática não era suficiente para a classificação como conclusão. Vejamos agora um trecho de fechamento de texto que não foi categorizado como conclusivo: “com isso vemos como as crianças são hoje em dia”¹⁸; “chauuuu”¹⁹; “Chega de pornografia!”²⁰ e “mas quando eles deixom é só tio-patinha e filme de bebê por isso eles não assiste e vai jogar bola”²¹. Em nenhum destes casos, categorizamos como conclusão por não haver nenhuma referência explícita à seqüência argumentativa.

Vejamos agora os exemplos de trechos de conclusão: “Eu não gostaria que você desobedecesse os seus pais e fazendo coisas erradas para não si dar mau em assistir programas da TV que não prestão.”²².

Todos os textos produzidos pela quarta-série foram categorizados quanto à presença ou ausência de conclusão e os resultados encontrados nos informam que não havia, no pré-teste, diferenças significativas entre o grupo controle e experimental. O mesmo não ocorre no pós-teste ($\chi^2(1) = 7,09936$, $p. = 0,0038$) situação em que o percentual de produções escritas contendo conclusão foi de 75% contra 54,5% observados no grupo controle. Já no pré-teste o percentual do grupo controle era de 48,49% enquanto que o do grupo experimental era de 30,30%. A comparação entre o pré e o pós-teste do grupo experimental, em harmonia com o resultado anterior, também revela uma diferença significativa entre essas situações, de acordo com o Teste de Sinais ($p. = 0,00025$).

¹⁸ Participante nº 184, quarta-série, pós-teste, grupo experimental.

¹⁹ Participante nº 186, quarta-série, pré-teste, grupo experimental.

²⁰ Participante nº 245, quarta-série, pré-teste, grupo controle.

²¹ Participante nº 228, quarta-série, pós-teste, grupo controle.

²² Participante nº 221, quarta-série, pós-teste, grupo controle.

Passemos agora de uma análise voltada para a expansão da estrutura de escrita argumentativa, para uma análise de aspectos mais voltados à organização global do texto.

5.3.2 Quanto à organização global do texto

Todo esse enriquecimento da estrutura argumentativa, seja em que nível for, na medida em que aumenta a complexidade do texto vai requerendo cada vez mais do escritor o manejo sistemático de uma série de marcadores textuais que exercem, na estruturação do texto, a função de estabelecer a hierarquia entre as idéias, deixando claro ao leitor as funções exercidas pelas idéias que compõem o texto. Aqui não só a presença dos marcadores, mas também a sua variedade contribuem para uma melhor apresentação da escrita argumentativa.

A organização global da escrita argumentativa pode ser avaliada em diversos aspectos. Vejamos mais detalhadamente os aspectos que foram destacados neste estudo.

Articulação da seqüência argumentativa.

O mau uso, tanto quanto a ausência, dos organizadores textuais pode comprometer a compreensão do texto. Para uma análise da organização global do texto a partir do uso dos marcadores textuais que tipicamente surgem na estrutura argumentativa, buscamos avaliar a habilidade de introduzir e articular os diversos elementos que compõem o discurso argumentativo. Essa análise consistiu da contabilização do número de passagens entre um e outro elemento da seqüência argumentativa, feitas de forma adequada, incluindo tanto a presença de organizadores textuais quanto de pontuação.

Vejamos o exemplo das produções de uma criança²³ do grupo experimental no pré e pós-teste.

²³ Participante de nº 202, da quarta-série, grupo experimental. Transcrição fidedigna.

“A televisão

A televisão tem programações proibidas é os filhos que tem que escolher as programações que eles querem eles tem seus direitos, Nos podemos assistir desenhos filmes jogos, Isto também acontece lá em casa eu quero assistir e minha mãe não deixa e eu fico bem chateado.”

Observamos neste texto a ausência de organizadores textuais típicos do discurso argumentativo, o que faz com que a relação entre as idéias não seja expressa com clareza. O que nos dá condições de fazer a análise de um texto como esse é o conhecimento de mundo que temos e que nos permite fazer inferências a respeito das valências das frases. De antemão destacamos o seu ponto de vista (é os filhos que tem que escolher as programações que eles querem). Compreendido o ponto de vista, temos que a frase que vem antes (a televisão tem programações proibidas) tem uma valência negativa em relação ao ponto de vista do participante, na medida em que conduz a um ponto de vista diferente do seu (os pais devem escolher os programas porque...), o que nos faz classificar este trecho como sendo um contra-argumento. Dando continuidade, a frase que vem em seguida (eles tem seus direitos) tem uma valência positiva em relação ao ponto de vista identificado, por isso exerce em relação a esse uma função de justificativa. E, finalmente, o que vem em seguida parece não manter uma relação argumentativa com o que está posto antes. E, se o faz, a ausência de organização textual via marcadores lingüísticos não nos possibilita fazer qualquer afirmação segura. Diante disso, todo o restante do texto foi considerado uma digressão, e excluído da análise. A seguir temos a oportunidade de confrontar a produção anterior com a produção da mesma criança, sobre o mesmo tema, na situação de pós-teste, ou seja depois que a criança participou do programa de intervenção.

“A televisão

Muitas crianças gostam de assistir televisão, mas os pais não deixa os filhos escolherem os canais eles só botam os canais que eles querem que eles gostam mas [faz um contraste dentro de J1]

nós não gostamos dos canais dele.

Eu acho que [passa de J1 para o PV] nos mesmos devíamos botar os nossos canais **porque** [passa do PV para a retomada do J1] eles só botam em novelas que eu não gosto de assistir que são muito chatos.

Na minha opinião eu acho que [passa do J1 para a retomada do PV] os nós é que temos que escolher os canais **porque** [passa da retomada do PV para o J2] nós temos esse direito de escolher os canais.

Os adultos acham **porque** [passa do J2 para o CA1] são mais velhos mandam em tudo é em todos.

A minha conclusão [passa do CA1 para uma Resposta e retoma o PV] é que quando nós estamos assistindo os pais assistam outro hora.”

Aqui, graças ao uso dos recursos de organização textual, a relação entre as idéias (comentários em cor de rosa) é explicitada com clareza e eficiência tornando a organização global do texto bem mais estruturada. O que é o ponto de vista da criança é devidamente marcado (em negrito: eu acho, na minha opinião), tanto quanto o que lhes serve de justificação (em azul: porque). A idéia divergente é também marcada (em vermelho: os adultos acham) deixando bastante claro o que explicita a antecipação do que poderia ser a voz de alguém que pensa diferente.

Os resultados a respeito da articulação da seqüência argumentativa nos informaram que no pré-teste não havia diferenças significativas entre os dois grupos: controle e experimental. Refeita esta comparação no pós-teste, obtivemos índices de diferença significativas (Prova de Mann-Whitney, unilateral, $U = 301$, $p = 0,0008$). Esta diferença foi decorrente do enriquecimento nas articulações feitas no grupo experimental, o que se confirma quando comparamos este mesmo aspecto nos pré e pós-teste desse grupo, como informa o Teste de Sinais ($p = 0,0045$, unilateral). Diferenças significativas não foram observadas entre os pré e o pós-teste do grupo controle.

Articulação entre as vozes divergentes.

Fechando um pouco mais o foco dessa investigação, fizemos uma análise da articulação da seqüência argumentativa nos detendo, mais especificamente, nas passagens que envolviam a inserção de contra-argumentos e a saída deste para outra unidade. Assim, pretendíamos, mais objetivamente, focar sobre as passagens da voz do escritor para a voz de um possível oponente e o possível retorno para a voz do escritor. Mais uma vez, foi contabilizado o número de passagens feitas por texto. Tomemos ainda como exemplo o a escrita argumentativa acima.

[...]

Na minha opinião eu acho que [passa do J1 para a retomada do PV] os nos é que temos que escolher os canais **porque** [passa da retomada do PV para o J2] nós temos ese direito de escolher os canais.

Os adultos acham porque [passa do J2 para o CA1] são mais velhos mandam em tudo é em todos.

