UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TELMA FERRAZ LEAL

Produção de textos na escola:

a argumentação em textos escritos por crianças

Recife, março de 2004

TELMA FERRAZ LEAL

Produção de textos na escola:
a argumentação em textos escritos por crianças

Tese apresentada à Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutora em Psicologia.
Área de concentração: Psicologia Cognitiva
Orientador: Antonio Roazzi
Co-orientador: Artur Gomes de Morais

Recife
2004

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Leal, Telma Ferraz

Produção de textos na escola : a argumentação em textos escritos por crianças / Telma Ferraz Leal . - Recife : O Autor, 2004.

xvii, 408 p. : il., tab., gráf., quadros.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2004.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Produção de textos – Argumentação - Ensino Fundamental. 2. Prática pedagógica – Escolas – Ensino Fundamental. 3. Argumentação – Textos escritos - Escolas. I. Título.

159.953:81’23
CDU (2.ed.)

UFPE

153.071
CDD (21.ed.)

BC2004-143

FOLHA DE APROVAÇÃO

Telma Ferraz Leal

Produção de Textos na Escola: a argumentação em textos escritos por crianças

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovada em: 11 de março de 2004

Banca Examinadora

Prof. Dr.: Antonio Roazzi

Instituição: U.F.P.E Assinatura

Profa. Dra.: Magda Becker Soares

Instituição: U.F.M.G. Assinatura

Profa. Dra. Elena Correia de Albuquerque

Instituição: U.F.P.E Assinatura

Profa. Dra. Mª da Graça Bompastor Borges Dias

Instituição: U.F.P.E Assinatura:

Profa. Dra. Solma Lerrão Santos

Instituição: U.F.P.E Assinatura:

Agradecimentos

A busca incessante do conhecimento é o que nos torna pesquisadores. A luta contra a prepotência e a arrogância de achar que as respostas estão dadas e que a ciência tudo pode e tudo sabe é o que nos faz humanos e nos leva a perceber a realidade, apesar de sua inefável existência material, que só ganha sentido em nosso discurso. A certeza da provisoriedade do saber é o que nos torna irrequietos, inseguros, desafiados. E a certeza de que nunca estamos sozinhos é o que nos dá o rumo, a trilha para prosseguirmos.

Foi assim que enfrentamos a difícil tarefa de pensar sobre a criança e sobre a escola. Foi tentando desvendá-las em múltiplos aspectos, lutando contra a tentação de achar que já as conhecíamos o suficiente, que seguimos os passos das muitas pessoas que vêm se dedicando aos temas que adotamos como objeto de reflexão.

Para prosseguirmos na tarefa que nos propusemos foi necessário abrir olhos, ouvidos e coração para os muitos interlocutores que atravessaram nossos caminhos: os autores sobre os quais nos debruçamos, as mestras e os mestres que nos acompanharam durante toda nossa formação, as professoras e os professores com os quais vimos trabalhando na formação inicial e continuada, os colegas de trabalho e as crianças. A todos esses, precisamos agradecer as contribuições dadas.

Algumas pessoas contribuíram mais diretamente para a produção deste trabalho e a essas, que não citaremos todas, não temos sequer como mostrar o quanto agradecemos:

- Antonio Roazzi e Artur Gomes de Morais: orientadores, companheiros de trabalho, mestres, amigos e pesquisadores comprometidos com a tarefa de entender o cotidiano, as pessoas, a escola, a criança, sem medo de desafiar as verdades, as crenças já cristalizadas. Não tenho como agradecer o tanto que ajudaram, lendo, comentando, criticando, sugerindo, incentivando neste trabalho e em tantos outros que o precederam.
- Todos que formam o GEFOPPE (Grupo de Estudo em Formação de Professores de Pernambuco): parceiros permanentes nessa caminhada pela melhoria da nossa escola pública. A Gilda Guimarães, Roseane Pereira, Everson Melquíades e todos os bolsistas que, nos encontros semanais (desde 1999), vêm pensando nas condições de

ensino-aprendizagem das escolas e nas estratégias para superação das dificuldades e que ajudaram, portanto, na construção das hipóteses e dos conceitos que mobilizamos para analisar os dados, só posso repetir: “muito obrigada”.

- Professoras que forneceram os preciosos dados que ora analisamos: guerreiras incansáveis nessa batalha diária que é ser educadora no Brasil. Com muito respeito e reconhecimento, agradeço a “porta aberta” para a nossa investigação.
- Crianças que escreveram os textos que apreciamos: espertas, perspicazes, curiosas. Foram elas que possibilitaram todo o trabalho.
- Selma Leitão e Antônio Marcuschi: leitores cuidadosos e críticos da primeira versão deste texto. Obrigada pelas sugestões e alertas.
- Magda Soares, Selma Leitão, Eliana Borges e Graça Dias: integrantes da banca que avalia esse trabalho. Agradeço a aceitação do convite, que resultou de escolha sincera de interlocutores que são, também, educadores e que, portanto, se inquietam com os dilemas que enfrentamos no cotidiano da escola.
- Colegas do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Educação e da Pró-reitoria Acadêmica da UFPE: solidários, pacientes, prestativos. A todos que estiveram presentes, estimulando, encorajando, ajudando e compreendendo as ausências em momentos muitas vezes cruciais para a Universidade, realmente tenho muito que agradecer. Registro o amparo especial de Ana Carolina Brandão, Telma Santa Clara, Kátia Ramos, Eliana Borges, Gilda Guimarães, Ana Maria Galvão, Ana Coelho Selva e Maria José Barros de Brito. Também a Lícia Maia, Ângela Isidro e Sílvia Regina Moraes, agradeço por terem assumido a minha voz ausente em atividades várias e pelo estímulo sincero e intenso.
- Amigos e familiares: carinhosos, atenciosos, compreensivos. Rui, companheiro de todas as horas; Raul e Luísa, filhos queridos; Gilvanete, mãe dedicada e amorosa; Felícia, exemplo de mulher, avó e mãe; Patrícia Silvério, Carolina Ferraz e Bruno Ferraz, irmãos “para sempre”; e todos que sempre estiveram do meu lado em momentos críticos e em momentos felizes: “obrigada de coração”.

RESUMO

LEAL, T.F. **Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças.** 425 f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

O objetivo desta pesquisa foi analisar algumas estratégias de argumentação adotadas por crianças em textos escritos e os efeitos do contexto escolar sobre essas estratégias. Os procedimentos constaram de aplicação de uma tarefa de produção de texto em 12 turmas de 2ª a 4ª séries, de três escolas públicas e uma particular, e de observação de três aulas em cada turma. As análises foram realizadas em quatro etapas: (1) exploração dos relatórios de observação das três aulas; (2) análise dos 205 textos produzidos pelas crianças; (3) exploração dos relatórios de aplicação da produção textual; (4) análise detalhada de três turmas. Verificamos que as crianças não tiveram dificuldade para apresentar os pontos de vista nem para justificá-los, havendo, ainda, diversidade quanto às estratégias de condução dos leitores e de utilização de recursos lingüísticos, sobretudo de modalizadores. As justificativas das justificativas apareceram para atender a diferentes propósitos: garantir a aceitabilidade da justificativa ou ressaltar sua relevância. Os contra-argumentos apareceram em todas as séries, tanto através da explicitação da restrição quanto através de processos de inferenciação. Houve diversidade de modelos textuais. Os resultados evidenciaram efeitos dos tipos de intervenção didática sobre as estratégias argumentativas utilizadas e do contexto imediato de produção. Todas essas reflexões foram realizadas a partir da perspectiva de que haveria por parte dos alunos um reconhecimento da professora como interlocutora privilegiada, dado que eles sabiam que escreviam na escola para "aprender a escrever", embora pudessem, paralelamente, dar conta de outras finalidades (reais ou imaginárias). Esse desdobramento da finalidade parecia, em alguns momentos, dificultar a tarefa, principalmente no que se referia ao cálculo dos conhecimentos partilhados que poderiam ser ocultados nos textos. Concluiu-se, portanto, que as estratégias de escrita foram orientadas pelas representações que as crianças tinham sobre as práticas escolares de elaboração textual e que algumas dificuldades apontadas nos estudos realizados anteriormente pareciam ser oriundas, muitas vezes, da desconsideração de processos didáticos inadequados, que não conduziam a práticas diversificadas de escrita, ou das dificuldades das crianças em lidar com o desdobramento das finalidades textuais no contexto escolar. Concebemos, ainda, que as divergências entre os diferentes estudiosos do tema podem decorrer das diferentes concepções sobre texto ou sobre argumentação.

Palavras-chave: Argumentação, produção de textos, escola

ABSTRACT

LEAL, T.F. **Text production in school: the argumentation in written texts by children.** 425 f. Thesis (Doctoral) – Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

The aim of this research is to analyse some argumentation strategies adopted by children, in texts written and the effects of the school production context on these strategies. The methodological procedures were the setting of a text production task, in twelve classes from 2nd to 4th grade of elementary school, of three public sectors and one private sector school, and the observation of three lessons in each class that took part in the research. The analyses were carried out in four phases: (1) exploration of the lesson's report; (2) analysis of the 205 children's texts; (3) exploration of the activity setting report; (4) detailed analysis of three classes and of the texts produced in these classes. The pupils produced 156 "opinion texts", that made us find out that the children did not find it difficult either to present their point of view or to justify them, showing even a variety of strategies in conducting the readers and the usage of linguistic resources, mainly of models. The justifications of justifications appeared to meet different aims: to ensure the acceptability of the justification or show up its relevance. The counter-arguments appeared in every set, both through the justification of the restriction and through the inference processes. The results showed that some features influenced the pupils: pedagogical intervention and immediate context. All these discussions were carried out taking for granted that would there be a recognition of the teacher as a privileged interlocutor, since they knew that they were writing in the school to "learn how to write", though they could, in parallel, deal with other aims (real or imaginary). This unfolding of the aim seemed sometimes to make the task more difficult, mainly relating the difficulties concerning the shared knowledge calculation that could be hidden in the texts. It was found out, thus, that the written strategies were oriented by the children's representation of the school text elaboration practices and that some difficulties pointed out in previous researches seemed to be originated from inadequate didactical processes, that did not lead to a diversified written practices, or from the children's difficulties to deal with the unfolding of the text aims in the school context. We conceive, moreover, that the divergences among different researchers on the theme can come from the different conceptions on text and argumentation.

Keywords: Argumentation, text production, school

Índice de Tabelas e Gráficos

Capítulo 3

Quadro 1: Perfil das professoras da amostra 59
Quadro 2: Descrição das aulas das professoras da escola 1 62
Quadro 3: Descrição das aulas das professoras da escola 2 64
Quadro 4: Descrição das aulas das professoras da escola 3 66
Quadro 5: Descrição das aulas das professoras da escola 4 69
Tabela 1: Freqüência de aulas por tipo de intervenção didática e classificação das professoras 72
Tabela 2: Freqüência de aulas por presença ou ausência de discussão centrada nas características dos gêneros textuais e/ou das situações de interação por aula 77
Tabela 3: Freqüência de aulas por indicações dos gêneros por aula observada 81
Tabela 4: Freqüência de aulas por tipos de finalidades para escrita dos textos explicitados pelas professoras nos comandos das atividades 86
Tabela 5: Freqüência de aulas por tipos de interlocutores indicados nos comandos das professoras por aula 89
Quadro 6: Distribuição das professoras por tipo de comando para produção dos textos. 93
Quadro 7: Distribuição das professoras quanto ao favorecimento de produção de argumentos na escrita 102
Quadro 8: Perfil das professoras quanto à prática pedagógica 104

Capítulo 4

Quadro 9: Freqüência de textos coletados e selecionados por grupo classe 138
Tabela 6: Freqüência de sujeitos quanto à idade por grau escolar 139
Tabela 7: Freqüência de sujeitos quanto ao sexo por grau escolar 139
Tabela 8: Freqüência de sujeitos que produziram textos de opinião quanto à idade por grau escolar 140
Tabela 9: Freqüência de sujeitos que produziram textos de opinião quanto ao sexo por grau escolar 140
Tabela 10: Freqüência de gêneros textuais produzidos pelos alunos por série 142
Tabela 11: Quantidade média de palavra por escola e série investigadas 143
Tabela 12: Análise de variância do efeito da série e escola sobre a quantidade de palavras por texto 143
Tabela 13: Freqüência de textos com ponto de vista explícito e implícito. 145
Gráfico 1: Percentagem de ponto de vista explícito por série e escola 146
Tabela 14: Percentagem de textos com expressões que indicam compromisso com a posição defendida 148
Gráfico 2: Percentagem de uso de expressões de comprometimento nos textos por série e escola 150
Tabela 15: Tipos de modalizadores usados para inserir o ponto de vista 151

Gráfico 3: Percentagem de textos com pontos de vista introduzidos por modalizadores deônticos 152
Gráfico 4: Percentagem de textos com pontos de vista introduzidos através de modalizadores lógicos 153
Gráfico 5: Percentagem de textos com modalizadores apreciativos por série e escola 155
Gráfico 6: Percentagem de textos com ponto de vista implícito por série e escola 158
Tabela 16: Distribuição dos textos quanto ao tipo de ponto de vista e tipo de intervenção didática 160
Tabela 17: Distribuição dos alunos quanto ao uso de expressões de compromisso com o ponto de vista por tipo de intervenção didática 160
Tabela 18: Distribuição dos textos por tipo de modalizador usado na introdução do ponto de vista e tipo de intervenção didática 161
Tabela 19: Distribuição dos textos quanto ao tipo de ponto de vista e presença ou ausência de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos dos gêneros textuais em sala de aula 161
Tabela 20: Distribuição dos textos quanto à presença de expressões que indicam explicitamente compromisso com o ponto de vista e presença de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos 163
Tabela 21: Distribuição dos textos quanto à utilização de diferentes modalizadores por presença de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos dos textos em sala de aula. 163
Tabela 22: Tipos de ponto de vista por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática 164
Tabela 23: Uso de expressões de compromisso com o ponto de vista por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática 164
Tabela 24: Uso de modalizadores na introdução dos pontos de vista por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática 165
Tabela 25: Tipo de apresentação do ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação 166
Tabela 26: Freqüência de uso de expressões de compromisso explícito com o ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação 166
Tabela 27: Tipo de modalizador na introdução do ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação 167
Tabela 28: Freqüência de justificativas nos textos. 168
Gráfico 7: Freqüência de textos com justificativa por série e escola 171
Tabela 29: Freqüência de justificativas das justificativas nos textos. 172
Tabela 30: Presença de justificativa da justificativa por série 172
Gráfico 8: Percentagem de textos com justificativa da justificativa por escola e série 173
Tabela 31: Freqüência de textos com justificativas por tipo de intervenção didática 177
Tabela 32: Freqüência de textos com justificativas das justificativas por tipo de intervenção didática 177
Tabela 33: Freqüência de textos com justificativas por presença ou ausência de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula 178
Tabela 34: Freqüência de textos com justificativa da justificativa por presença ou ausência de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula 178
Tabela 35: Distribuição dos textos por presença ou ausência de justificativa e tipos de comandos dados nas aulas de produção de textos 179
Tabela 36: Distribuição dos textos por presença ou ausência de justificativa da justificativa e tipos de comandos dados nas aulas de produção de textos 180

Tabela 37: Freqüência de textos com justificativa por tipo de intervenção sobre argumentação 180
Tabela 38: Freqüência de textos com justificativa da justificativa por tipo de intervenção sobre argumentação 181
Tabela 39: Freqüência de contra-argumentos por série 184
Gráfico 9: Percentagem de textos com contra-argumentos por série e escola 185
Tabela 40: Freqüência de restrições explícitas e implícitas nos textos. 185
Gráfico 10: Percentagem de textos com restrição explícita por série e escola 187
Gráfico 11: Percentagem de textos com restrição implícita por série e escola 190
Tabela 41: Distribuição dos textos quanto à presença de contra-argumentos e tipo de intervenção didática 192
Tabela 42: Distribuição dos textos quanto à presença de restrições implícitas ou explícitas e tipo de intervenção didática 193
Tabela 43: Distribuição dos textos quanto à presença de contra-argumentação nos textos das crianças e atividades de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula 194
Tabela 44: Distribuição dos textos quanto à presença de restrições implícitas ou explícitas e presença de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula 194
Tabela 45: Freqüência de textos com contra-argumentos por tipos de comandos mais presentes nas aulas de produção de textos 195
Tabela 46: Freqüência de textos com contra-argumentos por tipos de comandos mais presentes nas aulas de produção de textos 196
Tabela 47: Freqüência de textos com contra-argumentos por tipos de intervenção sobre argumentação 196
Tabela 48: Percentagem de textos quanto à presença de restrições e tipos de intervenção sobre argumentação 197
Tabela 49: Síntese do percentual de uso dos diferentes componentes textuais utilizados pelas crianças por série e escola 200
Tabela 50: Síntese das análises dos efeitos da prática pedagógica sobre as estratégias argumentativas dos alunos (significância segundo os testes de Qui-quadrado – p*) 204

Capítulo 5

Tabela 51: Distribuição dos textos quanto à quantidade de palavras e modelos textuais 242
Gráfico 12: Percentagem de textos com ponto de vista concordante por escola e série 247
Tabela 52: Freqüência de tipos de configurações textuais por série 248
Tabela 53: Freqüência de textos quanto à configuração geral e quanto ao professor / escola na segunda série 251
Tabela 54: Freqüência de textos quanto à configuração geral e quanto ao professor / escola na terceira série 253
Tabela 55: Freqüência de textos quanto à configuração geral e quanto ao professor / escola na quarta série 255
Tabela 56: Modelos textuais (agrupados) por série 258
Tabela 57: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e tipo de intervenção didática 259
Tabela 58: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e tipo de intervenção didática desconsiderando a escola 4 260
Tabela 59: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e presença de reflexão 261

sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula
Tabela 60: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e presença de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula desconsiderando a escola 4 262
Tabela 61: Modelos textuais por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática 262
Tabela 62: Modelos textuais por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática desconsiderando a escola 4 263
Tabela 63: Tipo de apresentação do ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação 264
Tabela 64: Tipo de apresentação do ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação desconsiderando-se a escola 4 265
Tabela 65: Análise de Qui-quadrado do efeito da prática pedagógica sobre os modelos textuais adotados pelos alunos 269

Capítulo 6

Tabela 66: Perfil das professoras da amostra do grupo investigado no capítulo 6 290
Tabela 67: Freqüência de sujeitos quanto à idade por grau escolar 290
Tabela 68: Freqüência de sujeitos quanto ao sexo por grau escolar 291
Quadro 10: Caracterização geral da condução da atividade 297
Tabela 69: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e forma de condução da discussão 298
Tabela 70: Descrição dos textos quanto ao modelo textual e natureza do debate 299
Tabela 71: Distribuição dos textos quando ao modelo textual e quanto ao posicionamento da professora sobre o tema 300
Tabela 72: Distribuição dos textos por tipo de ponto de vista e presença de contra-argumentos 327
Tabela 73: Distribuição dos textos por tipo de ponto de vista e presença de justificativa da justificativa 328

SUMÁRIO

Agradecimentos **VII**
Resumo **IX**
Abstract **X**
Índice de Tabelas e Gráficos **XI**
Sumário **XV**

Apresentação **01**

1. Argumentação: ponto de partida **05**

1.1. O estudo da argumentação: um breve histórico 06
1.2. Argumentação: as diferentes estratégias discursivas 13

2. Texto e interação: conceitos e concepções **21**

2.1. O texto como objeto de análise 22
2.2. Diversidade textual 28
2.3. O texto e sua arquitetura interna 32
2.4. Produção de texto: ação cognitiva e social 38

3. As situações de produção de textos escritos na escola **44**

3.1. Objetivos 44
3.2. Referencial teórico 45
3.2.1. Os gêneros textuais na escola: diferentes abordagens metodológicas 45
3.2.2. O contexto escolar de produção de textos: especificidades e focos de investigação 48
3.2.3. Os efeitos da "escolarização" sobre os textos dos alunos 53
3.3. Método 59
3.3.1. Sujeitos 59
3.3.2. Procedimentos 60
3.4. Resultados 61
3.4.1. Descrição geral das aulas 61
3.4.2. Tipos de intervenção didática 71
3.4.2.1. Como as professoras abordaram os textos em sala de aula? 71
3.4.2.2. Que tipos de reflexão ocorriam em sala de aula? 76
3.4.3 As peculiaridades da esfera escolar de produção 80
3.4.3.1. Que gêneros textuais foram produzidos nas aulas observadas? 80
3.4.3.2. As crianças escreveram textos para atender a quais finalidades? 86
3.4.3.3. Para quem as crianças escreveram os textos nas aulas observadas? 89
3.4.4. A argumentação em sala de aula 94
3.5. Conclusões 103

4. As estratégias argumentativas das crianças na elaboração de textos escritos e os efeitos da intervenção didática **108**

4.1. Objetivos 108
4.2. Referencial teórico 109
4.2.1. A emergência da argumentação na linguagem infantil 109
4.2.2. A argumentação em textos escritos por crianças 115
4.2.3. A contra-argumentação na escrita de crianças: efeitos das condições de produção 125
4.3. Método 137
4.3.1. Sujeitos 137
4.3.2. Procedimentos 140
4.4. Resultados 142
4.4.1 As crianças apresentaram claramente seus pontos de vista? 144
4.4.2. Houve influência do tipo de intervenção sobre a inserção dos pontos de vista nos textos? 159
4.4.3. As crianças justificaram seus pontos de vista? 168
4.4.4. Houve influência do tipo de intervenção sobre a inserção de justificativas nos textos? 176
4.4.5. As crianças inseriram contra-argumentos nos textos? 183
4.4.6. Houve influência do tipo de intervenção sobre a inserção de contra-argumentos? 192
4.5. Conclusões 198

5. Os modelos textuais e os efeitos das situações de produção na escola **207**

5.1. Objetivos 207
5.2. Referencial teórico 208
5.2.1. Os conhecimentos prévios mobilizados pelas crianças para escrever textos na escola 208
5.2.2. A construção de protótipos textuais na escola 211
5.2.3. A construção de estratégias discursivas: a diversidade de modelos textuais na escola 221
5.3. Método 229
5.3.1. Sujeitos 229
5.3.2. Procedimentos 229
5.4. Resultados 231
5.4.1. Quais modelos textuais as crianças produziram? 231
5.4.2. Houve influência do tipo de intervenção sobre os modelos textuais produzidos? 258
5.5. Conclusões 266

6. Enfim, quais foram as especificidades do contexto escolar de produção de textos de opinião? Que marcas esse contexto deixou nos textos dos alunos? 272

6.1. Objetivos 272
6.2. Referencial teórico 273
6.2.1. O que é contexto de produção? 273
6.2.2. As especificidades do contexto escolar de produção 276
6.2.3. A inferência e suas relações com o contexto de produção 281
6.3. Método 289
6.3.1. Sujeitos 289
6.3.2. Procedimentos 291
6.4. Resultados 293
6.4.1. O contexto imediato de produção e os efeitos sobre os textos dos alunos 293
6.4.2. As marcas do contexto escolar sobre os textos dos alunos 301
6.4.3. A questão da inferenciação 327
6.5. Conclusões 333

7. Considerações finais 338

7.1. As estratégias argumentativas das crianças 343
7.2. O contexto escolar de produção de textos 352
7.3. Os efeitos da intervenção didática sobre as estratégias adotadas pelas crianças 355
7.4. Efeitos do contexto imediato sobre os textos das crianças 361

8. Referências bibliográficas 366

9. Anexos 375

Apresentação

O ensino da Língua Portuguesa vem passando por mudanças substanciais que são reflexos dos debates acerca do que é a linguagem e de como os interlocutores de uma dada circunstância constituem-se como sujeitos participantes desses momentos de interação. Nessa perspectiva, propõe-se que o objetivo central do processo pedagógico é *"desenvolver a competência comunicativa dos usuários de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação..."* (Travaglia, 1996; pp. 17-18).

Nesse sentido, é importante que sejam oferecidas condições para que as crianças entrem em contato com os vários gêneros textuais, em diferentes contextos de interação, para que possam ampliar as capacidades comunicativas e, assim, utilizarem a língua, buscando os efeitos de sentido pretendidos. No entanto, no âmbito didático algumas questões essenciais permanecem em aberto quando são fornecidas orientações aos professores quanto à diversidade textual. É suficiente o contato com a variedade textual em sala de aula (acesso aos diversos gêneros de textos) ou torna-se necessário também um trabalho de sistematização a respeito das configurações textuais? Existe uma seqüência quanto aos gêneros ou tipos de textos a serem trabalhados (e, portanto, níveis de complexidade quanto à capacidade de apreensão pela criança)? É necessário um trabalho de explicitação acerca dos elementos estruturais e recursos lingüísticos predominantes nos diversos gêneros textuais? Como melhor conduzir as atividades de produção de textos na escola? Essas e outras questões merecem, ainda, tratamento científico que oriente o educador hoje.

No momento, busca-se, com esta pesquisa, abordar aspectos relacionados à produção de textos de opinião na escola. A escolha desse tema advém da posição de que argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), a esse respeito, salientaram que:

> *Apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coerciva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. Se a liberdade fosse apenas adesão necessária a uma ordem natural previamente dada, excluiria qualquer possibilidade de escolha; se o exercício da liberdade não fosse fundamentado em razões, toda escolha seria irracional e se*

> *reduziria a uma decisão arbitrária atuando num vazio intelectual. Graças à possibilidade de uma argumentação que forneça razões, mas razões não coercivas, é que é possível escapar ao dilema: adesão a uma verdade objetiva e universalmente válida, ou recurso à sugestão e à violência para fazer que se admitam suas opiniões e decisões* (p.581).

Dada a importância da atividade de argumentar, diversos autores têm se debruçado sobre questões relativas aos processos de desenvolvimento das capacidades de defender pontos de vista. São comuns, no tocante a essa temática, depoimentos de educadores e resultados de estudos que apontam dificuldades na produção de textos escritos por crianças, adolescentes e adultos quando buscam argumentar.

Pode-se questionar se as dificuldades apontadas são oriundas: (1) de inabilidades nas operações cognitivas necessárias a tal atividade; (2) do maior nível de complexidade das estruturas textuais; (3) da falta de familiaridade com esses modelos de textos na escola; (4) das condições de produção de textos em que se busca argumentar; (5) da conjugação de alguns desses fatores; (6) ou de outros fatores.

Enfim, a partir de tais reflexões, optou-se por analisar as estratégias de argumentação adotadas por crianças de 8 a 12 anos em textos escritos na escola e os efeitos do contexto escolar de produção sobre essas estratégias. A hipótese central investigada foi a de que, também no caso da argumentação presente nas produções infantis, as estratégias de escrita são orientadas pelas representações que os autores têm sobre as práticas escolares de elaboração textual e que as dificuldades são oriundas, muitas vezes, de processos didáticos inadequados, que não conduzem a práticas diversificadas de escrita.

A fim de atender a tal objetivo, iniciamos o texto (capítulos 1 e 2) refletindo sobre os conceitos básicos mobilizados nos estudos empíricos: argumentação, texto, tipo textual, gênero textual e condições de produção de textos. Tais conceitos foram abordados tomando-se em consideração aspectos relativos à produção de textos no espaço escolar.

Para investigar a hipótese levantada, o estudo foi desenvolvido em quatro fases. A primeira foi uma análise de práticas de escrita nas escolas em que conduzimos nossa pesquisa (capítulo 3), a qual deu subsídios para entendermos, posteriormente, as estratégias adotadas pelas crianças na escrita dos textos de opinião.

Foram analisadas 35 aulas de produção de textos, de 11 professoras de três escolas públicas e uma escola particular. Dentre outras questões, foram explorados aspectos como:

Que concepções de texto e de ensino de produção de textos permeavam as ações das professoras? As professoras refletiam sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula? Como eram os comandos das professoras para as atividades de produção de textos? Havia diversidade de finalidades para a escrita de textos? Eram indicados interlocutores para os alunos? Havia reflexão sobre as estratégias argumentativas nas aulas sobre produção de textos?

Na segunda fase (capítulo 4), objetivamos analisar textos de crianças a fim de entender as estratégias discursivas adotadas e os efeitos das condições de produção sobre os desempenhos dos alunos. Foram retomados alguns estudos anteriores sobre produção de "textos argumentativos" por crianças, a fim de comparar os resultados. Vimos que há, entre diversos autores, uma certa convergência em relação à constatação de que as crianças são capazes de justificar seus próprios pontos de vista, mas têm dificuldades para contra-argumentar em textos escritos. Nosso foco de atenção recaiu nos efeitos das condições de produção de textos na escola sobre esse fenômeno.

Foram analisados 205 textos de alunos de 2ª a 4ª séries de quatro escolas (três públicas e uma particular, localizadas na Região Metropolitana do Recife). No comando da tarefa foram explicitados o destinatário e a finalidade do texto, na tentativa de levar as crianças a se esforçarem para convencer os leitores a respeito da questão proposta: "As crianças devem fazer serviços domésticos?".

Um primeiro aspecto investigado foi quanto ao atendimento ao comando. Neste momento, buscamos identificar as crianças que produziram textos de opinião[1]. Após a análise inicial, foram selecionados 156 textos, que foram foco de atenção quanto às estratégias para defender ponto de vista.

O objetivo dessas análises foi investigar se os alunos que produziram textos de opinião apresentaram claramente o ponto de vista, a justificativa, a justificativa da justificativa e a contra-argumentação. Foi investigada também a presença de pontos de vista e de contra-argumentações implícitas nos textos, a fim de explorar as estratégias discursivas dos alunos para conduzir os leitores através de processos inferenciais.

As estratégias de inserção desses componentes textuais (ponto de vista, justificativa, justificativa da justificativa, contra-argumentação) foram analisadas, por fim, buscando-se

[1] Apareceram na amostra outros gêneros textuais, como "relato pessoal", "história", "redação sobre um tema", dentre outros.

verificar se os tipos de intervenção didática exerciam influência sobre as estratégias adotadas pelas crianças.

A terceira fase (capítulo 5) constou de uma análise dos modelos textuais elaborados pelas 156 crianças que produziram textos de opinião. As discussões conduziram a reflexões sobre os comandos dados para a produção e sobre os gêneros de texto adotados / adaptados pelos alunos.

A questão que se colocou foi quanto aos motivos que poderiam ter levado as crianças a adotarem os modelos textuais que produziram. Assim, foram descritos os principais modelos textuais produzidos e foram levantadas hipóteses sobre as características da situação de produção que poderiam ter levado os alunos a configurarem os textos em tais modelos.

Na quarta fase deste estudo (capítulo 6), foram enfocados os contextos imediatos em que os textos foram produzidos, a partir da análise dos relatórios de aplicação da atividade proposta. As turmas (grupos) que participaram do estudo foram classificadas quanto à forma de condução da atividade: modo de exploração do texto lido; tópicos enfocados na discussão anterior à produção do texto; posições assumidas durante a discussão. Essas reflexões foram geradoras de hipóteses relativas a influências do contexto imediato de produção sobre as estratégias adotadas. Nesse bojo, foram analisados vários textos a partir dos quais temas como “representações sobre as finalidades e interlocutores na situação escolar de produção” assumiram papel de destaque para integrar várias hipóteses levantadas ao longo dos demais capítulos, sobretudo em relação aos processos de inferenciação nos textos das crianças.