A minha conclusão [passa do CA1 para uma Resposta e retoma o PV] e que quando nos estamos assistindo os pais assistam outro hora.”

Aqui temos que a passagem da posição do escritor para idéias divergentes foi adequadamente marcada. A criança deixa bem claro que o que vem em seguida é a opinião de ‘outros’ (os adultos acham). A criança usa um marcador de opinião (acham) mas deixa bem claro que quem acha não é ela, são os adultos. O ‘porque’ também está a serviço de justificar, mas de justificar a perspectiva divergente. Num exemplo como esse marcamos, até aqui uma passagem adequada para a posição divergente. A segunda, e última neste exemplo, se dá quando a criança, depois de deixar claro o que é a voz de um outro, retoma a sua posição informando que o que vem a seguir é ‘a minha conclusão’. Dessa forma a organização do texto vai sendo tecida passo a passo, de um modo que não deixa dúvidas a respeito das funções exercidas pelas idéias dentro do texto.

A análise desta habilidade no pré-teste revela não haver diferenças significativas entre os grupos neste momento do trabalho. O mesmo não ocorre quando refeita esta análise no

pós-teste, onde encontramos diferenças significativas entre os grupos (Prova de Mann-Whitney, unilateral, $U = 379$, $p. = 0,0135$). A comparação interna nos grupos não revela qualquer diferença significativa entre o pré e o pós-teste do grupo controle, enquanto que no grupo experimental o Teste de Sinais revela diferença significativa ($p. = 0,00045$, unilateral).

Finalmente, fizemos uma análise da extensão do texto, tal como foi feito por Dolz (1996), na qual foram contabilizadas todas as palavras que compunham seqüências argumentativas. Obviamente, para esta análise também foram excluídos todos os trechos considerados digressivos ou não argumentativos, tal como concebemos aqui. Esta análise não sugere qualquer diferença significativa entre os grupos no pré-teste, mas no pós-teste temos diferenças significativas (Prova de Mann-Whitney, unilateral, $U = 365,5$, $p. = 0,01085$). Uma análise mais detalhada desta diferença, nos informa que o grupo controle não sofreu variações do pré para o pós-teste, enquanto que variações significativas foram observadas no grupo experimental, de acordo com o Teste de Sinais ($p. = 0,00005$, unilateral).

E, para concluir, temos que o grupo controle era estatisticamente diferenciado do grupo experimental no pré-teste quanto à apresentação de um título para suas produções ($\chi^2(1) = 6,818$, $p. = 0,00902$). Título aqui está sendo visto como sendo mais um dos elementos de organização textual. Refeita esta análise no pós-teste, esta diferença não é mais observada tendo em vista que o grupo controle não sofreu qualquer variação entre o pré e o pós-teste, enquanto que o grupo experimental sim, como mostra o Teste de Sinais ($p. = 0,00005$, unilateral).

5.3.3 Follow up

Da mesma forma que a segunda-série, aqui também o follow up foi realizado onze meses após o pós-teste, momento em que as crianças foram novamente convidadas a escrever

sobre a escolha dos programas. Interessava-nos saber se os benefícios do programa, observados imediatamente após sua implementação (pós-teste) eram ou não duradouros. Se haviam ou não resistido ao tempo. Naturalmente houve algumas perdas no efetivo dos alunos, que por um ou outro motivo não estavam presentes no momento da produção. O efetivo do grupo experimental passou de 33 para 20. Comparamos então o desempenho das crianças do Grupo experimental no Follow up com aqueles obtidos no Pós-teste.

Esperávamos não encontrar diferenças significativas entre os desempenhos. Se assim o fosse, poderíamos supor que os benefícios observados no pós-teste haviam sido duradouros. Se não, se o desempenho das crianças fosse significativamente diferente entre estes dois testes, deveríamos comparar com o follow up o pré-teste e ver se o desempenho estaria mais próximo desse último que do pós-teste.

Dentre todos os aspectos discutidos acima, somente quanto à produção da conclusão e a extensão das seqüências argumentativas não foram observadas diferenças significativas entre as situações. Isso nos informa que, quanto a estes dois aspectos, os benefícios observados no pós-teste resistiram ao tempo.

Diante deste resultado, fizemos então a comparação entre o follow up e o pré-teste a fim de observar possíveis diferenças entre os dois momentos. Assim, observamos que quanto à Introdução da escrita argumentativa, as crianças do grupo experimental tiveram um desempenho diferenciado no follow up em relação ao pré-teste, segundo nos informa o Teste de Sinais ($p = 0,0017$, unilateral) o que nos informa que ainda que tendo sido um desempenho inferior ao observado no pós-teste, ainda é melhor do que o observado no pré-teste.

Quanto a todos os outros itens (Expansão da estrutura de justificação e de negociação, articulação entre os elementos da seqüência argumentativa, e articulação entre as vozes

divergentes), as crianças do grupo experimental obtiveram no follow up desempenho estatisticamente similar aos observados no pré-teste.

CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Conclusões e Discussão

Depois da apresentação dos resultados, voltemos às hipóteses formuladas e reflitamos um pouco sobre o que encontramos. Dada à especificidade do trabalho com cada uma das séries, trataremos de alguns dos aspectos isoladamente. Outros, porém, são gerais e podemos trata-los de uma forma ampla.

De um modo geral, duas hipóteses nortearam todo o trabalho apresentado aqui:

- 1) Supúnhamos ser as dificuldades enfrentadas por jovens escritores, no manejo da polifonia inerente ao discurso argumentativo, passíveis de desenvolvimento;
- 2) Supúnhamos também que as crianças de séries iniciais poderiam ser beneficiadas por um programa de ensino que incidisse sobre tais dificuldades, de modo a desenvolver as habilidades inerentes a uma escrita argumentativa mais elaborada.

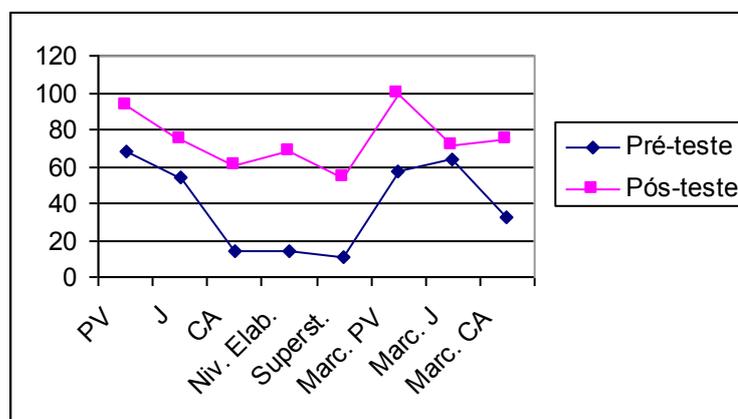
De acordo com estas hipóteses, a performance do grupo experimental nos diversos aspectos trabalhados em cada série, seria superior à do grupo controle. Passemos então, às conclusões possíveis a partir do trabalho com cada uma das séries.

6.1.1 Segunda-série

Nossos resultados não nos permitem abandonar as nossas hipóteses, já que foram observados avanços em quase todos os aspectos investigados. Exceção para a frequência de justificativas. No aspecto mais crucial do programa – o manejo da polifonia num contexto monologal – os resultados foram muito satisfatórios. Em termos gerais, podemos dizer que as

crianças alcançaram mais clareza na apresentação de suas posições, a frequência de contra-argumentos aumentou significativamente o que, por sua vez, conduziu a um aumento no nível de elaboração dos textos e na frequência significativamente maior de textos que contemplam os elementos da superestrutura de uma escrita argumentativa. Benefícios também no que se refere à organização global do texto: marcadores de opinião e de adversativas. Aqui, mais uma vez não foram observados ganhos no uso de marcadores de justificação. No Gráfico 1, podemos visualizar melhor o desempenho das crianças do grupo experimental nos pré e pós-testes.

Gráfico 1. Desempenho geral do grupo experimental, em termos percentuais, nos pré e pós-teste da segunda-série.



Os avanços observados no pós-teste foram observados um ano após o final do programa de intervenção, quando as crianças foram novamente convidadas a produzir uma escrita argumentativa (follow up).

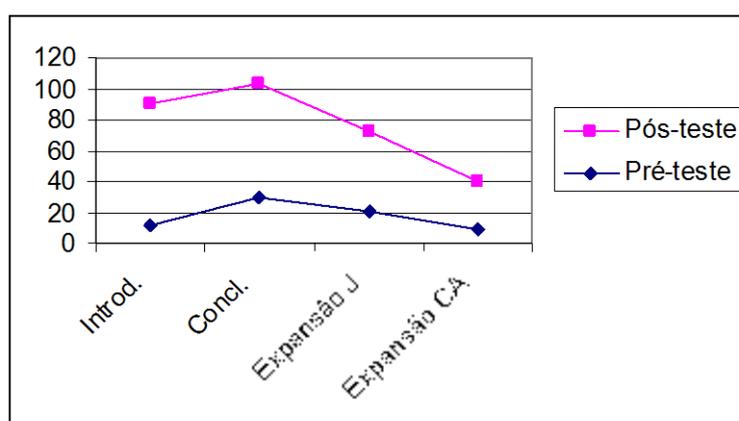
Os resultados alcançados no trabalho com as crianças da segunda-série são o mérito desse estudo, na medida em que parece apontar, à revelia do descrédito com que tem sido tratada esta faixa etária (7-8 anos), para a possibilidade de que essas crianças sejam inseridas entre aquelas que podem ser beneficiadas por programas de intervenção sobre habilidades argumentativas. Os resultados aqui encontrados parecem demonstrar que habilidades só até então observadas em escritores na escolarização de nível médio, como o são a de trabalhar a

coerência na orientação argumentativa dos conteúdos e marcar as relações entre enunciados pelo uso de organizadores textuais (Scinto, 1986; Leitão, 2002), podem ser desenvolvidas em momentos anteriores, desde que sejam devidamente trabalhadas pela escola.

6.1.2 Quarta-série

Da mesma forma que a segunda-série, também aqui temos indícios de que as dificuldades enfrentadas por esse grupo de crianças são passíveis de superação. Os resultados encontrados sugerem benefícios no aumento da complexidade da estrutura argumentativa em todos os aspectos estudados: expansão da estrutura de justificação e de negociação, apresentação de introdução e conclusão, articulação melhor elaborada entre os elementos que compõem a seqüência argumentativa e, mais especificamente, entre as vozes divergentes. Em síntese, foi observado um aumento significativo na extensão das seqüências argumentativas. No Gráfico 2, poderemos visualizar melhor o desempenho das crianças do grupo experimental da quarta-série.

Gráfico 2. Desempenho geral do grupo experimental, em termos percentuais, nos pré e pós-teste da quarta-série.



Os avanços observados quanto à articulação geral do texto e a articulação das vozes divergentes não foram representados no Gráfico 2 acima por não terem sido quantificados em termos percentuais.

O que diferencia esse grupo do que observamos na segunda-série, é que aqui apenas em três dos aspectos estudados foram observados os benefícios um ano após a intervenção. Foram eles: a produção de introdução, de conclusão e, o aumento da extensão das seqüências argumentativas. Em todos os outros aspectos, tais como a expansão da estrutura de Justificação e de negociação, o uso de organizadores textuais na articulação entre os diversos elementos que compõem a seqüência argumentativa, bem como na articulação entre as vozes divergentes, o desempenho regrediu aos patamares observados no pré-teste.

Uma hipótese para a possível regressão pode ser pensada a respeito da complexidade da habilidade envolvida e da falta de trabalho com isso na escola. O fato de apontarmos para a possibilidade de avanços em termos de habilidades, não nos autoriza a pensar que depois disso as crianças manteriam tais habilidades sem que fosse necessária uma assistência sistemática para essa manutenção.

6.2 Implicações Educacionais

Dolz (1996), trabalhando com crianças francesas de quarta-série (10-11 anos) e Almeida e Leitão (2000), trabalhando com crianças brasileiras de terceira-série (8-9 anos) já haviam sugerido a possibilidade de se trabalhar a escrita argumentativa nas escolas. Até então, pesquisadores, partindo de pesquisas anteriores, propunham e executavam programas de ensino sistemático deste discurso, obtendo resultados favoráveis ao ensino. Desta vez, unindo crianças das faixas etárias contempladas nos dois estudos anteriores (7-8 anos e 10-11 anos), conseguimos promover um trabalho em que as próprias professoras, trabalhando em conjunto com a pesquisadora, executaram, elas mesmas, a seqüência didática, obtendo mais uma vez resultados favoráveis. Até então, nas matrizes curriculares de referência para o Estado (Pernambuco, 2002) temos que habilidades ligadas mais diretamente à escrita

argumentativa só são previstas como diretrizes para a escola, a partir da oitava-série do ensino fundamental. Temos, contudo, que a sensibilidade das crianças para o trabalho com a argumentação já poderia ser explorado bem antes disso.

Em termos gerais, as opiniões das professoras e dos alunos foram bastante favoráveis ao trabalho. As crianças se diziam bastante satisfeitas com o que estavam aprendendo e as professoras mostrando-se surpresas com a possibilidade de trabalhar com a argumentação em momentos ditos tão precoces. É interessante observar que, em termos gerais, a intervenção quanto à consciência metatextual se deu tanto para as crianças quanto para as professoras. Nenhuma das professoras que participaram deste estudo eram familiarizadas com a literatura trabalhada e as informações eram tão novas para as crianças quanto eram para as professoras, segundo depoimento delas próprias.

O que justifica uma distância tão grande entre o que produzido na academia e o que é trabalhado nas escolas? Talvez a pergunta aqui seja: qual a importância de se trabalhar o discurso argumentativo nas escolas? No início deste trabalho tivemos a oportunidade de discutir o quanto o discurso argumentativo está presente no dia-a-dia das pessoas, o quanto tem se defendido que a argumentação e a forma de raciocínio básico assumida no cotidiano (Billig, 1986) e tem sido crescente o interesse entre o discurso argumentativo e a construção do conhecimento (Leitão, 2000). Apesar de toda essa importância sugerida pela literatura, a escola parece ainda não estar a par da literatura relativa ao discurso argumentativo. Aos poucos vamos construindo essa ponte.

Uma outra questão que parece importante discutirmos diz respeito ao nível de artificialidade da seqüência argumentativa, como trabalhada ao longo desse estudo. Se o leitor observar atentamente, perceberá que as produções do pós-teste, por mais elaboradas que sejam – de acordo com a literatura – elas seguem um padrão que é compatível com o que foi trabalhado ao longo do programa. Isso pode ser observado ainda mais claramente na

segunda-série do que na quarta, porque nesta última o trabalho sobre a expansão da seqüência descaracteriza um pouco a artificialidade que se materializa no trabalho com a segunda-série, através do qual enfatizamos sobremaneira os elementos básicos da estrutura argumentativa.

Ao mesmo tempo e m que gera um certo desconforto, pensar sobre essa suposta artificialidade, entendemos que como recurso didático ela se fez necessária. Uma rápida revisão dos textos naturais vai nos informar do quanto os textos heterogêneos são a regra, e os homogêneos são a exceção. Mas, como afirma Bronckart (1999, p. 256),

Mas esses textos homogêneos existem e podem ser explorados de forma útil, no quadro de um trabalho didático deliberadamente centrado nas características lingüísticas próprias de um determinado tipo de discurso.

Deliberadamente, foi isso que nós fizemos. Entendendo que a flexibilização do modelo pode vir com a prática. O que pretendíamos era contribuir para que as crianças fossem capazes de manejar a divergência entre as vozes, se vão continuar a fazê-lo nas produções ao longo da vida, só a situação definirá. Nem sempre é pertinente a apresentação de uma estrutura de contra-argumentação quando estamos envolvidos em situações naturais.