Para finalizar, os principais resultados foram retomados no capítulo 7 (Considerações Finais).

1. Argumentação: ponto de partida

O objetivo deste estudo, como já anunciamos anteriormente, foi analisar as estratégias de argumentação adotadas por crianças de 8 a 12 anos em textos escritos na escola e os efeitos do contexto escolar de produção sobre essas estratégias.

Para iniciar tal discussão, consideramos essencial demarcar os limites do debate e, para isso, explicitar nossas concepções sobre “argumentação”, que é o conceito central dessa pesquisa. Para melhor contextualizarmos as questões de investigação, faremos essa discussão em dois tópicos: (1.1) O estudo da argumentação: um breve histórico; (1.2) Argumentação: as diferentes estratégias discursivas.

1.1. O estudo da argumentação: um breve histórico

Os precursores das abordagens modernas sobre a argumentação foram oriundos de três campos de reflexão: a Retórica, a Lógica e a Dialética. Breton (1999) situou o surgimento da argumentação enquanto saber sistemático, com o nome de Retórica, no século V a.C., na região do Mediterrâneo. No entanto, Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999) fizeram referências a estudos sobre argumentação no Século XV a.C., na Sicília Grega, quando a "Retórica" era um instrumento de defesa em julgamentos judiciais. Têm-se também registros das atividades dos Sofistas, em Atenas, em exercício de preparação dos jovens para a vida política, utilizando a "Retórica" como instrumento de conquista. Entretanto, os eventos mais comuns, conforme indicaram Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999), eram as defesas de teses em praças públicas.

Segundo Breton (1999), durante dois mil e quinhentos anos, a retórica foi o centro de todo o ensino. Ela era uma disciplina mais especificamente textual, que tinha como função social ensinar as habilidades de falar em público de modo persuasivo. Na verdade, eram treinadas as habilidades de uso da linguagem falada, cuja finalidade era obter a adesão de um público (audiência). Assim, a concepção de língua presente entre os estudiosos da retórica era a de que essa se constituía como um arsenal de estratégias discursivas para finalidades práticas. Em suma, as preocupações eram centradas em necessidades oriundas da vida cotidiana.

Foi com Aristóteles (no campo da Lógica) que se registrou um estudo mais sistemático sobre o pensamento argumentativo formal, mais deslocado dessas atividades práticas. A lógica tinha como interesse básico analisar os princípios através dos quais as declarações e os argumentos pudessem ser construídos e avaliados como válidos ou inválidos, independentemente do contexto, das crenças, das atitudes ou dos objetivos dos falantes e ouvintes. Aristóteles tentava identificar argumentos-padrão ou modelos-padrão que satisfizessem as condições lógicas e pudessem ser usados universalmente, mesmo em contextos diferentes. São conhecidos os estudos de Aristóteles sobre silogismos, com esquematização dos padrões de validade (silogismos válidos e inválidos).

Assim, como afirmaram Van Eemeren, Grootendorst, Jackson e Jacobs (1997), "Aristotle treated argumentation as a means to expose error in thinking and to shape discourse toward a rational ideal[2]" (p. 210).

As sistematizações de Aristóteles sobre lógica formal têm sido usadas até os dias atuais, buscando-se apreender a capacidade de raciocínio lógico em crianças e adultos. No entanto, os estudos modernos sobre argumentação muito têm se modificado desde então.

Um dos motivos que levaram às mudanças foi a busca de melhor contextualizar o uso diário que se faz da atividade argumentativa, assim como a percepção de que a argumentação é uma forma discursiva e, portanto, atrelada às situações de produção.

Destacam-se dois marcos da teoria contemporânea sobre argumentação: Toulmin (1958), com a publicação de "The uses of Argument", e Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999), com a publicação de "La nouvelle rhétorique: traité de L'argumentation", todos divulgados na década de cinqüenta.

Toulmin (1958), através de sua abordagem, forneceu subsídios para a realização de análises acerca da lógica usada cotidianamente, buscando enfocar não mais a lógica formal difundida nos estudos de Aristóteles, mas sim, a lógica informal própria dos discursos naturais. Esse autor defendeu que na lógica formal, entendida como aquela em que as conclusões derivam necessariamente das premissas, a demonstração das relações entre as premissas e a conclusão é suficiente para impor uma afirmação entendida como verdadeira. Na lógica informal, por outro lado, a criação de estratégias de convencimento é imprescindível, dado que não há uma ligação necessária entre as premissas e a conclusão. Nesses casos, é preciso defender um ponto de vista em que não há uma possibilidade de operar através de demonstrações e sim de persuasão. Em outras palavras, a argumentação é, para Toulmin (1958), uma defesa de idéias não deduzidas necessariamente das premissas, pois as conclusões não são obrigatoriamente implicadas por elas. Existe, portanto, um abismo lógico aberto, que leva os falantes / escritores a argumentar em favor da probabilidade de que o ponto de vista esteja correto.

Mazzotti e Oliveira (1999; p. 01) referem-se à abordagem moderna do estudo da argumentação, mostrando que nessa concepção "a necessidade de argumentar se coloca a partir do momento em que se estabelecem controvérsias sobre determinados objetos (...), as

---

[2] *"Aristóteles tratou a argumentação como um meio para expor erro no pensamento e modelar o discurso em direção a um ideal racional".*

quais não podem ser resolvidas por meio de demonstrações formais que permitam chegar a soluções inequívocas, capazes de se impor a todos os seres racionais".

Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958](1999, p. 220) destacam, a esse respeito, que, em alguns casos, os discursos argumentativos têm formatos similares às demonstrações. No entanto, eles chamam a atenção para o fato de que:

> *quem os submete à análise logo percebe as diferenças entre essas argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa; é por essa razão que os qualificamos de quase - lógicos.*

Assim, Toulmin (1958) distinguiu a argumentação formal da argumentação informal, dizendo que na perspectiva da lógica formal os elementos da argumentação são basicamente as premissas e a conclusão. No entanto, na lógica informal, os elementos constituintes se ampliam, pois a justificação torna-se uma operação necessária. Segundo Toulmin (1958), existem dois tipos básicos de discurso argumentativo: a argumentação simples, que é composta de ponto de vista (*claim*), dados (*data*) e justificativa (*warrant*); e a argumentação complexa que tem, ainda, a justificação da justificação (*baking*), a modalização (*qualifier*) e a contra - argumentação (*rebuttal*).

Em suma, o discurso argumentativo, tal como foi proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999) e Toulmin (1958), se constituiria em um espaço em que se busca um efeito imediato sobre a audiência, ou seja, a de levá-la a concordar com nossos pontos de vista. Assim, nessa concepção, é fundamental que o orador tenha uma imagem adequada do auditório (audiência). Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999, p.33) salientam que é:

> *... a natureza do auditório ao qual alguns argumentos podem ser submetidos com sucesso que determina em ampla medida tanto o aspecto que assumirão as argumentações quanto o caráter, o alcance que lhes serão atribuídos.*

Sendo dessa forma, Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999, p. 22) fizeram uma distinção entre “auditório particular” e “auditório universal”. No discurso dirigido a um auditório particular, haveria, segundo esses autores, uma preocupação em reconhecer os pontos de partida e as premissas aceitas pelos interlocutores, pois, nesse ponto de vista, "uma

argumentação considerada persuasiva pode vir a ter um efeito revulsivo sobre um auditório para o qual as razões pró são, de fato, razões contra".

Tais autores (Perelman, Olbrechts-Tyteca e Toulmin) defendiam, assim, que a busca pela adesão da audiência às idéias propostas faz-se através do estabelecimento inicial de acordos (concordância acerca das premissas), sem os quais torna-se impossível qualquer argumentação. Porém, esses autores atentaram que essa busca de adesão de um auditório particular pode trazer problemas para a extensão do discurso a outros auditórios. Ou seja, como salientaram Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999, p. 34), o orador, "na medida em que se adapta ao modo de ver de seus ouvintes, arrisca-se a se apoiar em teses que são estranhas, ou mesmo francamente opostas, ao que admitem outras pessoas que não aquelas a que, naquele momento, ele se dirige".

Eles propuseram, então, a existência de um “auditório universal”. Esse seria constituído “pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais” (p. 34). Tal conceito decorre da idéia de que ao lidar com um auditório heterogêneo, o orador deve convencer acerca "do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas" (p. 35).

Tal posição encontra suporte na idéia de que:

> *... esse auditório, tal como uma assembléia parlamentar, deverá reagrupar-se em um todo para tomar uma decisão, e nada mais fácil para o adversário, do que voltar contra o seu predecessor imprudente todos os argumentos por ele usados com relação às diversas partes do auditório, seja opondo-os uns aos outros para mostrar a incompatibilidade deles, seja apresentando-os àqueles a quem não eram destinados. Daí a fraqueza relativa dos argumentos que só são aceitos por auditórios particulares e o valor conferido às opiniões que desfrutam uma aprovação unânime, especialmente da parte de pessoas ou de grupos que se entendem em muito poucas coisas* (Perelman e Olbrechts-Tyteca, [1958], 1999, pp. 34-35).

Em suma, tal postura poderia ser reconhecida como uma estratégia para lidar com grandes auditórios ou com ouvintes / leitores sobre os quais temos uma imagem pouco precisa.

As reflexões postas pelos autores sobre o papel da audiência na construção da argumentação mostram a ênfase dada a esse elemento do contexto de produção. É, no entanto,

na idéia de que existe um auditório universal que recai o maior perigo de se “naturalizar” o fenômeno da interação e, conseqüentemente, do processo de argumentação. É fundamental reconhecer que, apesar da tentativa de construção de argumentos que possam causar efeitos em platéias heterogêneas, há, na construção do discurso, influências do contexto de produção desse discurso e que, no dia-a-dia, são mais freqüentes as situações em que nos dirigimos a auditórios particulares. Tal motivo leva-nos à necessidade de entender mais profundamente a produção de argumentos nas diferentes situações de interação, o que remete mais diretamente ao estudo da linguagem e da produção do discurso.

Por tal razão, as perspectivas mais dialéticas da argumentação têm se aproximado das abordagens pragmáticas da linguagem, pois a contextualização passa a ser essencial para a análise da eficácia argumentativa. Considerando tais posições, podemos entender os pressupostos de Van Eemeren, Grootendorst, Jackson e Jacobs (1997) que caracterizam a argumentação como uma forma discursiva e buscam em autores da Análise do Discurso subsídios para entender os fenômenos cotidianos.

Esses autores destacam que "the dialectical approach to argumentation tends to be accompanied by an interest in ‘real’ arguments as they arise in the back and forth of real controversies[3]” (p. 215). Assim, esses estudos sobre discurso apontam as características das situações de interação entre as condições de produção de um texto. Concebem, então, que a emergência do discurso argumentativo é marcada pela necessidade de tomada de posição e de justificação dessa posição.

Nessa perspectiva, considera-se que é preciso que exista um tema passível de debate, ou seja, passível de questionamento; uma idéia a ser defendida (proposição; declaração; tese); proposições que justifiquem e/ou refutem a declaração (através de evidências, justificativas, contra-argumentações); um antagonista (alguém que duvide da afirmação, contradizendo-a ou apresentando resistências), podendo ser tal antagonista uma pessoa ou um grupo de pessoas (reais ou virtuais).

Van Eemeren, Grootendorst, Jackson e Jacobs (1997, p.208) defendem que "argumentation uses language to justify or refute a standpoint, with the aim of securing

[3] “A abordagem dialética da argumentação tende a ser acompanhada por um interesse nos argumentos reais como aparecem no ir e vir das controvérsias reais".

agreement in views[4]". O discurso argumentativo é, nesse modelo de pensamento, sempre dialógico, pois é constante a presença de um interlocutor.

A partir desse princípio básico, surgem muitos autores que buscam analisar a organização desse tipo de discurso e estabelecer padrões ou explicitar seus elementos constituintes.

Golder e Coirier (1994), que partilham o modelo proposto por Toulmin (1958), dão especial destaque ao papel da contra-argumentação na construção do "texto argumentativo"[5]. Eles apontam a contra-argumentação como constituinte do "texto argumentativo", mesmo quando se busca defender um ponto de vista sem opositor presente. É a representação do interlocutor (mesmo que virtual) que possibilitaria a elaboração de contra-argumentos a possíveis objeções que possam vir a aparecer em relação à proposição defendida. Dessa forma, para que a defesa dos pontos de vista fosse eficiente, seria necessário que o autor apresentasse alguns elementos básicos constituintes do "texto argumentativo": ponto de vista (afirmação ou tese), justificativas, contra-argumentos e respostas.

Reafirmando tal concepção, Coirier (1996), em um artigo em que sugere algumas implicações didáticas dos seus estudos, propõe que a tarefa global de escrita do "texto argumentativo" seja dividida em subtarefas que podem constar de atividades tais como: selecionar argumentos para o ponto de vista a ser defendido; selecionar as possíveis objeções que possam surgir; selecionar os contra-argumentos; ordenar os argumentos e subargumentos, buscando explicitar as relações entre eles; produzir o texto, utilizando os marcadores de conexão; revisar o texto, reescrevendo-o, entre outras atividades. Assim, estamos diante de uma prescrição sobre tais espécies de texto. Nessa visão, o "texto argumentativo" precisaria ter ponto de vista, justificativa e contra - argumentos.

Outro autor que também parece propor uma prescrição do que é um bom texto argumentativo é Garcia (1981). Ele apresenta um plano-padrão para orientar a produção de textos argumentativos. O plano da argumentação formal constaria, para o autor, de quatro partes: 1 - proposição (ponto de vista); 2 - análise da proposição; 3 - formulação de argumentos; 4 - conclusão. Garcia sugere, ainda, que, quando o autor pretender contestar

[4] "Na argumentação usa-se a linguagem para justificar ou refutar um ponto de vista, com o propósito de assegurar concordância de visões"

[5] Os autores denominam "textos argumentativos" os textos em que o autor busca defender pontos de vista. Embora não apresentem uma discussão sobre o conceito, fica implícito que estão se referindo aos textos em que a seqüência discursiva predominante é a seqüência argumentativa.

algum ponto de vista explicitamente, o plano contenha os seguintes estágios: 1 - proposição a ser refutada; 2 - concordância parcial; 3 - contestação ou refutação e 4 - conclusão.

Oostdam, Glopper e Eiting (1994) também apresentam alguns "conselhos" que “poderiam auxiliar o ensino da produção desse tipo de texto”:

1 - estabeleça um ponto de vista principal explícito;

2 - gere argumentos favoráveis e desfavoráveis ao ponto de vista e refute os desfavoráveis (podem ser feitas listas que orientem a produção do texto);

3 - avalie a relação entre o ponto de vista principal e os argumentos gerados à luz da objetividade textual e da audiência;

4 - analise as relações intrínsecas entre os argumentos selecionados e determine o argumento principal e os subargumentos;

5 - estabeleça conexões entre o ponto de vista e os argumentos, usando marcadores (expressões, conectivos, pontuação...);

6 - faça com que as diferentes fases da argumentação sejam organizadas na estrutura do texto.

Percebe-se, pois, que é reincidente, nas formulações dos autores dedicados ao estudo da argumentação, essa presença de sugestões didáticas voltadas para a construção de “textos argumentativos”. Tais conselhos, como pode ser observado acima, seriam orientadores sobre a estrutura de texto que deveria ser ensinada na escola.