A esse respeito, ressaltemos mais um ponto crítico deste trabalho. Como já foi mencionado anteriormente, a classificação da escrita argumentativa em níveis²⁴, tal como proposto por Golder e Coirier (1994; 1996) nem sempre atende a todas as possibilidades de produção escrita. Em alguns casos as produções têm a estrutura de negociação mas não apresentam qualquer justificativa. Como classificar num caso como esse? É pré-argumentativo porque não tem justificativa? É argumentação mínima porque contempla apenas um lado da disputa? Ou é argumentação elaborada simplesmente porque apresentou a perspectiva divergente? Em outros casos você tem uma estrutura de justificação expandida, muito bem trabalhada que, em confronto com uma outra em que são apresentados

minimamente todos os elementos, faz novamente surgir a dúvida? Qual delas é a argumentação mínima e qual delas é a argumentação elaborada? Certamente, não é no âmbito desse estudo que esta pergunta vai ser respondida, mas temos ao menos a obrigação de fazê-la emergir.

Essa discussão nos remete, mais uma vez, à discussão a respeito dos protótipos textuais, que apesar de úteis, para o exercício da classificação textual e o reconhecimento de determinadas ações comunicativas, não podem ser vistos como modelos cognitivos que preexistem às seqüências textuais, fazendo-as emergirem. Eles precisam ser vistos como construtos teóricos que são elaborados secundariamente a partir das manifestações efetivas das ações comunicativas, e não como uma ‘competência textual’ biologicamente fundada. Os protótipos emergem a partir das experiências práticas e históricas do indivíduo em sociedade, e como tal esta sujeito a modificações permanentemente. Se vier a servir como um modelo para um agente-produtor de um texto, o faz apenas como generalização das diversas práticas. Entretanto, a sua apropriação parece ser um mecanismo valioso de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. Pois é, dentre outros, um instrumento de mediação da atividade dos seres humanos no mundo, e é através do processo geral de apropriação dos gêneros que vai se moldando a pessoa humana. (Bronckart, 1997/1999)

²⁴ Apresentação somente de ponto de vista (pré-argumentativo); apresentação de ponto de vista mais justificativa (argumentação mínima) e argumentação que contempla negociação (argumentação elaborada).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADDAD, (1990a). CAHVOR – *Classification Ascendence Hiérarchique*, Versão 89.1. Paris: ADDAD.
- ADDAD, (1990b). ANCORR – *Analyse factorielle des correspondences*, Versão 89.1. Paris: ADDAD.
- Albuquerque, E. & Spinillo, A. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. Em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, (3), pp. 329-338.
- Almeida, E. (1999). *Desenvolvimento da escrita argumentativa: Estudos exploratórios sobre a produção de contra-argumentos em textos infantis*. Monografia não publicada. Recife: UFPE.
- Almeida, E. & Leitão, S. (2000). *O Impacto de um Programa de Ensino Intensivo sobre a Escrita Argumentativa Infantil*. Texto-Relatório submetido à Propesq/CNPq/UFPE. Recife.
- Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso. Em M. Bakhtin, *Estética e Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. Pp. 277-326.
- Bereiter, C. & Scardamália, M. (1987). *The psychology of writing composition*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: University Press.
- Brandão, A. & Spinillo, A. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. Em *Psicologia: Reflexão e crítica*, 11, (2), pp. 253-272.
- Bronckart, J. (1999). *Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. PUC, SP: Educ. (Trabalho original publicado em 1997).
- Citelli, A. (1994). *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione.
- Coirier, P. (1996). Composing argumentative texts: Cognitive and/or textual complexity. Em C. Rijlaarsdam, H. van der Bergh & M. Cousijn (Eds.). *Current trends ins research on writing: Theories, models and methodology*. Amsterdã: Amsterdam University Press.

- Coirier, P., Andriessen, J. & Chanquoy, L. (1999). From planning to translating: The specificity of argumentative writing. Em G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Series Eds.) e J. Andriessen & P. Corier (Vol. Eds.). *Studies in writing, vol. 5. Foudations of argumentative text processing*, pp. 1-28. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Di Bernardi, B. & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10, pp. 175-196.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic e intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, 10, pp. 227-251.
- Ferreira, A. (1999). Produção e consciência metalingüística de textos em crianças: Um estudo de intervenção. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco.
- Freitas, M. T. de A. (1994). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.
- Golder, C. & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes*, 18, pp. 187-210.
- Golder, C. & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative markers. *Argumentation*, 10, pp. 271-282
- Golder, C. & Schneuwly, B. (1996). Introduction. *Argumentation*, 10, pp. 159-161
- Kato, M. (1993). *No mundo da escrita: uma perspectiva sócio-lingüística*. São Paulo: Editora Ática.
- Leitão, S. (1999). O Desenvolvimento da argumentação na escrita. (Relatório Técnico nº 520723/95-3). Brasília: CNPq.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.
- Leitão, S. (2002). Aquisição da escrita argumentativa: Um estudo sobre a organização de conteúdos na produção textual. Em A. Spinillo, G. Carvalho & T. Avelar (Orgs.). *Aquisição da linguagem: Teoria e Pesquisa*, 101-132. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

- Leitão, S. & Almeida, E. (2000). A produção de contra-argumentos na escrita infantil. Em *Psicologia: Reflexão e crítica*, 13, (3).
- Machado, S. (1999). Engenharia Didática. Em *Educação Matemática: Uma introdução*, pp. 197-208.. São Paulo: EDUC.
- Mattozo, R. A. (1998). Produção de idéias e textualização na escrita argumentativa: Um estudo exploratório. Dissertação não publicada. Recife:UFPE.
- Olson, D. (1997). *O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Coleção Múltiplas Escritas. São Paulo: Ática. pp. 17-36.
- Olson, D. (1998). A escrita e a mente. Em J. Wertsch, P. del Rio e A. Alvarez (Orgs.). M^a da Graça Paiva e André Camargo (Trad.). *Estudos sócio-culturais da mente*. Porto Alegre: Artmed, pp. 89-111.
- Oostdam, R. J., Glopper, K. de & Eiting, M. H. (1994). Argumentation in written discourse: Secondary school students' writing problems. Em F. H. van Eemeren & R. Grootendorst (Orgs). *Studies in pragma-dialectics*. Amsterdã: Sic Sat.
- Pernambuco, Governo do Estado de. (2002) Secretaria de Educação. Diretoria de Política e Programas Educacionais. Matrizes Curriculares de Referência para o Estado de Pernambuco. Recife: SAEPE.
- Pinheiro, R. & Leitão, S. (2000). Consciência da estrutura textual e produção de texto argumentativo. *Anais III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, p. 84. Niterói: RJ.
- Pittard, V. (1999). Knowledge, ideas and the social situation of writing. Em D. Galbraith & M. Torrance (Eds). *Knowing what to write*, pp. 161-172. Amsterdã: Amsterdam University Press.
- Roussey, J. & Gombert, A. (1996). Improving argumentative writing skills: Effect of two types of aids. *Argumentation*, 10, pp. 283-300.
- Santos, S. L. (1996a). Uma exploração dos variantes e invariantes da argumentação em situação natural. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq. Recife.
- Santos, S. L. (1996b). A construção de argumentos no cotidiano. Em M. G. Dias & A. G. Spinillo (Orgs.) *Tópicos em psicologia cognitiva*. pp. 45-81. Recife: Editora Universitária – UFPE.

- Santos, S. L. (1997). O desenvolvimento da argumentação na escrita. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, 49, pp. 23-42.
- Santos, C. M. M., & Santos, S. L. (1999). Good Argument: content and contextual dimensions fo argumentation. Em J. Andriessen & P. Coirier (Ed.) *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdã: Amsterdam University Press.
- Schnewly, B. (1997). Textual organizers and text types: Ontogenetic aspects in writing. Em J. Costermans & M. Fayol (Orgs.), *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text*, pp. 245-263. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scinto, L. F. M. (1986). *Written language and psychological development*. Orlando: Academic Press.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: paidós, pp. 141-173.
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (1994). Analysing argumentative discourse. Em F. H. van Eemeren & R. Grootendorst (Orgs.). *Studies in pragma-dialectics*. Amsterdã: Sic Sat.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. & Kruiger, T. (1987). *Handbook of argumentation theory*. Dordrecht, Holland: Foris.
- Vasconcelos, S. B. de A. (1998). Produção de monólogos escritos: O desenvolvimento de habilidades argumentativas. Dissertação de Mestrado não publicada. Recife: UFPE.
- Veer, R. van der & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: Uma síntese*. C. C. Bartalotti (Trad.). São Paulo: Edições Loyola. (Trabalho original publicado em 1991).
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Coll et al (Orgs.) José C. Neto, Luíz S. M. Barreto e Solange C. Afeche (Trads.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1933).
- Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Paulo Bezerra (Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1933).

Apêndices

Apêndice A: Instruções para o Pré-teste

“Hoje nós vamos fazer um trabalho que vai ajudar há algumas pessoas da Universidade Federal de Pernambuco, e que tem muito a ver com vocês. As pessoas estão discutindo sobre o problema da televisão. Muitas crianças gostam de assistir televisão, mas quando chega na hora de escolher os programas, muitas vezes os pais não deixam. Como ficam as crianças nesta situação? Umhas crianças acham que os pais é quem deve escolher os programas que as crianças assistem na TV mas outras acham que são as próprias crianças que devem escolher os programas que elas assistem. Pois bem, umas pessoas da universidade querem saber o que é que **vocês pensam sobre este assunto**. Então, eu vou entregar uma folhinha pra vocês preencherem e pedir para que vocês escrevam o máximo que vocês puderem.” (Não escrever nada no quadro)

1. É provável que as crianças iniciem uma discussão oral sobre o assunto, neste caso a professora deverá conduzir de modo a impedir “eu sei que cada um de vocês tem muitas coisas a dizer sobre isto, como nós não teremos tempo de ouvir a todos, eu gostaria que vocês **escrevessem** tudo o que pensam sobre este assunto.
2. **Não falar em convencer.** (Não estranhe se as próprias crianças falarem)
3. **Não falar em ‘opinião’.** (É pra eu dar minha opinião é? – É pra escrever sobre tudo o que pensa sobre este assunto.)
4. **Não sugerir título.** - ‘É pra botar título?’ - Se você quiser...
5. **A ajuda**, neste momento, **deverá restringir-se à repetição da instrução**, ainda que individualmente, nada além disto.
6. Dúvidas de ortografia, **quando levantadas pelos alunos**, poderão ser tiradas normalmente, mas a professora não deverá tomar a iniciativa de corrigir nada neste momento.
7. É provável que a maioria dos alunos terminem antes do tempo da aula, neste caso a professora deverá perguntar, principalmente para aqueles que terminaram rapidamente se eles escreveram o máximo que podiam sobre o assunto. Se sim, as crianças poderão: desenhar na própria folha de respostas, ler algum livro de que disponham, ou simplesmente esperar. Entretanto, a professora deverá evitar qualquer atividade que seja atrativa aos que ainda estão escrevendo, para que eles não se sintam motivados a trocar de atividade. As condições necessárias à produção de um trabalho tranquilo deverão ser mantidas, como o silêncio por exemplo. Brinquedos tirados da bolsa também tendem a dispersar. **É importante que seja garantido a todos o direito de utilizar o tempo de uma aula** – aproximadamente 50 minutos – para realizarem esta tarefa.

8. **A tarefa deve ser individual**, e as ‘trocas’ – um lendo e opinando sobre a produção do outro – deverão ser maximamente evitadas.
9. Tia, veja aqui, tá bom? (a professora pode olhar, mas o sim deve ser garantido a todos).
Nenhuma alteração poderá ser sugerida pela professora.
10. Certifique-se de que todos **preencheram o cabeçalho**.
11. Se os alunos quiserem ‘pautar’ o papel, pode deixar.

Apêndice B: Instruções para o Pós-teste

“Há uns dois meses atrás eu pedi pra vocês escreverem um texto para ajudar no trabalho de algumas pessoas da Universidade Federal de Pernambuco. Vocês devem estar lembrados que a gente falou sobre o problema da televisão. Se vocês não lembram é aquele problema que as crianças enfrentam quando vão assistir TV e os pais não deixam. Como ficam as crianças nesta situação? Umhas crianças acham que os pais é quem deve escolher os programas que as crianças assistem na TV mas outras acham que são as próprias crianças que devem escolher os programas que elas assistem. Pois bem, aquelas mesmas pessoas da universidade querem saber, mais uma vez, o que é que **vocês pensam sobre este assunto**. Então, eu vou entregar uma folhinha pra vocês preencherem e pedir para que vocês escrevam o máximo que vocês puderem. Não precisa ficar tentando lembrar do que escreveram naquela vez, é pra escrever o que pensam sobre este assunto hoje.” (**Não escrever nada no quadro**)

1. É provável que as crianças iniciem uma discussão oral sobre o assunto, neste caso a professora deverá conduzir de modo a impedir “eu sei que cada um de vocês tem muitas coisas a dizer sobre isto, como nós não teremos tempo de ouvir a todos, eu gostaria que vocês **escrevessem** tudo o que pensam sobre este assunto.
2. **Não falar em convencer.** (Não estranhe se as próprias crianças falarem)
3. **Não falar em ‘opinião’.** (É pra eu dar minha opinião é? – É pra escrever sobre tudo o que pensa sobre este assunto.)
4. **Não sugerir título.** - ‘É pra botar título?’ - Se você quiser...
5. **A ajuda,** neste momento, **deverá restringir-se à repetição da instrução,** ainda que individualmente, nada além disto.
6. Dúvidas de ortografia, **quando levantadas pelos alunos,** poderão ser tiradas normalmente, mas a professora não deverá tomar a iniciativa de corrigir nada neste momento.
7. É provável que a maioria dos alunos terminem antes do tempo da aula, neste caso a professora deverá perguntar, principalmente para aqueles que terminaram rapidamente se eles escreveram o máximo que podiam sobre o assunto. Se sim, as crianças poderão: desenhar na própria folha de respostas, ler algum livro de que disponham, ou simplesmente esperar. Entretanto, a professora deverá evitar qualquer atividade que seja atrativa aos que ainda estão escrevendo, para que eles não se sintam motivados a trocar de atividade. As condições necessárias à produção de um trabalho tranquilo deverão ser mantidas, como o silêncio por exemplo. Brinquedos tirados da bolsa também tendem a dispersar. **É importante que seja**

garantido a todos o direito de utilizar o tempo de uma aula – aproximadamente 50 minutos – para realizarem esta tarefa.

8. **A tarefa deve ser individual**, e as ‘trocas’ – um lendo e opinando sobre a produção do outro – deverão ser maximamente evitadas.
9. Tia, veja aqui, tá bom? (a professora pode olhar, mas o sim deve ser garantido a todos).
Nenhuma alteração poderá ser sugerida pela professora.
10. Certifique-se de que todos **preencheram o cabeçalho**.
11. Se os alunos quiserem ‘pautar’ o papel, pode deixar.