No entanto, quando passamos a considerar as situações de interação mediadas pelo texto, tendemos a perceber que os modelos de “textos argumentativos” propostos pelos diferentes autores citados são idealizações, formulações em abstrato, que não correspondem a gêneros textuais[6] reais. Fala-se em “textos argumentativos” como se existissem, nas práticas sociais, modelos únicos que satisfizessem às diferentes condições com as quais se deparam os indivíduos na sociedade. Apesar da explicitação do princípio básico de que a argumentação emerge nas situações em que há diferentes pontos de vista e que o indivíduo busca assegurar concordância de visões, considerando os seus ouvintes / leitores, são propostos “protótipos” de textos “universais”. Não há, entre os autores citados, ênfase nas estratégias que os indivíduos adotam para satisfazer as condições do contexto de produção. Em suma, as características das situações de produção e dos interlocutores não são de fato abordadas.

[6] “Gêneros textuais são formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.” (Schnewuly & Dolz, 1999, p. 7). O conceito de gênero textual será discutido no Capítulo 2.

Faz-se necessário, então, refletir mais sobre as situações em que a argumentação emerge e as diferentes estratégias[7] que os indivíduos adotam para defender pontos de vista nessas diversas circunstâncias.

[7] O conceito de estratégia será retomado no Capítulo 2. No momento podemos assumir a concepção de que as estratégias são procedimentos, ou seja, conjuntos de ações ordenadas para consecução de uma meta.

1.2. Argumentação: as diferentes estratégias discursivas

Diante das questões acima levantadas, poderíamos nos perguntar o que seria, então, um “texto argumentativo”.

Koch (1987) salienta que "o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo" (p. 19).

Esta também é a idéia de Ducrot (1980), quando supõe que a argumentação é a essência da língua. Pécora (1999, p. 88) partilha dessa posição, concebendo a argumentação como uma "propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso". Assim, ele afirma que "para a teoria do discurso a argumentação não representa um privilégio desse tipo particular de discurso: qualquer uso de linguagem, desde que efetive um vínculo intersubjetivo, desde que se possa reconhecer nele um efeito de sentido, constitui uma argumentação".

Nessa perspectiva, todo texto teria uma base argumentativa. Subjacente a tal postulado está a idéia de que a linguagem não é neutra e que usamos os recursos lingüísticos para apresentar e defender nossas concepções sobre o mundo e sobre a vida.

Mesmo concordando com as premissas gerais de que a argumentação é uma propriedade geral do discurso, e reconhecendo que em todo texto existe uma intenção de provocar no leitor algum efeito, e que, portanto, tem uma intenção persuasiva, acreditamos que existem alguns textos que apresentam de forma mais explícita o objetivo de defender idéias.

Dolz e Schneuwly (1996), considerando os contextos de uso, as finalidades e os tipos textuais dominantes, classificam os gêneros textuais em cinco agrupamentos: ordem do relatar, ordem do narrar, ordem do expor, ordem do descrever ações, ordem do argumentar. Dentre os gêneros da ordem do argumentar, são citados: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações.

Concebendo a argumentação como uma atividade discursiva e considerando que existem alguns gêneros textuais que se caracterizam pela presença mais marcante de

estratégias para argumentar, torna-se fundamental refletir sobre os contextos em que tais gêneros emergem.

Um primeiro aspecto a ser abordado é que se a argumentação emerge em situações em que existem controvérsias (idéias passíveis de refutação), então, o confronto entre pontos de vista elucidados por diferentes vozes[8] no discurso é inevitável. São as estratégias para lidar com essas diferentes vozes, e para responder aos diferentes interlocutores, que surgem como tema de estudo quando se pretende assumir a argumentação como uma atividade discursiva.

Banks-Leite (1996) cita três operações para o desenvolvimento das estratégias de argumentação: sustentação (apresentação de dados que apóiam as afirmações); construção e interpretação do referente (apresentação dos objetos e conceitos sobre os quais se reflete); e operações de implicação do locutor (definição das posições do autor e do locutor sobre o objeto em discussão).

Com essa mesma preocupação, Blair e Johnson (1987) afirmam que as premissas para a conclusão devem satisfazer a três critérios: relevância, suficiência e aceitabilidade. No critério de aceitabilidade, reside a seguinte questão: “Há evidências suficientes para aceitação da justificativa?”. Pode-se conceber que, no tocante a esse aspecto, as representações sobre os interlocutores são tomadas em conta para que se busque apresentar evidências ou não de que as premissas são verdadeiras. Caso o redator considere que os interlocutores aceitam a justificativa como sendo verdadeira, ele pode não apresentar mais evidências por considerar desnecessário. Mas, se há dúvidas sobre a aceitação das justificativas, passa-se a mostrar ao interlocutor evidências de que o que dizemos é verdade. O mesmo se dá no caso das refutações às possíveis restrições do interlocutor. As evidências a favor de tais restrições podem ser mais ou menos explícitas, dependendo do que o redator considere e da sua capacidade de elaborar representações adequadas sobre tais interlocutores.

A relevância refere-se à natureza da relação entre o ponto de vista defendido e a justificativa apresentada. Ou seja: “O que se diz para argumentar a favor do ponto de vista é realmente importante para que se aceite a posição proposta?”. Nesse caso, podemos supor que, no caso do texto escrito, se o escritor considerar que as relações entre o ponto de vista e as justificativas são óbvias para o interlocutor, não seria necessário explicitar tais relações, mas, caso haja dúvida sobre se o interlocutor considerará que a justificativa é relevante para o

[8] O conceito de vozes será discutido no próximo capítulo. De início, podemos considerar que vozes são as "entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado" (Bronckart, 1999;

propósito, o escritor poderá sentir necessidade de justificar a justificativa, explicitando os elos entre o ponto de vista e a justificativa.

Outro critério, o da suficiência, está intrinsecamente ligado ao segundo, ou seja, refere-se à avaliação acerca da força da justificativa. Nesse caso, podemos nos perguntar se as justificativas apresentadas são suficientes para a defesa do ponto de vista. Em alguns casos, para defender um ponto de vista, apresentamos uma justificativa suficientemente forte que torna irrelevantes as restrições que possam ser apresentadas. Em outros casos, torna-se necessário argumentar através de diferentes vias, de forma a que as restrições, mesmo não sendo completamente refutadas, não sejam mais importantes que as justificativas apresentadas.

Em suma, defendemos que são as representações sobre os interlocutores e sobre a situação de interação que ajudam a encontrar estratégias eficazes para os efeitos pretendidos com a atividade de argumentação.

Breton (1999) também salienta que um primeiro passo para persuadir um interlocutor seria estabelecer um acordo inicial acerca das premissas sobre as quais a argumentação será construída e um segundo movimento seria o de vincular tais acordos (premissas) ao ponto de vista defendido. A citação abaixo explicita tal preocupação.

> *A modificação do contexto de recepção se realiza, como já dissemos, em duas etapas. Observaremos que estas duas operações são ao mesmo tempo indispensáveis uma à outra e obrigatoriamente sucessivas: primeiro se enquadra, em seguida se liga. A primeira etapa visa construir um real comum ao orador e ao auditório. Nesta comunhão o segundo tempo da argumentação se apoiará para construir um vínculo entre este acordo e a opinião proposta (*Breton, 1999; p. 67).

Ampliando tal discussão, Bronckart (1999, p. 226) explicita que:

> *(...) o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema (...). Sobre o pano de fundo dessa tese anterior, são então postos dados novos (...), que são objeto de um processo de inferência (...), que orienta para uma conclusão ou nova tese (...). No quadro do*

---

p. 326). O expositor ou narrador pode, nessa perspectiva, ser entendido como instância geral de enunciação, ou uma voz que articula todas as outras vozes no texto.

> *processo de inferência, esse movimento pode ser apoiado por algumas justificações ou suportes (...), mas pode também ser moderado ou freado por restrições (...). É do peso respectivo dos suportes e das restrições que depende a força da conclusão*.

Esse autor aponta que, a partir desse raciocínio argumentativo, diferentes modelos de textos podem surgir e que nem todos os dados e premissas aparecem explicitamente no discurso. O processo de inferência ganha lugar de destaque nessa abordagem. Assume-se, portanto, a idéia de que na relação entre falante / escritor e ouvinte / leitor é que a argumentação é construída. A atividade do leitor / ouvinte de um texto, por exemplo, inclui a recuperação do "não dito" que está posto no contexto de interlocução.

Dentre os diferentes modelos de textos, são citados aqueles em que, quando justificam um ponto de vista, os redatores (ou falantes) fortalecem a justificativa inicial, apresentando a justificação da justificação. Nessa abordagem, a justificação da justificação pode desempenhar o papel de garantir a aceitabilidade da justificativa ou a relevância dela para o ponto de vista defendido. Assim, conforme já discutimos, pode-se considerar que, frente a um interlocutor pode-se considerar necessário convencer acerca da justificativa ou explicitar as relações entre o ponto de vista e tal justificativa. Pode-se, assim, concluir que essa necessidade seja oriunda do reconhecimento da possibilidade da não-aceitação da justificativa apresentada, o que poderia gerar um contra-argumento. Nesses casos, a presença do "outro" (interlocutor) indica a necessidade de justificação e de justificação da justificação.

Em um outro modelo de texto são encontradas estratégias em que o próprio redator (ou falante) antecipa no texto as objeções (ou restrições) que possam surgir ao ponto de vista defendido, construindo a contra-argumentação. O contra - argumento, nessa perspectiva, não pode ser concebido apenas como elemento falseador de uma afirmação, mas sim, conforme propõem Leitão e Almeida (2000), como:

> *quaisquer idéias que potencialmente reduzam a possibilidade de aceitação de um ponto de vista. Estes enunciados consistem tipicamente em idéias que poderiam dar sustentação a uma posição contrária à do proponente (demonstram que posições alternativas são defensáveis), dúvidas quanto à veracidade de idéias com as quais o proponente justifica sua posição (questionam a aceitabilidade das premissas de um argumento), ou dúvidas quanto à relevância de uma idéia em relação ao ponto de vista que esta supostamente justifica* (p.8).

Nesses casos, pode-se encontrar diferentes formas de lidar com essas vozes presentes no texto. O redator pode explicitamente apresentar as restrições e refutá-las, retomando o seu ponto de vista; ou ele pode deixar implícita a objeção e já apresentar a contra-argumentação à restrição. Nesses dois casos, a contra-argumentação é uma forma de negociar a favor do que se defende.

Há ainda a estratégia de não apresentar de início o ponto de vista que se quer defender. O ponto de vista explicitado pode ser enfraquecido por restrições de diferentes vozes encontradas no texto e o redator, em lugar de refutar tais restrições, refaz a tese defendida, conduzindo o leitor no processo de negociação.

Haveria, então, diferentes modelos textuais construídos a partir das condições de interação e dos interlocutores envolvidos. O reconhecimento dos conhecimentos partilhados seria fator preponderante para a construção do modelo textual.

Também em relação aos diferentes graus de explicitude dos argumentos, Citelli (2000) salienta que, no processo de argumentação, opta-se algumas vezes por apresentar argumentos visíveis e assume-se explicitamente o ponto de vista. Outras vezes, adota-se mecanismos mais mascarados para conduzir a audiência.

Citelli (2000) distingue, em relação a tal questão, três tipos básicos de raciocínios discursivos: apodítico, dialético e retórico. No raciocínio apodítico, "a argumentação é realizada com tal grau de fechamento que não resta ao receptor qualquer dúvida quanto à verdade do emissor" (p. 18), ou seja, não há negociação. O raciocínio dialético caracteriza-se por uma apresentação de uma conclusão. No entanto, "o modo de formular as hipóteses acaba por indicar a conclusão mais aceitável. É um jogo de sutilezas que consiste em fazer parecer ao receptor existir uma abertura no interior do discurso" (19). O raciocínio retórico é similar ao dialético, no entanto, a natureza dos argumentos é emotiva.

Dependendo da situação de interação, conforme discutimos anteriormente, pode-se lançar mão das diferentes formas de argumentação. Obviamente, os papéis sociais dos interlocutores e as características pessoais deles interferem na possibilidade de eficácia para um ou outro tipo de argumentação. Por exemplo, pode-se avaliar que o interlocutor, dado o seu *status* e posição social, ficaria resistente em dada situação a um ponto de vista explícito. O falante (ou escritor), então, poderia lançar mão de um raciocínio mais dialético.

Neste estudo, defendemos que as decisões acerca da estrutura do texto são tomadas pelo redator em função de como a situação é representada e da capacidade ou não do autor do

texto de antecipar a necessidade de explicitação. Se o autor julgar que é necessário apresentar uma argumentação com argumentos e contra-argumentos, ele empreenderá esforços para tal. Caso ele julgue que é mais adequado apresentar apenas justificativas a favor do ponto de vista defendido, ele o fará. Da mesma forma, ele adotará mecanismos mais explícitos de defesa de seus pontos de vista ou deixará alguns pressupostos e pontos de vista implícitos para que o próprio ouvinte / leitor possa fazer suas inferências.

Muitas características da situação de interação, com certeza, interferem em tais decisões. Dentre tais fatores, podemos citar as representações do redator acerca das opiniões dos possíveis leitores; as representações acerca das expectativas dos leitores sobre suas próprias posições; a complexidade do tema; os conhecimentos prévios sobre ele; os conhecimentos sobre o gênero textual a ser construído (e, conseqüentemente, as representações sobre as expectativas dos leitores sobre a organização textual); dentre outros fatores.

Em relação a esse último fator, podemos considerar que as esferas sociais de circulação dos textos impõem modelos textuais a serem produzidos e tais modelos são valorizados pela comunidade participante dessas esferas. O tamanho do texto, a organização seqüencial, o vocabulário, assim como a própria estrutura textual são determinados, de certa forma, pela comunidade de usuários dos gêneros textuais e, por isso, eles são historicamente mutáveis.

Concebemos, também, que não há um "modelo universal" de "texto argumentativo", mas que os contextos de produção criam práticas de linguagem que historicamente conduzem a modelos "mais estáveis" de textos, que são os gêneros textuais[9].

Em suma, defendemos que as estratégias de argumentação orientam a organização da estrutura textual e que são as situações de produção que guiam o redator no momento das decisões. Logo, consideramos que as configurações que os textos assumem dependem dessas decisões dos indivíduos.

Por outro lado, deve-se considerar que as experiências prévias do falante / escritor com situações em que tais gêneros circulam e com as atividades de escrita, no caso dos gêneros escritos, são também determinantes da configuração que o texto assume.

[9] Esta questão será retomada de forma mais aprofundada nos capítulos 2 e 5, quando discutiremos sobre o conceito de gênero textual e sua dimensão sócio-discursiva (Capítulo 2) e sobre os modelos textuais produzidos pelas crianças em uma situação em que precisavam defender um ponto de vista (Capítulo 5).

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível compreender, de forma mais aprofundada, as diferentes esferas de circulação dos textos e as especificidades do discurso nessas diferentes esferas: discurso produzido na imprensa, discurso científico, discurso escolar, discurso familiar...

Neste estudo, enfocaremos a produção de argumentos em textos escritos no ambiente escolar. Tal escolha deveu-se ao fato de que é na escola que as crianças se apropriam da escrita e é nesse ambiente que elas mais produzem textos escritos. Assim, consideramos que as estratégias de produção de textos escritos utilizadas em outras situações, como aquelas em que se escreve para participar de pesquisas que analisam a capacidade de argumentar em textos escritos, são impregnadas pelas representações e expectativas criadas no contexto escolar.

Dessa forma, é nosso propósito, neste estudo, investigar as estratégias de argumentação em textos escritos usadas por crianças da faixa etária de 8 a 12 anos no contexto escolar. Tais análises serão realizadas sob a ótica de que a "instituição escolar" condiciona os processos de produção de textos, deixando marcas nos produtos construídos pelos alunos.

Concebemos que para adotar os princípios até o momento defendidos, será necessário lançar mão das contribuições sobre os mecanismos lingüísticos propostos por teóricos da Lingüística Textual e de outras abordagens da análise do discurso que auxiliam na realização das análises dos processos argumentativos em diferentes esferas sociais de comunicação. Para melhor abordar tais aspectos, trataremos no próximo capítulo de alguns conceitos básicos que serão utilizados posteriormente, tais como texto, tipo textual, gênero textual, produção de textos, dentre outros.

2. Texto e interação: conceitos e concepções

Como já foi abordado anteriormente, o ensino da Língua Portuguesa tem, hoje, oficialmente, o papel de ampliar as capacidades de ler e de produzir textos em diversas situações de interação (Brasil, 1997; Recife, 1996). Por tal razão, os estudos sobre os diferentes gêneros textuais e sobre as capacidades em lidar com eles incrementam-se atualmente. Neste momento, abordaremos questões relativas à concepção de texto e de produção de textos que permeiam este trabalho para, então, analisarmos os textos de opinião produzidos pelas crianças, nos capítulos subseqüentes.

2.1. O texto como objeto de análise

As discussões sobre concepção de linguagem travadas entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (Lingüística, Psicolingüística, Filosofia da Linguagem, Pedagogia) fizeram convergir várias abordagens teóricas a uma compreensão ampla da linguagem enquanto ação, o que evidencia o caráter interativo desse fenômeno humano.

Tais abordagens se contrapuseram aos modelos mais tradicionais nos quais os textos eram vistos como objetos concretos com coerência neles mesmos. Concebia-se que as formas eram uniformes, estáveis e abstratas, logo, independiam do contexto de comunicação. Exemplos desses modelos teóricos podem ser encontrados nos conceitos de texto afirmados por Harweg (1968), segundo o qual o texto era visto como uma "sucessão de unidades lingüísticas constituídas mediante uma concatenação pronominal ininterrupta" (Citado em Fávero & Koch, 1994; p. 13) ou por Isenberg (1970), segundo o qual o texto era tido como uma "seqüência coerente de enunciados" (Citado em Fávero & Koch, 1994; p. 13).

Bruner (1997, p. 59), a esse respeito, salienta que:

> *(...) sentenças descontextualizadas, na tradição da lógica formal, são como que pronunciadas em nenhum lugar, para ninguém; – são textos 'sem patrocinador', que se sustentam por sua própria conta. Estabelecer o significado de tais textos envolve um conjunto altamente abstrato de operações formais.*

Por tal razão, os teóricos da Pragmática dedicaram-se a recuperar o interesse pela produção da linguagem em uso, ou seja, buscaram inserir nas discussões os componentes do contexto comunicativo. Nessa perspectiva, os teóricos de "Atos do Discurso" buscaram compreender o processo de reconhecimento de intenções comunicativas por interlocutores, garantindo a consideração da relação entre enunciado e contexto de produção.

Austin (1962) frisou a necessidade de tratar as elocuções como formas de expressão das intenções comunicativas de um locutor, assim como a necessidade de buscar analisar como se dá o processo de resgate do sentido pelo ouvinte. Foi fundamental a elucidação de que tais produções de significado dependem do domínio de um conjunto de conhecimentos partilhados. Assim, os sentidos dos enunciados não estariam contidos neles mesmos e sim nesses conhecimentos prévios reconhecidos pelos interlocutores.

Nessa concepção, Grice (1975) descreveu o que ele chamou de “Princípio da Cooperação”, ou seja, um conjunto de máximas que regem as relações entre os usuários da língua, garantindo o engajamento em buscar um sentido compartilhado a partir das intenções do locutor: (1) Máxima da quantidade (diga apenas o importante para a intenção, seja tão informativo quanto o necessário para o propósito da comunicação), (2) Máxima da relação (diga apenas o que for importante para a situação), (3) Máxima da qualidade (diga a verdade, diga apenas aquilo que pode ser evidenciado), (4) Máxima de modo (diga de uma forma que o outro possa compreender). Nessa perspectiva, os interlocutores engajam-se na comunicação enquanto parceiros e, no caso de haver conflitos entre as máximas, uma pode predominar. Por outro lado, a infração intencional de uma das máximas levaria o interlocutor a investigar o motivo da infração, ocorrendo, assim, uma implicatura conversacional, o que ocorreria, por exemplo, nos casos de ironias, subentendidos e metáforas.

Assim, Grice (1975), Austin (1962), dentre outros autores, como Searle (1969, 1975), enfatizaram análises acerca dos atos de fala, buscando entender como as intenções comunicativas podem ser lingüisticamente codificadas no contexto.

Desde então, muitos teóricos tentam mostrar como as violações dessas máximas também geram significados e podem ser compreendidas pelos interlocutores como indicativos das intenções do locutor. Por outro lado, outros autores, como Bentes (2001; p. 260), mostram que "a atitude do leitor ou destinatário ante uma determinada produção textual pode ser mais ou menos cooperativa; isso dependerá de uma série de fatores, entre eles, o próprio papel social do leitor ou do destinatário...".

É por esse motivo que Mey (1987) questiona o papel atribuído ao conceito de cooperação comunicativa na compreensão da interação lingüística. Segundo Mey (1987), não se pode reduzir as atividades lingüísticas a eventos de parceria social, pois os conflitos existentes na sociedade seriam, também, constituintes da linguagem, ou seja, as tensões presentes nas relações entre homens e mulheres, patrões e empregados, dentre outros, estão presentes na ação lingüística.

Outras abordagens teóricas, ampliando a compreensão acerca dos aspectos envolvidos na construção do significado, buscam estudar a extensão das dimensões contextuais - co-textuais, situacionais, socioculturais - necessárias à interpretação do significado pragmático indireto no contexto e a forma pela qual os interlocutores chegam às interpretações.

Beaugrande (1997) propõe, a partir desse reconhecimento da necessidade de reconectar a teoria à prática, alguns princípios básicos para a lingüística pós-clássica, tais

como: a) a língua é um fenômeno integrado com a sociedade e com o conhecimento de mundo das pessoas; b) deve ser descrita a partir das condições sob as quais os falantes a usam; c) se constitui num sistema dinâmico e comunicativo que se submete a uma constante evolução.

Tais reflexões auxiliaram a realização das análises sobre "textualidade". Teóricos afiliados à perspectiva da Lingüística Textual têm investido esforços para conceituar "texto" e melhor definir seus elementos constituintes. Bronckart (1999, p. 71) salienta que:

> *(...) a noção de texto designa toda unidade de produção da linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção da linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior*.

No Brasil, é já bem conhecida a conceituação proposta por Koch e Travaglia (1995, p. 9), na qual o texto seria uma:

> *(...) unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor / ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão*.

A partir de tal conceito, pode-se perceber, como subjacente, a idéia de linguagem como ação. Para que uma seqüência de palavras ou frases constitua-se como um texto é necessário que seja percebida uma unidade de sentido, que permeia uma determinada situação de interlocução. Essa unidade de sentido é alcançada através do estabelecimento da coerência textual. No entanto, a coerência não está cristalizada no texto, devendo, pois, ser percebida como um "princípio de interpretabilidade" (Koch e Travaglia, 1995; p. 11), estando, logo, estreitamente vinculada aos interlocutores e à própria situação de interação.

É por essa razão que Adam (1990) critica a distinção feita por Slatka (1975) entre texto e discurso. A conceituação formulada por Slatka é de que o discurso equivaleria ao somatório entre texto e condições de produção. No entanto, a proposição de Adam (1990) é de que "um texto não ganha sentido senão através da atividade de seus leitores, a qual reconstrói

sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual" (Bronckart, 1999; pp.145-146). Assim, os parâmetros contextuais são constitutivos do texto. Outros autores, como Coseriu (1977) e Guimarães (2000) também tomam os dois termos como sinônimos.

A coerência textual está, então, vinculada tanto ao produtor do texto, que utilizou os recursos disponíveis para externalizar suas intenções, como ao ouvinte / leitor, que utiliza as pistas disponíveis para calcular o sentido pretendido. Dessa forma, pode-se conceber a coerência como uma "continuidade de sentidos perceptível no texto, resultando numa conexão conceitual cognitiva entre elementos do texto" (Koch & Travaglia, 1995; p. 12). Tal conexão, nessa concepção,

> *não é apenas de tipo lógico e depende de fatores socioculturais diversos, devendo ser vista não só como o resultado de processos cognitivos, operantes entre os usuários, mas também de fatores interpessoais como as formas de influência do falante na situação de fala, as intenções comunicativas dos interlocutores, enfim, tudo o que se possa ligar a uma dimensão pragmática da coerência*.

Concebe-se, então, que os processos cognitivos são constitutivos da coerência, pois o texto ganha sentido a partir do momento em que o interlocutor receptor cria um mundo textual, ativando os conhecimentos prévios registrados na memória para atribuir os sentidos necessários à análise das intenções do autor.

Se o texto for tomado na perspectiva apresentada acima, pode-se, de imediato, perceber a dimensão pragmática de qualquer análise textual, pois os seres sociais constroem textos, no dia - a - dia, com objetivos precisos e para interlocutores definidos. Logo, nesse modelo de pensamento:

> *não existe o texto incoerente em si, mas o texto pode ser incoerente em/para determinada situação comunicativa. Assim, será bom o texto quando o produtor souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatários, outros elementos da situação de comunicação em que é produzido, uso dos recursos lingüísticos, etc. Por tudo isso, ao dizer que um texto é incoerente, temos de especificar as condições de incoerência, porque sempre alguém poderá projetar um uso em que ele não seja incoerente"* (Koch & Travaglia, 1995; p. 37).

Assim, pode-se conceber que a linguagem é uma ação social, o texto é uma unidade lingüística mediadora de situações de interação e os usuários, seres ativos que constroem sentidos no processo de interlocução. Dessa forma, rejeita-se a idéia de que o texto é coerente em si, pois tal concepção estaria arraigada a uma postura assumida dentro das teorias da linguagem como código, na qual "o texto seria o produto de uma competência lingüística social e idealizada" (Koch & Travaglia, 1995; p. 39).

Apesar da defesa do ponto de vista de que os usuários sempre buscam sentidos nos enunciados, sabe-se que nem sempre os textos produzidos são eficientes para os objetivos que se propõem, mesmo que os interlocutores tentem cooperar entre si. Muitos textos são destinados a leitores que precisam realizar um esforço de cooperação em alto grau para apreender o sentido do texto e outros leitores não conseguem extrair tais sentidos. O que poderia fazer, então, um texto parecer incoerente?

Segundo Koch e Travaglia (1995; p. 37),

> *o mau uso dos elementos lingüísticos e estruturais pode criar incoerência, normalmente em nível local. Se o produtor de um texto violar em alto grau o uso desses elementos, seu receptor não conseguirá estabelecer o seu sentido e o texto seria teoricamente incoerente em si por uma questão de extremo mau uso do código lingüístico.*

Além do mau uso do código lingüístico, a incoerência pode se dar também pela inadequação das representações que o produtor ou interlocutor constroem da situação de interação. Esses casos, conforme discutiremos posteriormente, podem ocorrer quando o redator vê-se diante de uma situação em que não tem familiaridade com as práticas culturais nas quais tal gênero textual ocorre ou em situações artificiais em que não se sabe quais são as expectativas do destinatário quanto ao que deve ser produzido. Esse último tipo de situação pode ser exemplificado por propostas escolares em que o professor propõe a escrita de textos sem delimitar o gênero ou a finalidade para a produção. Tal questão será discutida adiante.

É dentro dessa perspectiva que se pode assumir a idéia de que produzir textos é uma atividade social exercida por todo indivíduo desde os primeiros anos de vida, devendo, pois, a escola, ampliar tal capacidade, introduzindo, de forma mais sistematizada, os textos escritos na vida das crianças. No entanto, para dar conta de tal tarefa, é necessário planejar ações em que os diversos gêneros de textos estejam presentes na sala de aula para que se possa, de fato,

possibilitar um maior contato com os usos sociais da escrita na sociedade, conforme discutiremos a seguir.

2.2. Diversidade textual

Para melhor compreensão dos pressupostos e metodologia adotados neste estudo, faz-se necessário refletir sobre o conceito de gênero textual, tal como foi proposto por Bakhtin [1979] (2000). Esse autor parte do princípio básico de que "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 2000; p. 279). Nessa perspectiva, a diversidade textual presente numa dada sociedade, num dado momento histórico, é marcada por algumas regularidades que são de natureza social.

O estudo dessas regularidades, embora muito intenso nas últimas décadas, merece ainda aprofundamento que conduza a uma compreensão maior das relações entre linguagem e sociedade.

Marcuschi (2002) salienta, de início, a grande imprecisão conceitual que há nesse campo. É comum a confusão entre a Teoria de Tipos Textuais e a investigação dos Gêneros Textuais. Em relação aos tipos textuais, o autor defende que esses sejam tomados como

> *uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção* (Marcuschi, 2002, p.22).

Quanto ao gênero textual, o autor afirma que é

> *uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio - comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal (...)* (Marcuschi, 2002, p. 22-23).

Concebemos, pois, que as interações sociais são mediadas pelo uso de formas mais ou menos estáveis de organização textual, dando origem à construção de formas típicas de

comunicar intenções. É por esse motivo que Bronckart (1999, p. 137-138) atenta para o fato de que:

> *Na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais; em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de gêneros de textos) e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores.*

Os gêneros textuais podem, assim, ser conceituados como "artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano" (Marcuschi, 2002; p. 30). Tal conceituação é compartilhada por vários teóricos (Bakhtin, 2000; Canvat, 1996; Jauss, 1970), que concebem que os gêneros são "formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem" (Schneuwly & Dolz, 1999; p. 7). Dessa forma, eles funcionam como "um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem" (Schneuwly & Dolz, 1999; p. 7).

Em suma, para reconhecer um gênero como constituinte de regularidades no uso da língua é preciso considerar três dimensões essenciais:

> *1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e tipos discursivos que formam sua estrutura* (Schneuwly & Dolz, 1999; p. 7).

Toda sociedade, então, detém um conjunto de gêneros textuais que são usados para os diversos fins, por diferentes grupos sociais. A familiaridade com tais gêneros facilita a apreensão das intenções comunicativas, pois cria expectativas sobre o que será dito e sobre os motivos pelos quais o conteúdo está sendo veiculado.

Todorov [1978] (1980; p. 49) aponta tais propriedades dos gêneros, a de criar "horizontes de expectativa" para os leitores e a de criar "modelos de escrita" para os autores, como "as duas vertentes da existência histórica dos gêneros".

No entanto, não podemos realizar uma classificação acabada dos gêneros textuais, dado que, enquanto objetos histórico-culturais, eles são mutáveis. Como já apontamos anteriormente, a emergência dos gêneros textuais está atrelada às necessidades e às condições de funcionamento da sociedade. Como bem salienta Bronckart (1999),

> *A emergência de uma espécie de texto pode estar relacionada ao surgimento de novas motivações sociais (cf. as condições de elaboração do romance no fim da Idade Média ou da emergência dos artigos científicos no curso do século XIX, etc.); pode ser consecutiva ao aparecimento de novas circunstâncias de comunicação (cf. os textos comerciais ou publicitários) ou ao aparecimento de novos suportes de comunicação (cf. os artigos de jornal, as entrevistas radiofônicas ou televisuais, etc.)* (p. 72).

Além dos fatores já citados, não devemos deixar de considerar que cada situação de interação tem especificidades que impõem uma construção singular do texto que a mediará. Schneuwly (1994) aponta que, no processo de construção de um texto, o agente da escrita realiza um cálculo acerca da adequação de um dado gênero à situação específica de interação e, ao mesmo tempo, adapta o novo texto às características do gênero, modificando-a quando necessário.

Bronckart (1999) conclui, então, que:

> *Esse processo de adoção - adaptação gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares pré-existentes, e que, conseqüentemente, é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico* (p. 103).