Apêndice C: Instruções para o Follow up

“Há mais ou menos um ano atrás a gente ajudou a uma pesquisa que está sendo feita na UFPE. Os pesquisadores pediram que as crianças da segunda e quarta série dissessem o que pensavam sobre o problema da televisão. Lembram? Muitas crianças gostam de assistir televisão, mas quando chega na hora de escolher os programas, muitas vezes os pais não deixam. Como ficam as crianças nesta situação? Umhas crianças acham que os pais é quem deve escolher os programas que as crianças assistem na TV mas outras acham que são as próprias crianças que devem escolher os programas que elas assistem. Pois bem, depois de um ano, os pesquisadores da universidade querem saber o que é que a terceira e a quinta série pensa sobre esse assunto. Vocês agora são terceira série, e depois de um ano que pensaram sobre esse assunto, eu gostaria que vocês pensassem mais uma vez. Vocês concordam? Então, eu vou entregar uma folhinha pra vocês preencherem e pedir para que vocês escrevam o máximo que vocês puderem.” **(Não escrever nada no quadro)**

1. É provável que as crianças iniciem uma discussão oral sobre o assunto, neste caso a professora deverá conduzir de modo a impedir “eu sei que cada um de vocês tem muitas coisas a dizer sobre isto, como nós não teremos tempo de ouvir a todos, eu gostaria que vocês **escrevessem** tudo o que pensam sobre este assunto.
2. **Não falar em convencer.** (Não estranhe se as próprias crianças falarem)
3. **Não falar em ‘opinião’.** (É pra eu dar minha opinião é? – É pra escrever sobre tudo o que pensa sobre este assunto.)
4. **Não sugerir título.** - ‘É pra botar título?’ - Se você quiser...
5. **A ajuda**, neste momento, **deverá restringir-se à repetição da instrução**, ainda que individualmente, nada além disto.
6. Dúvidas de ortografia, **quando levantadas pelos alunos**, poderão ser tiradas normalmente, mas a professora não deverá tomar a iniciativa de corrigir nada neste momento.
7. É provável que a maioria dos alunos terminem antes do tempo da aula, neste caso a professora deverá perguntar, principalmente para aqueles que terminaram rapidamente se eles escreveram o máximo que podiam sobre o assunto. Se sim, as crianças poderão: desenhar na própria folha de respostas, ler algum livro de que disponham, ou simplesmente esperar. Entretanto, a professora deverá evitar qualquer atividade que seja atrativa aos que ainda estão escrevendo, para que eles não se sintam motivados a trocar de atividade. As condições necessárias à produção de um trabalho tranquilo deverão ser mantidas, como o silêncio por exemplo. Brinquedos tirados da bolsa também tendem a dispersar. **É importante que seja**

garantido a todos o direito de utilizar o tempo de uma aula – aproximadamente 50 minutos – para realizarem esta tarefa.

8. **A tarefa deve ser individual**, e as ‘trocas’ – um lendo e opinando sobre a produção do outro – deverão ser maximamente evitadas.
9. Tia, veja aqui, tá bom? (a professora pode olhar, mas o sim deve ser garantido a todos).
Nenhuma alteração poderá ser sugerida pela professora.
10. Certifique-se de que todos **preencheram o cabeçalho**.
11. Se os alunos quiserem ‘pautar’ o papel, pode deixar.

Apêndice D: Material usado na 1ª Sessão – 2ª Série

Aluno(a): _____
 Série: Segunda série Turma: _____ Data: _____
 Professora: _____

- 1) Ligue a primeira coluna de acordo com a segunda, identificando a carta, a história e a argumentação.

1ª Coluna	2ª Coluna
<p>Recife, 28 de Abril de 2001.</p> <p>Querida tia, eu gosto muito da senhora. Queria que passássemos a semana santa juntas, mas não posso porque eu tenho muito o que estudar. Quero que algum dia a gente se encontre, eu, você, mamãe e papai.</p> <p align="right">Um beijo, Carlos.</p>	<p>Argumentação</p>
<p>Era uma vez uma menina que estava brincando e caiu, quando a mãe dela viu, saiu logo correndo e foi levar a menina para o hospital. Chegando lá o médico falou que não era nada demais, era só um arranhãozinho. Quando a menina chegou em casa a avó viu a menina ferida e começou também a chorar. No outro dia, a menina estava boa e a mãe e a avó fizeram uma festa para a menina e suas coleguinhas.</p>	<p>Carta</p>
<p>Eu estava pensando sobre ter ou não irmãos e cheguei à conclusão que todas as crianças deveriam ter pelo menos um irmãozinho já que as crianças que não têm irmãos ficam muitos sozinhas. Não aprendem a dividir as coisas que ganham e quando crescem e querem viajar deixam os pais sozinhos em casa. É verdade que um irmaozinho às vezes chateia muito, mas faz muita companhia pra gente.</p>	<p>História</p>

(No verso)

Texto 1

Quando chega a época de férias muitas crianças querem viajar sozinhas, mas alguns pais não deixam. Na minha opinião os pais não deveriam deixar as crianças viajarem porque criança não se comporta quando os pais não estão por perto. Alguns pais discordam disto dizendo que as crianças precisam aprender a se cuidar sozinhas. Mas eu acho que as crianças ficam mais protegidas com os pais por perto.

Texto 2

Eu estava pensando sobre ter ou não ter irmãos e cheguei à conclusão que todas as crianças deveriam ter pelo menos um irmãozinho já que as crianças que não têm irmãos ficam muitos sozinhas. Não aprendem a dividir as coisas que ganham e quando crescem e querem viajar deixam os pais sozinhos em casa. É verdade que um irmãozinho às vezes chateia muito mas faz muita companhia pra gente.

Texto 3

Aqui na minha escola nós temos 20 minutos de recreio. Algumas pessoas estão pensando em aumentar para 30 minutos. Eu acho que o tempo do recreio deve aumentar mesmo pois é o único tempo que nós temos para brincar com os amigos da escola. Além disso a fila do lanche é muito grande, nós passamos muito tempo lá. Por tudo isso eu acho que o tempo do recreio não deveria ficar como está.

Apêndice E: Material usado na 2ª Sessão – 2ª Série

Aluno(a): _____
 Série: segunda série Turma: _____ Data²⁵: _____

1) Ligue a opinião da criança com a frase que ela pode usar para defender sua opinião:

a fila do bebedouro é grande e falta tempo pra beber água

O tempo do recreio deve ser aumentado **porque**

é mais importante estudar do que brincar

a fila do lanche é muito grande

O tempo do recreio não deve ser aumentado **porque**

se não vai faltar tempo para concluir as matérias

2) Existem algumas frases que ajudam a convencer que o tempo do recreio deveria ser aumentado e outras que não ajudam. Leia atentamente as frases abaixo e ligue a primeira coluna de acordo com a segunda:

1ª Coluna

2ª Coluna

Eu acho que o tempo do recreio deve ficar como está **porque**

as crianças vão estudar mais

gostamos de conversar com nossos amigos

Eu acho que o tempo do recreio deve ficar como está **mas**

a fila do lanche é muito grande

escola não é lugar de descansar

²⁵ Sessão 2 – Atividade 3

Apêndice F: Material usado na 3ª Sessão – 2ª Série

Aluno(a): _____
Série: segunda série Turma: _____ Data: _____

1. Leiam atentamente os textos abaixo e sublinhe as frases que são A FAVOR da opinião da pessoa que escreveu o texto.

a) Minha mãe me perguntou sobre o que eu achava do racionamento de energia. É claro que é importante, apesar de atrapalhar bastante o dia a dia das pessoas. Racionar energia é necessário porque se a gente não economizar pode até faltar energia pra todos. Além disso existem lugares que não pode faltar energia de jeito nenhum, como nos hospitais por exemplo. Mas o governo poderia ter evitado isso se tivesse cuidado melhor do assunto.

b) Quando chega a época de férias muitas crianças querem viajar sozinhas, mas alguns pais não deixam. Na minha opinião os pais deveriam deixar as crianças viajar porque criança precisa aprender a se cuidar sozinha. Além disso, tem muitas pessoas no acampamento que cuidam das crianças. Alguns pais discordam disto dizendo que as crianças não se comportam quando os pais não estão por perto. Mas eu acho que as crianças precisam aprender a fazer algumas coisas só, como viajar por exemplo.

c) Eu estava pensando sobre ter ou não ter irmãos e cheguei à conclusão que todas as crianças deveriam ter pelo menos um irmãozinho porque as crianças que não têm irmãos ficam muito sozinhas. Não aprendem a dividir as coisas que ganham e quando crescem e querem viajar deixam os pais sozinhos em casa. É verdade que um irmãozinho às vezes chateia muito mas faz muita companhia pra gente.