Todorov [1978] (1980), também abordando a questão da origem dos gêneros, atenta para o fato de que "um novo gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação" (p. 46). Ou seja, partimos sempre de uma instituição já constituída.

Esse movimento contínuo dos gêneros (que se modificam, desaparecem, reaparecem, emergem, segundo a dinâmica da vida social) dificulta as classificações. A falta de fronteiras claras entre muitos gêneros, provocada pelos processos de adoção - adaptação também é um elemento que impede uma formalização mais rígida. Enfim, a multiplicidade de critérios possíveis também é fator dificultador.

Apesar dessas dificuldades de classificação, Dolz e Schneuwly (1996) defendem que os diversos gêneros textuais podem ser agrupados em função de algumas características estruturais e sócio-comunicativas: (1) agrupamento da ordem do relatar (textos destinados à documentação e à memorização das ações, tais como notícias, diários, relatos históricos); (2) agrupamento da ordem do narrar (destinados à recriação da realidade, tais como lendas, contos, fábulas); (3) agrupamento da ordem do descrever ações (destinados a instruir e prescrever, tais como receitas, regras de jogo, regulamentos); (4) agrupamento da ordem do expor (destinados à construção e divulgação do saber, tais como artigos, seminários, conferências); (5) agrupamento da ordem do argumentar (destinados à defesa de pontos de vista, tais como textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, resenhas críticas, artigos de opinião, monografias, dissertações).

Neste estudo, enfocaremos mais diretamente textos produzidos por crianças para defender pontos de vista na escola. Torna-se fundamental, para isso, investigar os gêneros textuais que circulam na escola em situações em que se defende um ponto de vista. No entanto, essa análise não é suficiente para que se entendam as estratégias de argumentação adotadas pelas crianças, pois cada texto empírico é singular e atende às características da situação de produção específica do momento em que foi elaborado. Bronckart (1999; p. 108), a esse respeito, alerta que todo texto empírico (real) é "sempre um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto" (Bronckart, 1999; p. 108). Dessa forma, todo texto empírico tem características próprias, singulares. É sobre as características comuns e singulares dos diferentes textos que trataremos no tópico a seguir.

2.3. O texto e sua arquitetura interna

Para analisar os textos produzidos pelas crianças e as marcas da situação de produção sobre tais textos, objetivo geral deste estudo, torna-se fundamental considerar as características gerais do gênero textual solicitado e a arquitetura interna do texto em particular, motivo que nos leva a apresentar brevemente alguns outros conceitos básicos que serão mobilizados no decorrer das análises dos textos dos alunos.

A concepção de que a produção de textos é uma atividade social de interlocução, que integra, de forma dinâmica, ações de naturezas diversas, implica a aceitação de que na avaliação de um texto é necessário contemplar os níveis de organização gramatical, semântica e discursiva que estão em jogo quando alguém pretende um efeito através do texto produzido.

Para tal, é fundamental retomar as discussões anteriores, salientando que cada texto é singular, pois está em relação de interdependência com o contexto de produção. Essa singularidade é constituída pelo modo particular como o conteúdo referencial é organizado, o que desemboca em uma arquitetura própria.

Bronckart (1999), ao refletir sobre a organização textual, propõe três níveis para analisar a arquitetura interna dos textos: infra-estrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

A infra-estrutura geral é constituída pelas formas de planificação, ou seja, pela combinação dos tipos de discurso (tipos textuais) e pelos modos como são articulados. As relações entre gênero e tipo textual são dinâmicas, pois os textos são constituídos, geralmente, por mais de um tipo textual.

Bronckart (1999), a esse respeito, faz uma distinção entre textos heterogêneos e homogêneos. Os textos homogêneos são compostos por um único tipo textual. Os textos heterogêneos "comportam, quase necessariamente, um tipo principal e um ou vários secundários ou subordinados" (p. 253), que se articulam por encaixamento ou fusão.

> "*Na articulação por encaixamento, os tipos de discurso permanecem delimitados e ordenados, observando-se a presença de diversas marcas lexicais, morfossintáticas ou tipográficas, que explicitam a relação de subordinação do tipo secundário ao tipo principal.*" (p. 253);

"*na articulação por fusão, os tipos de discurso integram-se uns aos outros, em modalidades variáveis (ex. discurso indireto e indireto livre)*" (p. 254).

Dessa forma, alguns gêneros textuais tendem a ser construídos a partir da articulação de seqüências (tipos textuais) distintas. Uma carta de reclamação, por exemplo, pode se constituir de seqüência argumentativa, como tipo principal, e de seqüências narrativas e/ou descritivas, subordinadas ao tipo principal, articuladas por encaixamento ou fusão. Essas seqüências narrativas podem ser usadas como estratégia para corroborar um determinado argumento através de um exemplo que comprove a tese defendida e as seqüências descritivas para apresentar uma cena que evidencie a gravidade de um determinado problema.

A organização seqüencial dessas várias partes do texto é garantida pelos mecanismos de textualização, que correspondem às formas de estabelecer as articulações hierárquicas do texto, sejam elas lógicas ou temporais. Bronckart (1999) refere-se a três mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Os organizadores textuais (conectores, tais como: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos proposicionais, grupos nominais e segmentos de frases) realizam as transições entre tipos de discurso, entre fases de uma seqüência, entre frases sintáticas. Através dos mecanismos de coesão nominal, podemos introduzir temas e / ou personagens e garantir, no percurso textual, as retomadas desse tema e as substituições por novos temas. Os mecanismos de coesão verbal (tempos verbais e advérbios) ajudam no processo de indicação da seqüência cronológica das ações e da organização lógica das idéias, assim como na atribuição das vozes e sentimentos.

No entanto, é importante perceber que nem sempre a coesão se estabelece através de pistas explicitamente dadas no texto. Se retomarmos a idéia inicialmente posta de que a coerência se constrói na relação entre leitor e produtor, consideraremos que muitas vezes as articulações entre as partes do texto se constroem através do uso de conhecimentos partilhados entre interlocutores, o que remete à idéia anteriormente posta de que a inferência desempenha um importante papel nessa abordagem teórica.

Vários autores (Koch e Marcuschi, 1998; Schwarz, 2000; Marcuschi, 2000), em pesquisas em que investigaram os mecanismos de textualização, chamaram a atenção para a existência de processos inferenciais de ativação de referentes no texto através de referenciação implícita.

Marcuschi (2000), dedicando especial atenção a essa questão, salienta que existem nos textos “expressões nominais definidas sem que lhes corresponda um antecedente (ou subseqüente) explícito no texto” (p.1). Tal fenômeno é, segundo esse autor, uma “estratégia endofórica de ativação de referentes novos e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita” (p.1).

Fica, assim, patente a importância dada à atividade inferencial na construção de sentidos de um texto, pois essas anáforas indiretas levam à “construção, indução ou ativação de referentes no processo textual-discursivo que envolve atenção cognitiva conjunta de interlocutores” (p.2). Assim, retomamos o conceito de coerência textual como "princípio de interpretabilidade", em que os interlocutores reconstroem as conexões conceituais entre elementos do texto apoiados nas pistas textuais, nas representações acerca da situação de interlocução e nos seus conhecimentos de mundo.

Os mecanismos enunciativos orientam a coerência pragmática do texto. São responsáveis pela distribuição de vozes (instâncias que assumem as posições no texto) e pela explicitação das modalizações sobre o que é dito.

Quanto à distribuição das vozes, referimo-nos, geralmente, ao conceito de polifonia, ou seja, à "multiplicidade possível de vozes que se expressam em um texto" (Bronckart, 1999; p. 95-96). Koch (2000) explicita que polifonia é um termo que designa "dentro de uma visão enunciativa do sentido, as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados" (p. 50).

Ducrot (1984) salienta, partindo dessa mesma noção, que a intertextualidade pode ser explícita, quando há mais de um locutor no enunciado (discurso relatado, citações, apelo à autoridade...), ou implícita, com a presença de perspectivas diferentes sem que seja necessária uma referência clara.

Vozes, então, são as "entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado" (Bronckart, 1999; p. 326). O expositor ou o narrador pode, nessa perspectiva, ser entendido como instância geral de enunciação, ou uma voz que articula todas as outras vozes. Dessa forma, o agente - produtor termina por atribuir a responsabilidade do dizer a essas instâncias.

Em geral, além da voz principal (expositor, narrador), as vozes que se expressam no texto são categorizadas em três conjuntos:

- voz do autor;
- vozes sociais (outras pessoas, instituições);

- vozes de personagens.

Retomando as questões discutidas anteriormente de que na argumentação diferentes vozes coexistem, desde que a defesa de um ponto de vista já pressupõe uma possibilidade de discordância acerca do que se defende, torna-se fundamental investigar como essas diferentes vozes estão presentes nos textos das crianças. É imprescindível, também, apreender o quanto as vozes sociais representativas da escola aparecem no discurso explicitamente ou implicitamente.

Quanto à explicitação das modalizações, Bronckart (1999) salienta que são importantes por referirem-se aos recursos utilizados para emitir julgamentos, opiniões e sentimentos a respeito do conteúdo temático.

Dentre os elementos lingüísticos responsáveis pela realização das modalizações, podemos citar os "tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, ser preciso, dever, etc.), um subconjunto de advérbios (certamente, sem dúvida, felizmente, etc), certas frases impessoais (é evidente que..., é possível que...) e outros tipos de frases ou de conjuntos de frases" (Bronckart, 1999; p. 132).

Os modalizadores, segundo o autor acima, podem ser classificados em quatro grupos:

- modalizações lógicas - "consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições anunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis..." (p. 132);
- modalizações deônticas - "avaliam o que é anunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários..." (p. 132);
- modalizações apreciativas - "traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia." (p. 132);
- modalizações pragmáticas - "julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder - fazer), a intenção (o querer - fazer) e as razões (o dever - fazer)" (p. 132).

Diferentes estudos têm apontado a importância desses recursos para constituição textual e alguns indicam uma certa seqüência na apropriação de tais mecanismos textuais.

Golder e Coirier (1994) realizaram algumas reflexões sobre o uso de modalizadores por 115 sujeitos franceses, de diferentes faixas etárias (10 a 16 anos). Foram aplicadas quatro

tarefas básicas: 1) escrita de texto argumentativo; 2) domínio de textualidade; 3) inferência em situação argumentativa; 4) representação prototípica do texto argumentativo. Em relação à tarefa de escrita do texto, os autores analisaram, dentre outras questões, a presença dos modalizadores. Foi encontrado que as formas prescritivas (deve ser, deveria...) ocorreram com maior freqüência em torno de 13 a 14 anos, as expressões de grau de certeza (talvez, provavelmente...), em torno dos 15 a 16 anos, e as de comprometimento (acredito que, na minha opinião...), em torno de 13 a 14 anos.

No entanto, os autores salientaram que foram encontradas crianças com 10-11 anos usando os três tipos de marcas no texto, ao passo que houve, também, adolescentes de 15-16 anos usando apenas uma marca, o que evidenciava, para esses autores, que havia outros elementos em jogo além do desenvolvimento decorrente da idade.

Souza (2003), analisando o percurso escolar de três crianças em processo de alfabetização, também apontou a existência dessas marcas no texto escrito das crianças que tinham entre 6 e 7 anos de idade.

Tal como defendemos, supomos que a intervenção didática e as condições de produção sejam fatores fundamentais nesse processo. Do mesmo modo, acreditamos que os conhecimentos sobre os gêneros textuais interferem sobremaneira sobre as decisões acerca da inserção dessas expressões.

Esperet, Coirier, Coquin e Passerault (1987) mostraram, em um estudo em que adolescentes produziram textos em duas situações diferentes, que a concepção de que tais elementos são pertinentes em alguns textos e não em outros já está formada nas idades de 12 a 14 anos. Os sujeitos produziram um texto sobre "conservação de volume" (discurso formal, expositivo) e um texto sobre "gastos com despesas médicas" (discurso natural). Os protocolos de discurso natural eram caracterizados por enunciação de aprovação (eu penso que, eu acredito que, em minha opinião). A freqüência dessas fórmulas aumentou entre 12 e 13 anos. Na idade de 13-14 anos, a distinção entre discurso natural e formal foi drástica: 57% dos sujeitos usaram marcas de aprovação em seu discurso sobre gastos com despesas médicas e nenhum usou essas marcas no discurso formal. Resultados similares foram apontados pelos autores em relação ao uso de modalização de julgamentos, expressões axiológicas e deônticas.

Defendemos, a partir das reflexões sobre os diferentes mecanismos textuais expostos nesta seção, que é a análise da arquitetura interna dos textos, numa interface com as características da situação de interação e com as configurações gerais dos gêneros textuais

mais comuns nessas situações de interação, que ajudará a entender as estratégias de argumentação desenvolvidas pelas crianças no contexto escolar.

As idéias que apresentaremos a seguir ajudarão a integrar tais concepções numa abordagem mais geral sobre a atividade argumentativa das crianças. A discussão sobre a concepção de “produção de texto” que permeia este trabalho conduzirá ao capítulo seguinte, no qual faremos uma exposição da investigação acerca de práticas de produção de textos em escolas da região metropolitana do Recife.

2.4. Produção de texto: ação cognitiva e social

A idéia de que produzir textos é uma atividade complexa está presente nas diversas abordagens contemporâneas, seja no campo da Psicologia, da Pedagogia ou da Lingüística. Para compreendermos, de fato, os pressupostos subjacentes a essa concepção de linguagem, precisamos entender o sentido da palavra atividade nesse contexto. Atividade, na perspectiva de Leontiev (1984), é considerada como uma estrutura de comportamento orientada por motivos que estão contidos nas condições de interação social. A atividade, no entanto, como aponta Bronckart (1996), pode ser decomposta em ações que não são necessariamente orientadas pelos motivos originais que impulsionaram sua realização, mas sim, por objetivos intermediários necessários à execução da atividade como um todo. Assim, para a elaboração de um texto específico, os produtores realizam várias ações que são coordenadas com vistas aos efeitos finais pretendidos.

Dessa forma, considerar a produção de textos como uma atividade social é conceber o produtor como um ser ativo, que empreende esforços para atingir objetivos. Assim sendo, produzir textos implica desenvolver estratégias para causar efeitos nos interlocutores. Conforme apontamos no capítulo 1, estratégia, neste trabalho, está sendo concebida como um procedimento.

Coll (1987) define procedimento como “um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (p. 889). No entanto, como aponta Solé (1998), existem procedimentos mais automáticos e procedimentos mais conscientes. As estratégias, para essa autora, diferentemente de outros procedimentos, “não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação” (p. 69). Elas são “independentes de um âmbito particular, assim elas podem se generalizar embora exijam uma contextualização para o problema concreto” (p. 69). Deste modo, as estratégias implicam a “existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe” (Solé, 1998; p. 69) e um autocontrole sobre suas próprias ações. Exigem, portanto, planejamento das ações.

A perspectiva de que, para produzir textos, o autor precisa desenvolver estratégias voltadas à consecução de uma meta impõe a consideração de que o escritor envolve-se numa série de representações que guiam o processo de produção. Kato (1995; p. 84) enfatiza que “para poder influenciar o leitor, o escritor deve pressupor muito de seus antecedentes, de sua ideologia, e agir orientado por essas pressuposições”.

O conjunto dessas representações, que são os elementos interacionais, constituem a situação de produção textual. Bronckart (1999) engloba, enquanto contexto de produção, todos os parâmetros que influenciam a organização textual. A um primeiro conjunto de parâmetros, Bronckart (1999) denomina contexto físico (lugar de produção; momento - extensão do tempo de produção; emissor; receptor). O segundo conjunto de parâmetros constitui o contexto sócio - subjetivo (lugar social - modo de interação, instituição; posição social do emissor - enunciador; posição social do receptor; objetivo da interação).

Orlandi e Guimarães (1985), ao falarem sobre "condições de produção de textos", salientam que tais condições envolvem o contexto histórico e social em que se dá o ato lingüístico e o contexto imediato. Assim, quem escreve o texto elabora representações sobre o interlocutor, representações sobre a situação de interação, representações sobre as representações do interlocutor, representações sobre o gênero de texto a ser produzido.

Kato (1995, pp. 83-84), abordando tal questão, salienta que:

> Um escritor expressa-se com eficácia se ele consegue fazer o leitor não apenas chegar às suas intenções, mas também consegue um efeito, em conseqüência dessa compreensão. Em outras palavras, a eficácia depende de o escritor conseguir não apenas o entendimento da força ilocucionária, mas também o efeito perlocucionário pretendido, isto é, o efeito que o ato causa no ouvinte.

Para que o indivíduo torne-se capaz de produzir textos que atendam de modo eficaz às exigências da situação, ele precisa tornar-se cada vez mais autônomo na capacidade de formular representações apropriadas e coordenar todas as ações necessárias aos propósitos. Por tal razão, Góes e Smolka (1992, p. 66) enfatizam o papel da atividade consciente e monitoração das ações, assumindo que:

> *O crescimento de níveis de deliberação (que precisa ser mais bem conhecido na esfera da pesquisa) envolve internalizações sucessivas de competências que se constroem no plano intersubjetivo e que permitem a consolidação das funções comunicativa (regulação da ação do outro) e individual (auto-regulação) da escrita. Supomos que as mudanças nessa direção se iniciem nos esforços de distinção entre*

> *gerar o texto e pensar sobre o texto, distinção esta que não é manifestada imediatamente pelo escritor iniciante*.

Tais níveis de deliberação exigem uma tomada de consciência das ações a serem realizadas durante a feitura do texto, pois a atividade de...

> *(...) produção de textos compreende o desenvolvimento da capacidade de coordenar conhecimentos de vários níveis e atividades também diversificadas que estão em jogo no trabalho de escrita. O escritor precisa usar informações acerca das normas de notação da escrita; atentar para as normas gramaticais de marcação de concordância gramatical, usar recursos coesivos e sinais de pontuação; organizar o texto em parágrafos; decidir acerca das estruturas das frases; selecionar vocábulos; utilizar conhecimentos acerca do tipo de texto a produzir, tais como organização, seqüência de idéias, estilo de enunciação; refletir acerca do conteúdo a ser veiculado, entre outras decisões necessárias"* (Leal & Luz, 2001, p. 29).

No entanto, é imprescindível considerar que as decisões a serem tomadas durante a feitura do texto ocorrem, muitas vezes, sem que o autor perceba os dilemas, tal é sua familiaridade com o gênero de texto ou tal é a sua falta de consciência das múltiplas possibilidades. Além disso, não são decisões tomadas todas na fase preliminar de planejamento.

> *Muitas dessas decisões, assim como a coordenação com a busca dos recursos coesivos, são tomadas na própria atividade de geração do texto. Assim, muitos autores, como Rego (1988), Góes e Smolka (1992), Weisz (1992) e Kato (1995) advertem que a criança precisa desenvolver habilidades metacognitivas de planejamento, monitoração da atividade, revisão, avaliação do texto produzido (*Leal & Guimarães, 1999*).*

É em decorrência dessa complexidade que teóricos como Evangelista, Carvalho, Leal, Val, Starling e Marinho (1998) propõem que três diferentes tipos de atividades[10] complementares e inter-relacionadas estão em jogo durante a elaboração de um texto: (1)

[10] Tipo de atividade, neste estudo, está sendo concebido como tipo de ação, se considerarmos o conceito anteriormente citado de Leontiev (1984).

atividade de situação (interpretação dos elementos que compõem o contexto comunicativo); (2) atividade de cognição (ativação de conhecimentos armazenados na memória, para organizá-los e articulá-los, formando um texto coerente e interessante); e (3) atividade de verbalização (ação de transformar as intenções comunicativas e os conteúdos em um texto coeso adequado à situação).

Em suma, a produção textual requer processos ligados à geração do conteúdo (produção de idéias) e à textualização (organização das idéias em produto lingüístico). No caso do texto escrito, somam-se os processos de registro do texto e atendimento às normas da língua.

Neste estudo, serão analisados textos produzidos por crianças que, pela inexperiência enquanto produtoras de textos escritos, esbarram em dificuldades relacionadas ao processo de textualização e registro dos textos, embora alguns autores, como Rojo (1992), apontem que elas são capazes de coordenar ações complexas durante a elaboração textual.

Rojo (1992), em pesquisa realizada com dez crianças do ensino fundamental (2ª a 4ª séries) de uma escola privada da capital de São Paulo, identificou protocolos que evidenciavam estratégias que mostravam coordenação entre produção de idéias e textualização durante a escrita de textos narrativos em situação de escrita livre.

Os protocolos mostraram que não houve atividade de planejamento prévio do texto como um todo, havendo, no entanto, um grande predomínio de planejamento do tipo on-line (50% da amostra). Segundo Rojo (1992), “a metade dos depoimentos indica a ativação de uma idéia inicial, que vai corresponder ao título, e o início imediato da execução do texto. As idéias subseqüentes vão sendo ativadas no decorrer da execução” (p. 106).

Na 4ª série, no entanto, houve predomínio de planejamento por enquadramento, que corresponde à estratégia de planejar e executar uma porção textual maior e a partir dessa ir planejando as porções seguintes. Apenas um aluno adotou um planejamento por categoria superestrutural, em que o sujeito planeja porções textuais correspondentes às fases da superestrutura narrativa.

Assim, foi observado que diferentes estratégias eram adotadas pelos alunos e que predominavam aquelas em que eles gradativamente decidiam sobre o trecho que seria escrito a seguir. Em suma, a autora defende que as crianças são capazes de coordenar diferentes ações durante a feitura do texto e que existe um planejamento em processo.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), que também investigaram as estratégias de escrita por crianças, através da identificação e análise das marcas de refacção deixadas nos

textos, mostraram a existência de processos complexos. Por exemplo, foi evidenciado que as crianças fazem revisões durante a escrita do texto, no entanto,

> *A atitude das crianças frente à escrita que produzem não parece ser a de espontaneamente reler cuidadosamente as versões dos textos, na busca de todas as impropriedades que consigam encontrar, para posterior correção. Trabalham naquilo que, por motivos muito particulares, parece lhes chamar a atenção, de forma absolutamente episódica e idiossincrática* (p. 31).

Em outro estudo, Abaurre (1997a) utilizou os mesmos procedimentos de análise do estudo acima e chamou a atenção para o fato de que existem indícios dessas operações ao longo do processo de produção textual. No entanto, a autora destacou que "muitos dos primeiros textos infantis escritos não trazem marcas visíveis de operações de reelaboração" (p. 61).

Fiad (1997), também discutindo o processo de revisão textual, analisou diferentes versões de um mesmo texto escrito por uma estudante de 7ª série e uma de 3º Colegial[11]. Os dados mostraram que os estudantes "se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem" (p. 77). Por exemplo, as reflexões sobre as transformações realizadas pela aluna de 7ª série mostraram que, na 2ª versão, foram eliminadas algumas marcas mais comuns à linguagem oral.

Em suma, diferentes estudos com crianças mostram que elas são capazes de tornar o texto um objeto de reflexão, mas as estratégias de revisão e reescrita são gradativamente construídas, motivo pelo qual são mais freqüentes nos textos dos autores experientes.

Tais marcas (apagamentos, supressões, inserções, substituições, deslocamentos, cancelamentos e outras marcas de refacção), no texto, podem indicar “momentos por vezes fugazes de uma breve tomada de consciência do autor de um texto com relação às suas escolhas e às implicações destas no plano textual / discursivo" (Abaurre, 1997b).

Essa tomada de consciência sobre as características do texto e sobre as estratégias de construí-lo faz com que a criança possa alternar os papéis de escritor e leitor durante a

[11] "3º Colegial" equivale ao que atualmente denominamos 3º ano do Ensino Médio.

elaboração textual, havendo, dessa forma, uma consideração mais efetiva dos interlocutores possíveis do texto.

Todas as reflexões acima apresentadas são essenciais para a compreensão dos princípios que serão adotados nesse trabalho. Na verdade, objetivou-se explicitar a complexidade das operações realizadas no momento da escrita, levando-se em conta que os escritores são crianças em processo de aprendizagem.

Por fim, deve-se considerar que são muitos os conhecimentos que estão em jogo no momento de produzir um texto escrito. As intenções e a busca de provocar efeitos nos interlocutores podem ser observadas na escolha do gênero textual a ser escrito, na forma como as idéias são organizadas, na forma como os períodos são estruturados (processos de coordenação e subordinação; uso de voz ativa ou passiva...), no uso de modalizadores, na forma de flexão dos verbos, na seleção vocabular, no processo de adjetivação, na utilização dos recursos coesivos. Dessa forma, pode-se conceber que todos esses elementos são constituintes da dimensão pragmática do texto, ou seja, todas as decisões sobre os aspectos semânticos ou formais são tomadas em função dos efeitos pretendidos.

Nas situações cotidianas, são os leitores que julgam se um determinado texto é adequado para os objetivos a que se propõe e se é eficiente para tais propósitos. Na escola, no entanto, há, também, um outro tipo de julgamento, mais sistematizado, que pode servir como medida do quanto nossas capacidades textuais estão indo bem e do quanto podem ser incrementadas. Obviamente, o reconhecimento de tal julgamento leva o redator a construir textos adequados aos critérios que imagina serem valorizados na escola. Tal fenômeno possivelmente cria algumas especificidades dos gêneros produzidos no seio da instituição escolar. Ou seja, através da avaliação dos textos dos alunos (não apenas como atribuição de notas), o professor redimensiona sua ação pedagógica e intervém em aspectos textuais que, retomando o que foi dito acima, reforçam as especificidades dos gêneros produzidos no seio dessa instituição.

Considerando as peculiaridades da esfera escolar de produção de textos e buscando analisar com mais propriedade os textos das crianças, faremos, no próximo capítulo, reflexões sobre situações de produção de textos em escolas, a fim de caracterizar melhor as esferas de comunicação e algumas concepções de texto e de produção de texto que aí circulam.

3. As situações de produção de textos escritos na escola

3.1. Objetivos

Concebendo a produção de textos como uma atividade social, defendemos anteriormente a necessidade de analisar os contextos em que emergem os diferentes gêneros textuais, a fim de melhor compreender as estratégias discursivas nessas esferas adotadas.

Por outro lado, delimitando nosso objeto de investigação, defendemos que é imprescindível analisar o contexto escolar de produção de textos escritos para melhor entendermos as estratégias de argumentação desenvolvidas por crianças. É para dar conta dessa tarefa que inserimos este capítulo no nosso estudo.

Assim, não perdendo de vista nosso objetivo geral, que é o de analisar as estratégias de argumentação adotadas por crianças de 8 a 12 anos em textos escritos na escola e os efeitos do contexto escolar de produção sobre essas estratégias, faremos neste capítulo uma análise do contexto escolar de produção de textos, tendo como objetivos:

- analisar algumas práticas de produção de textos nas escolas onde foram coletados os textos das crianças e as concepções de texto que circulavam nestes espaços;
- identificar os tipos de atividades didáticas propostos pelas professoras;
- analisar os comandos dados nas atividades de produção de textos em que os alunos precisavam defender algum ponto de vista.

3.2. Referencial teórico

O estudo será conduzido a partir da concepção básica de que:

> *Os objetivos e propósitos das atividades de leitura e escrita são estabelecidos a partir do reconhecimento do caráter sócio-interativo da linguagem, da consciência de que as várias configurações textuais são determinadas pelo conjunto de convenções estabelecidas socialmente. Assim, as atividades de leitura e produção devem ser realizadas de forma que a criança possa refletir sobre o texto, considerando: autor, destinatário, situação de produção, situação de recepção, projeções das dificuldades do leitor ou escritor, intenções e fatores motivadores do texto, enfim, suas condições de produção (*Leal, 1999, *p. 37-38).*

Assumindo esse pressuposto, refletiremos, neste capítulo, sobre as propostas de tratamento textual na escola (3.2.1); as especificidades do contexto escolar de produção de textos (3.2.2) e os efeitos da "escolarização" sobre os textos dos alunos (3.2.3).

3.2.1. Os gêneros textuais na escola: diferentes abordagens metodológicas

Vinson e Privat (1994, citados por Dolz e Schneuwly, 1996), ao refletirem sobre o ensino da leitura e produção dos diferentes gêneros textuais, defendem que a aprendizagem sobre os textos dá-se naturalmente através da interação entre o aluno e as propriedades culturais do gênero, ou seja, propiciando situações de uso da linguagem, a apropriação dos diferentes gêneros textuais ocorreria.

Em contraposição a essa perspectiva, Dolz (1994) defende que a intervenção sistemática do professor, levando o aluno a refletir sobre as características dos textos e seus contextos de uso, é indispensável a uma boa apropriação da capacidade de produzir diferentes gêneros textuais. Dolz e Schneuwly (1996) denominam o primeiro modelo de "interacionismo intersubjetivo" e o segundo de "interacionismo instrumental".

Essas concepções sobre o ensino de produção de textos evidenciam que há, na escola, diferentes formas de tratamento dos gêneros textuais e, portanto, diferentes maneiras de acesso a eles pelos alunos. Concebemos que essas diferentes formas de acesso implicam em

diferentes estratégias usadas pelos aprendizes para lidar com as tarefas propostas pelos professores.

Em um estudo posterior, Schneuwly e Dolz (1999) tentaram descrever os tipos de intervenção didática presentes, hoje, na escola, a respeito da leitura e da escrita. Eles apontaram três maneiras principais de abordar os gêneros textuais na escola, as quais aparecem, geralmente, em forma mista: desaparecimento da comunicação; escola como lugar de comunicação; negação da escola como lugar específico de comunicação.

a) Desaparecimento da comunicação

Nas abordagens mais tradicionais de ensino, não há uma preocupação em inserir no contexto escolar os textos que circulam na sociedade. A preocupação central é com o domínio das normas gramaticais, a partir do pressuposto de que, sabendo escrever corretamente, o indivíduo poderá se comunicar de forma eficaz. Quando os diversos gêneros textuais são utilizados, eles são desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. A ênfase nas aulas de redação recai sobre os tipos textuais (descrição, narração, dissertação). São freqüentes, também, os gêneros eminentemente escolares, tais como os textos cartilhados e as “redações” de 20 linhas. Os alunos, em geral, sabem que estão escrevendo para o professor, que irá avaliar se dominam a ortografia e a norma culta da língua.

b) A escola como lugar de comunicação

Nessa perspectiva, a escola é tomada como lugar de comunicação e o professor tem por função favorecer situações escolares de produção e recepção de textos. Assim, a exemplo das propostas de Freinet, a escola torna-se um espaço de interação através de textos que assumem algumas características tipicamente escolares (jornal escolar, correio escolar, romance coletivo...). Os gêneros escolares assumem feições próprias, resultantes do funcionamento da comunicação escolar. No entanto, os gêneros não são descritos, nem prescritos, nem tematizados e são naturalmente utilizados enquanto instrumentos de comunicação e não como objetos de reflexão. Por outro lado, os modelos externos não são valorizados como objeto de análise.

c) Negação da escola como lugar específico de comunicação

Nessas instituições, os gêneros escolares que funcionam nas práticas de linguagem são trazidos para a escola como se houvesse uma continuidade tranqüila entre o que é externo e interno à instituição. A preocupação central é com as exigências de diversificação e de uso de materiais autênticos. Busca-se levar o aluno ao domínio do gênero exatamente como esse funciona nas práticas de linguagem de referência. Novamente, aqui, perde-se de vista o papel da escola enquanto instituição de ensino.