Aluno(a): _____
Série: segunda série Turma: _____ Data: _____

2. Leiam atentamente os textos abaixo e sublinhe as frases que são CONTRA a opinião da pessoa que escreveu o texto.

a) Minha mãe me perguntou sobre o que eu achava do racionamento de energia. É claro que é importante, apesar de atrapalhar bastante o dia a dia das pessoas. Racionar energia é necessário porque se a gente não economizar pode até faltar energia pra todos. Além disso existem lugares que não pode faltar energia de jeito nenhum, como nos hospitais por exemplo. Mas o governo poderia ter evitado isso se tivesse cuidado melhor do assunto.

b) Quando chega a época de férias muitas crianças querem viajar sozinhas, mas alguns pais não deixam. Na minha opinião os pais deveriam deixar as crianças viajar porque criança precisa aprender a se cuidar sozinha. Além disso, tem muitas pessoas no acampamento que cuidam das crianças. Alguns pais discordam disto dizendo que as crianças não se comportam quando os pais não estão por perto. Mas eu acho que as crianças precisam aprender a fazer algumas coisas só, como viajar por exemplo.

c) Eu estava pensando sobre ter ou não ter irmãos e cheguei à conclusão que todas as crianças deveriam ter pelo menos um irmãozinho porque as crianças que não têm irmãos ficam muito sozinhas. Não aprendem a dividir as coisas que ganham e quando crescem e querem viajar deixam os pais sozinhos em casa. É verdade que um irmãozinho às vezes chateia muito mas faz muita companhia pra gente.

Apêndice G: Material usado na 5ª Sessão – 2ª Série

Aluno(a): _____

Série: segunda série Turma: _____ Data: _____

1. Uma criança viu um coleguinha fumando escondido na hora do recreio e ficou pensando se devia ou não devia contar para a professora. Resolveu então escrever sobre o assunto.

Eu acho que uma pessoa que vê um colega fumando escondido no recreio deve contar para a professora porque o colega que está fumando está fazendo uma coisa errada. Se a pessoa que viu for a melhor amiga dele, mesmo assim deve contar porque vai estar fazendo uma coisa que é pro seu bem. E a pessoa não deve contar só pra professora, é bom falar também com ele e dizer que é errado fumar, e que ele está fazendo uma coisa errada porque fumar é ruim até pra um adulto e muito pior pra uma criança.

Depois de ler atentamente o que ela escreveu, responda ‘sim’ ou ‘não’ às seguintes perguntas:

A criança que escreveu este texto diz se ela acha que deve ou que não deve contar? _____

A criança deixa claro por que pensa assim? _____

A criança pensou em algo que alguém que discorde dela possa lhe dizer? _____

Ela diz o que responderia a quem não concordasse com ela? _____

Apêndice I: Material usado na 8ª Sessão – 2ª Série

Aluno(a): _____
Série: segunda série Turma: _____ Data: _____

Bichinhos no Apartamento

Hoje em dia, como o avanço cada vez maior do número de moradias, temos cada vez mais pessoas morando em edifícios. Se por um lado isto traz o benefício de uma maior segurança, por outro traz o inconveniente de crianças não poderem criar bichinhos de estimação. Esta polêmica já vem sendo discutida há muito tempo entre órgãos públicos e moradores de condomínios.

Eu acho que não deve ser permitido, **porque** o condomínio residencial foi feito para moradia de pessoas e não para animais. **Algumas pessoas acham que se os animais forem dóceis e silenciosos, não prejudicam ninguém. É verdade, mas mesmo assim,** a sujeira que eles fazem na parte comum deixa um cheiro muito desagradável no prédio. As crianças não podem nem mais brincar de tanta sujeira que fica no chão. **Mas, há quem diga que os vizinhos incomodados é quem deve se retirar. Eu não acho que** seja bem assim, **já que** quem tiver seus animais e quiser viver no meio deles, e da sujeira que eles fazem, é que devem morar numa casa isolada no meio da floresta.

Como já foi dito antes, condomínio residencial foi feito para a moradia de pessoas e não para animais. Quem quiser criar animais deve morar em casas e não em apartamentos.

1) O escritor apresentou com clareza a opinião dele sobre o assunto em discussão? Qual é?

Resposta:

2) Ele apresentou também os motivos que levam ele a ter essa opinião?

Resposta:

3) Pensou sobre o que pessoas que discordam dele poderiam lhe dizer?

Resposta:

4) Caso ele tenha apresentado idéias diferente das dele, ele reagiu a estas idéias no texto?

Resposta:

Apêndice J: Material utilizado na 1ª Sessão – 4ª série

Aluno(a): _____
 Série: Quarta série Turma: _____ Data: _____
 Professora: _____

1) Leia atentamente os textos abaixo e classifique-os como Notícia (N), História (H) ou Argumentação (A).

A Flor e o Jardim ()

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste, pois não havia ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste e sozinha.

- Por que você está tão triste? Perguntou o passarinho.
- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia me ajudar?
- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma idéia para acabar com sua tristeza. E lá foi ele voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para o quintal onde a florzinha morava e, enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra.

Naquela noite, choveu muito. Ao amanhecer, a flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim!

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

O Cigarro na Escola ()

Na maioria das escolas é proibido fumar, eu acho super correto, pois esse tipo de escola alerta os alunos para o futuro sem drogas em geral.

Apesar de que alguns fogem das normas das escolas, mas a maioria está cumprindo a regra posta pelo diretor.

Além desses alunos não respeitar as escolas, eles fumando vão prejudicar a si mesmos e aos seus companheiros.

Aqui no colégio todos os alunos são alertados sobre esse perigo mas como sempre tem exceções.

Estou totalmente contra o fumo nas escolas, pois futuramente não só teremos esse problema, mas sim outros mais graves.

Brasileiro de origem palestina é preso como terrorista ()

CIUDAD DEL ESTE – Um brasileiro de origem palestina foi preso em Encarnación, na fronteira do Paraguai com a Argentina, como suspeito de envolvimento com grupos terroristas e documentação irregular. O preso, um comerciante de 31 anos, está na lista de 16 pessoas detidas na cidade pelas Forças de Operações Policiais Especializadas (Fope) da Polícia Nacional paraguaiana.

Apêndice K: Material usado na 2ª Sessão – 4ª Série

(Sugestão para organização no quadro, pela professora, dos temas a serem trabalhados)

O Natal está chegando e com ele, começam a surgir propagandas na TV que estimulam os pais a comprar celular para as crianças. É preciso pensar bem sobre isto. Algumas pessoas acham que seria bom para as crianças ter um celular, outras acham que isto seria ruim.

Permitir o uso por crianças

Não permite o uso por crianças

No Brasil existem muitas crianças vivendo nas ruas. O governo está pretendendo desenvolver uma campanha para incentivar as pessoas a adotarem uma dessas crianças. Muitas famílias gostariam mas muitas outras preferem não adotar.

Devemos adotar

Não devemos adotar

Apêndice L: Material usado na 2ª Sessão – 4ª Série
(Folha de Tarefas para as crianças)

Aluno(a): _____
Série: Quarta série Turma: _____ Data: _____

- 1) Escolha um dos dois assuntos discutidos para escrever um texto. Olhe no quadro e enriqueça o seu texto usando o maior número de idéias que puder.

Apêndice M: Material usado na 3ª Sessão – 4ª Série

Aluno(a): _____

Série: Quarta série Turma: _____ Data: _____

Leia atentamente os textos abaixo:

Quando chega a época de férias muitas crianças querem viajar sozinhas, mas alguns pais não deixam. Na minha opinião os pais não deveriam deixar as crianças viajarem porque criança não se comporta quando os pais não estão por perto. Alguns pais discordam disto dizendo que as crianças precisam aprender a se cuidar sozinhas. Mas as crianças ficam mais protegidas com os pais por perto.

1) Ligue cada palavra ou expressão ao elemento do texto argumentativo que ela introduz:

‘na minha opinião’	Contra-argumento
‘porque’	Ponto de vista
‘alguns pais discordam disto dizendo que’	Resposta
‘mas’	Justificativa

2) Faça o mesmo com o texto seguinte:

Eu estava pensando sobre ter ou não ter irmãos e na minha opinião todas as crianças deveriam ter pelo menos um irmãozinho já que as crianças que não têm irmãos ficam muitos sozinhas. Não aprendem a dividir as coisas que ganham e quando crescem e querem viajar deixam os pais sozinhos em casa. Entretanto eu sei que um irmãozinho às vezes chateia muito, mas faz muita companhia pra gente.

‘na minha opinião’	Contra-argumento
‘já que’	Ponto de vista
‘Entretanto’	Resposta
‘mas’	Justificativa

**Sugestão para organização no quadro das palavras ou expressões levantadas
pelos alunos**

**Palavras ou expressões que introduzem:
pontos de vista, justificativas e contra-argumentos**

Ponto de vista	Justificativas	Contra-argumentos

Apêndice N: Material usado na 4ª Sessão – 4ª Série

Aluno(a): _____

Série: Segunda série Turma: _____ Data: _____

Professora: _____

- 1) Faça uma revisão do texto que você produziu, respondendo ‘sim’ ou ‘não’ às questões abaixo.

Você apresentou sua opinião com clareza? _____

Apresentou também as idéias que levam você a ter essa opinião? _____

Releia o seu texto e responda: você pensou no que uma pessoa que pensa diferente poderia lhe dizer? _____

Caso você tenha apresentado idéias diferente das suas, você reagiu a estas idéias no seu texto? _____

Apêndice O: Material usado na 4ª Sessão – 4ª Série

Aluno(a): _____
Série: Segunda série Turma: _____ Data: _____
Professora: _____

Uma professora pediu pra que uma crianças escrevesse um texto sobre o seguinte assunto: ‘Caso visse um colega fumando na escola, uma criança deveria ou não deveria contar para um responsável?’

Duas crianças escreveram assim:

Criança 1 – texto sem introdução e sem conclusão

“Eu não entregaria porque depois eu poderia ser prejudicado por ele ou que sabe sua turma, e mesmo porque se eu fosse viciado não gostaria que ninguém me entregasse, mesmo que fosse para o meu bem.”

Criança 2 – texto com introdução e com conclusão**“O Cigarro**

O cigarro, como sabemos é prejudicial à saúde e, se não se tratar, a pessoa pode até chegar à morte. A escola está certa em proibir o consumo desta droga, mas se eu visse um aluno ou outra pessoa fumando não diria nada, porque isto não seria um assunto meu. A pessoa que fuma deveria saber que fumar faz muito mal, e às vezes o seu preço é a própria vida.

Uma vez eu vi uma garota fumando e não falei nada. Eu sei que ela estava errada, mas sei também que ela estava dominada pelo vício. Ninguém fuma por prazer, as pessoas fumar porque são viciadas.

Eu tenho muita pena das pessoas que fumam porque fumar não é agradável pra ninguém. Mas eu não contaria se visse uma pessoa fumando. Acho melhor orar por elas e pedir para que parem de fumar. Este é um assunto muito sério porque muitas pessoas morrem por causa deste vício.

Apêndice P: Material usado na 4ª Sessão – 4ª Série

Aluno(a): _____

Série: Quarta série Turma: _____ Data: _____

Professora: _____

1) Releia o seu texto e elabore aqui uma introdução e uma conclusão para ele.

Introdução:

Conclusão:

A ESCRITA ARGUMENTATIVA

O que um texto argumentativo pode conter?

- ◆ Uma introdução
- ◆ A opinião de quem está escrevendo
- ◆ As justificativas de quem está escrevendo
- ◆ As idéias de uma pessoa que poderia pensar diferente
- ◆ As reações da pessoa que está escrevendo a estas idéias
- ◆ Uma conclusão

Como organizar estas partes do texto?

- ◆ Opinião → eu acho que, na minha opinião, etc.
- ◆ Justificativas → porque, pois, já que, para que, etc.
- ◆ Idéias opostas → mas, apesar de, porém, outras pessoas acham que, etc.
- ◆ Respostas → tudo bem que, mas, é bem verdade que... mas, etc.

Revisão

- ◆ O texto tem introdução e conclusão?
- ◆ Você conseguiu montar um texto com todos os elementos?
- ◆ As idéias estão bem organizadas, com as palavras ou expressões corretas e variadas?

Apêndice R: Material usado na 6ª Sessão – 4ª Série

Aluno(a): _____

Série: Quarta série Turma: _____ Data: _____

Professora: _____

Apêndice S: Material usado na 7ª Sessão – 4ª Série

Aluno(a): _____

Série: Quarta série Turma: _____ Data: _____

Professora: _____

- 1) Escolha um tema e produza um ‘texto argumentativo’ usando as palavras ou expressões abaixo.

(Introdução)

Na minha opinião

porque

e

. Apesar de que

Mas

Eu acredito que

também porque

É verdade que

mas, ainda assim

(Conclusão)

Apêndice T: Material usado na 8ª Sessão – 4ª Série

Texto A

Hoje em dia, como o avanço cada vez maior do número de moradias, temos cada vez mais pessoas morando em edifícios. Se por um lado isto traz o benefício de uma maior segurança, por outro traz o inconveniente de crianças não poderem criar bichinhos de estimação. Esta polêmica já vem sendo discutida há muito tempo entre órgãos públicos e moradores de condomínios.

Na minha opinião, cada morador tem o direito de utilizar seu apartamento da maneira que ele quiser, e o síndico não tem nada que se intrometer. **Apesar de que** a sujeira que fazem nas partes comuns dos prédios deixa um cheiro muito desagradável, mesmo após a limpeza. **Eu acho que** os vizinhos incomodados é que devem se retirar, **porque** quem não gosta de animais domésticos, não é tolerante com os outros ou não suporta barulho, não deve morar em condomínio, mas numa casa isolada no meio do mato.

Por tudo isto eu acho que criar animais domésticos nos prédios não deve ser proibido. Como diz a sabedoria popular, o cão é o melhor amigo do homem.

Texto B

Hoje em dia, como o avanço cada vez maior do número de moradias, temos cada vez mais pessoas morando em edifícios. Se por um lado isto traz o benefício de uma maior segurança, por outro traz o inconveniente de crianças não poderem criar bichinhos de estimação. Esta polêmica já vem sendo discutida há muito tempo entre órgãos públicos e moradores de condomínios.

Eu, particularmente, **acho que** não deve ser permitido, **porque** o condomínio residencial foi feito para moradia de pessoas e não para animais. **Mas se os animais forem dóceis e silenciosos, não prejudicam ninguém. É verdade, mas mesmo assim**, a sujeira que eles fazem na parte comum deixa um cheiro muito desagradável no prédio. As crianças não podem nem mais brincar de tanta sujeira que fica no chão. **Apesar disso**, há quem diga que os vizinhos incomodados é quem deve se retirar. **Eu não acho que** seja bem assim, **já que** quem tiver seus animais e quiser viver no meio deles e da sujeira que eles fazem é que devem morar numa casa isolada no meio da floresta.

Como já foi dito antes, condomínio residencial foi feito para a moradia de pessoas e não para animais, para isto existem os canis ou as casas.

Texto C

Hoje em dia, como o avanço cada vez maior do número de moradias, temos cada vez mais pessoas morando em edifícios. Se por um lado isto traz o benefício de uma maior segurança, por outro traz o inconveniente de crianças não poderem criar bichinhos de estimação. Esta polêmica já vem sendo discutida há muito tempo entre órgãos públicos e moradores de condomínios.

Pequenos animais de estimação fazem parte da vida de qualquer família moderna, e são ótimos para aliviar tensões e manter o equilíbrio das pessoas. Ainda mais quando são dóceis e silenciosos aí é que parecem mesmo não fazer mal nenhum para as pessoas. **Mas a verdade é que os cães e gatos são transmissores de várias pragas e doenças, e podem afetar os moradores do prédio. Sejam eles vacinados ou não. Além disto, se o animal for de porte médio ou grande, sua simples presença pode assustar as pessoas e, em especial, as crianças. Por tudo isto eu sou contra a presença de animais no condomínio.**

Como já foi dito antes, condomín

io residencial foi feito para a moradia de pessoas e não para animais, para isto existem os canis ou as casas.