Para refletir sobre os modelos acima expostos é preciso considerar, em primeiro lugar, que o acesso a um variado leque de gêneros textuais permite ao produtor construir esquemas sobre o que fazem as pessoas quando precisam interagir através do texto. Porém, não adianta, no nosso ponto de vista, apenas suprir os alunos com uma grande quantidade de espécies textuais, é preciso mais que isso; é preciso criar situações sistematizadas de reflexão sobre os aspectos sócio-discursivos e estruturais desses gêneros textuais.

Parece-nos fundamental reconhecer, então, que são os gêneros textuais que articulam as práticas sociais aos objetos escolares, pois é através dos gêneros que os aprendizes reconhecem o texto enquanto texto, com funções sociais delimitadas no exterior da escola. No entanto, conforme afirmam Schneuwly e Dolz (1999), “a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características desta prática e as aptidões e capacidades iniciais do aprendiz” (p.5). Ou seja, no momento em que os textos são veículos e objetos escolares de aprendizagem, haveria um desdobramento, pois o gênero não se constituiria apenas como instrumento de comunicação, mas assumiria, ao mesmo tempo, o papel de objeto de ensino e aprendizagem. Seria a partir dessa dupla face que a escola precisaria assumir a entrada dos textos de circulação social na escola.

Dessa forma, Schneuwly e Dolz (1999, p. 10) defendem que:

> *Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros*.

Portanto, nessa concepção, no momento em que os gêneros são utilizados na escola, eles sofrem transformações, pois há ênfase em certas dimensões, há escolha de alguns modelos e não de outros e há um desdobramento, pois o gênero é gênero para comunicar e gênero para aprender[12]. Assim, os destinatários são ao mesmo tempo os interlocutores para os quais os textos são dirigidos enquanto veículo de interação (reais ou imaginários) e os destinatários intermediários que orientam e ensinam sobre como dar conta da tarefa proposta (professor, colegas, outros participantes da comunidade escolar). Dependendo da situação, os alunos irão se preocupar mais com o professor enquanto mediador ou com os outros destinatários.

Em suma, consideramos essencial perceber que os alunos sabem que os professores têm, entre outros objetivos, o propósito de fazê-los aprender e, portanto, vão planejar atividades em que eles possam construir conceitos e aprender "a fazer". Os alunos, então, comportam-se segundo esse papel de aprendizes. Por outro lado, eles precisam atender aos comandos de produção de textos que, algumas vezes, implicam participação em situações de interação miméticas às praticadas fora da escola.

3.2.2. O contexto escolar de produção de textos: especificidades e focos de investigação

Na perspectiva acima defendida, um primeiro aspecto a ser ressaltado nas análises do contexto de produção de texto na escola é que as propostas de elaboração textual que o professor planeja são os principais constituintes das condições de produção. Propõe-se, hoje, nos diferentes documentos oficiais que veiculam as propostas pedagógicas das redes públicas, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que as situações de produção de textos em sala de aula sejam realizadas de forma a que os objetivos e os leitores sejam os primeiros elementos a serem pensados, pois todas as outras decisões que o escritor precisa tomar dependem dessas condições. É necessário, então, investigar se as propostas dos professores contemplam tais elementos, ou seja, se nos comandos há explicitação das finalidades e interlocutores para os textos a serem produzidos.

No entanto, consideramos que não é suficiente planejar boas propostas de escrita para que os alunos demonstrem tudo o que eles sabem sobre a produção de textos, pois, como já discutimos anteriormente, as representações sobre o contexto de produção são condutoras das

[12] Para aprofundar mais a questão posta, ver estudos sobre transposição didática (Chevallard, 1985; Forquin, 1993).

decisões a serem tomadas. Concebemos que os textos produzidos em sala de aula trazem marcas profundas do que as crianças “acham” que os professores esperam delas naquele momento e, dessa forma, todas as características das relações que se travam na escola terminam por conduzir os alunos a optarem por escolhas muitas vezes inesperadas.

Reconhecemos que há, subjacente à tarefa como um todo, um conjunto de imagens que condicionam a tarefa de produção de textos globalmente. Mussalim (2001, p.133), ao discutir o conceito de sujeito do discurso, aponta que:

> *O sujeito, apesar da possibilidade de desempenhar diferentes papéis, não é totalmente livre; ele sofre as coerções da formação discursiva*[13] *do interior da qual enuncia, já que esta é regulada por uma formação ideológica. Em outras palavras, o sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. Ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso*.

Dessa forma, consideramos essencial conhecer as práticas de produção de textos que ocorrem no interior dessa instituição social (a escola), para compreendermos melhor as estratégias discursivas adotadas pelas crianças enquanto elas ocupam tal lugar social, o de aluno. Ou seja, um segundo aspecto a ser investigado é a natureza das atividades de produção de textos que ocorrem na escola e as concepções de texto e de produção de textos ali presentes.

Um terceiro aspecto a ser pensado, tomando-se em conta o tema deste estudo, é quanto à variedade de gêneros textuais que são produzidos na escola e as condições em que são produzidos.

Essa discussão obriga-nos a retomar as discussões anteriores sobre gêneros textuais. Rojo (2001), fazendo referência a Bakhtin (2002, p. 169), reafirma a necessidade de:

---

[13] Formação discursiva, segundo conceituação de Foucault (1986, citado por Maingueneau, 1993: 14) é "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma

(...) refletir sobre como as formas de ação e interação social humanas (atividades de linguagem ou discursos) são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas (gêneros) que refratam e refletem temas e formas possíveis em situações sócio - históricas dadas, em momentos sócio - político - ideológicos determinados.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais podem ser reconhecidos como instrumentos. Schneuwly (1994) salienta que se nós não dispuséssemos dos gêneros discursivos, precisaríamos, a cada novo evento de interação, construir completamente as formas de enunciado a adotar. A existência dos gêneros garante que, a partir dos parâmetros da situação, utilizemos uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos já disponíveis nas trocas sociais. Em outras palavras,

> *Os discursos em circulação e apropriados pelo indivíduo humano são eminentemente dialógicos e polifônicos; estão em permanente diálogo com outros discursos e vozes presentes, passados e futuros. Desta maneira, cada enunciado toma de outros enunciados suas formas e significados e dirige-se a outros (possíveis) enunciados, dentro de situações sociais de enunciação* (Rojo, 1999; p. 2).

É, assim, imprescindível, ao analisar os textos produzidos no interior da escola, compreender os processos de emergência dos diferentes gêneros discursivos que aí circulam.

Bakhtin [1953] (2000) fez uma distinção entre os gêneros primários (mais ligados às esferas sociais cotidianas de relação humana) e os gêneros secundários (mais ligados às esferas públicas de interação social). Partindo de tais conceitos, Rojo (1999) defende que, no espaço escolar da sala de aula, a criança se aproxima das esferas públicas de interação social. No entanto, é uma esfera pública restrita, em geral ao grupo classe, incluído (a) aí o (a) professor (a). Seria esse caráter público - privado que favoreceria, na visão da autora, o surgimento das formas composicionais intermediárias (entre primário e secundário).

> *Dito de outra maneira, talvez as formas empiricamente dialógicas, provocadas pela situação face - a - face num grupo interativo pequeno em situação nem tão pública e mais ou menos cotidiana (...), invoquem as formas composicionais e marcas*

época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa". (rodapé não inserido na citação de Mussalim, 2001).

> *lingüísticas (...) mais próximas dos gêneros primários, cotidianos e familiares. Por outro lado, sua situação social de produção projetada em direção ao público (formar o aluno para situações públicas) e o fato de ser o lugar social destinado à construção da escrita e de muitos gêneros secundários, orais e escritos, serão fatores que determinarão, na interação de sala de aula, a emergência de gêneros secundários - escritos e monologizados -, em geral objetos de negociação e apropriação na aprendizagem* (Rojo, 1999; p. 4).

Tentando compreender tal dinâmica de construção dos gêneros escolares, a autora realizou observações em sala de aula, gravadas, e analisou os gêneros emergentes. Dentre os aspectos discutidos, concluiu que a maior parte do que ocorre em sala de aula diz respeito a "instruir / prescrever" e a "expor". O "relatar" também foi muito freqüente na transmissão dos conhecimentos. Os gêneros da ordem do "narrar" apareciam nos contextos específicos das aulas de Português e Literatura e os de "argumentar", com pouca freqüência, nos momentos de discussões de problemas controversos.

Nas análises realizadas por Rojo (1999) foram identificadas formas de imbricamento de gêneros primários e secundários, decorrentes, conforme indicamos acima, da natureza intermediária das relações existentes na sala de aula. A autora investigou alguns aspectos enunciativos e lingüísticos ligados à ancoragem enunciativa e ao universo temático. Assim, foram identificadas ancoragens que remetiam à relação de implicação, nas quais as atividades discursivas se desenvolviam em interação constante e explícita com a situação material, fazendo referências aos interlocutores presentes na situação, a lugares imediatos da situação e ao momento preciso, e relações de autonomia, em que a situação de produção não aparecia referenciada de maneira imediata e explícita. De igual modo, em relação ao eixo da referencialidade da ancoragem enunciativa, foram encontradas relações de conjunção de mundos, em que se utilizava a linguagem para falar do mundo no qual se agia, como os gêneros da ordem do instruir, e as relações de disjunção, em que o mundo "sobre o qual" se falava / se escrevia não era o mundo "no qual" se falava / se escrevia, que era mais distante das relações cotidianas do aluno.

A complexidade dessa questão (gêneros escolares) se torna mais saliente ainda quando buscamos entender que esses gêneros textuais a que se refere Rojo (1999) são os gêneros usados como meio de comunicação e de construção dos conhecimentos nas diversas áreas do

saber. São gêneros escolares que emergiram nas próprias situações de interlocução, com a finalidade de reger, organizar e mediar as interações no interior da instituição.

Paralelamente a esses gêneros, são produzidos outros gêneros que se constituem em objeto de aprendizagem "em si". São os gêneros que, mesmo quando não muito bem caracterizados na escola, são tomados como objeto (ou conteúdo) de ensino, mais especificamente do ensino da escrita (produção de textos).

Para as atividades de leitura na escola, têm sido utilizados diversos textos de circulação social (integrais ou não) e os textos “didáticos” criados para os manuais didáticos, conforme podemos verificar nos pareceres dados por especialistas no Guia de Livros Didáticos (Brasil, 1998). No entanto, para as atividades de produção de textos, são solicitados, muitas vezes, textos não delimitados (não nomeados), que assumem feições próprias no interior da sala de aula, ao lado de situações em que se produzem os gêneros de circulação social (carta, convite, por exemplo).

Conforme salienta Rodrigues (2000, p. 207), a análise da prática pedagógica usual de produção de textos, “leva à constatação de que a escola acabou construindo, nas atividades de produção escrita, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula”.

Embora a escola também seja uma instituição social e, dessa forma, desenvolva seus próprios gêneros textuais (gêneros escolares), é necessário refletir sobre a emergência desses gêneros escolares, legitimamente constituídos a partir das funções a que se prestam - mediar as interações escolares de ensino e aprendizagem, diferenciando-os dos "gêneros escolarizados inadequadamente". Esses, muitas vezes, são gerados a partir de concepções reducionistas de escrita e de leitura que operam através da adoção de tipologias artificiais, em que se toma a parte pelo todo, em que o texto não se presta a situações de interlocução, pois não são antecipados os interlocutores e as finalidades.

Conforme afirmamos anteriormente, quando produzem textos na escola, as crianças escrevem para dar conta de uma tarefa escolar e, dessa forma, aprender a escrever. Estamos, assim, concordando com Soares (1999b), quando ela afirma que a escolarização é um processo inevitável e necessário, mas que adquire um sentido negativo quando os conhecimentos são deturpados, falsificados no processo de transformação do saber.

3.2.3. Os efeitos da “escolarização” sobre os textos dos alunos

Dando continuidade às discussões anteriores, queremos, neste momento, destacar o efeito da cultura da escola sobre o dizer dos alunos. Em um estudo sobre "a dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita", Macedo e Mortimer (1999, p. 15), através de análise microgenética de uma situação de ensino de ortografia, evidenciaram que os processos de interação pela linguagem, na escola,

> *(...) têm por objetivo um discurso unívoco e de autoridade, aqui representado pelas regras ortográficas (que são únicas), pelas regras disciplinares (que apesar de previamente negociadas são para serem seguidas) e de comportamento (por exemplo, pensar para escrever, que também são para serem seguidas). A forma bastante natural como os alunos respondem a essa pressão em direção à univocidade, apropriando-se da voz da professora, evidencia que a intersubjetividade é negociada na sala de aula sempre do ponto de vista da professora e que esta regra é implicitamente assumida por todos participantes.*

Os autores mostram, portanto, que os alunos internalizam tanto os conhecimentos quanto os papéis e as relações sociais e institucionais, assim como as próprias estratégias de análise dos objetos de conhecimento utilizadas pela professora. Há, então, um movimento de construção de imagens acerca do que a professora espera em relação aos conhecimentos, em relação aos procedimentos de realização das tarefas, em relação ao comportamento geral. Embora nem sempre a criança atenda ao que se espera dela na escola, ela se apropria gradativamente da cultura da instituição, em suas várias dimensões.

Costa (2000), analisando um texto produzido por um aluno do 3º ano do Ensino Médio, encontra indícios de marcas escolares sobre a elaboração escrita. O texto em questão, intitulado "A corrida pelo trabalho", mostrou que o aluno estava recorrendo a chavões e arcabouços fornecidos pela escola para produzir um discurso vazio. A autora escreve, então, que:

> *O aluno não tem o que dizer sobre o tema porque seu conhecimento de mundo ou suas leituras não são suficientes para fornecer-lhe dados relevantes. Além disso, ele não se mostra enquanto sujeito de seu discurso. Ao contrário, está preso a uma estrutura*

> *pré-estabelecida (...); a clichês escolares (Nos dias atuais..., Hoje...; em nosso meio...); e ao discurso da escola, à fala do professor, o que demonstra o nível de assujeitamento dos alunos aos padrões ditados pela escola* (p. 113).

Miranda (1995) também descreve situações didáticas, apontando a existência de um "jogo restritivo de interação" (p. 27). A autora evidencia, através da análise dos comandos para produção e dos textos produzidos nessas situações, que os alunos tendem a escrever a partir de imagens "escolarizadas" da escrita. A autora conclui, então, que:

> Se damos por entendido que, ao escrever um texto, o autor, mesmo inconsciente e intuitivamente, se orienta por um jogo de imagens, podemos afirmar também que a fixação dessas imagens numa única possibilidade - o professor - vicia o processo e o produto *(p. 26)*.

Nesse contexto, há, segundo proposto naquele estudo, "um aprisionamento ideológico e uma fragmentação formal" (p. 28). Desse modo, falando do nosso objeto específico de investigação, podemos pensar que o investimento em argumentar pode ser baixo em algumas situações escolares e de pesquisa, justamente porque os alunos não são estimulados, de fato, a produzir textos que atendam a finalidades da ordem do argumentar.

Rodrigues (2000, p. 217), também enfocando a produção de textos na escola, atenta que:

> *A abordagem de assuntos controversos, estratégia usada para o exercício da dissertação escolar - em que muitas vezes o resultado se resume ao elenco de argumentos a favor ou contra determinado assunto, em que o texto final carece de feições genéricas, de engajamento enunciativo, ou seja, trata-se de um gênero escolarizado -, assume outra dimensão quando são criadas as condições de produção para que o aluno se posicione discursivamente*.

Rodrigues (ibid) defende, portanto, que quando são transformadas as condições de produção, os alunos são capazes de produzir bons textos. Estudos que compararam textos produzidos em diferentes situações apontam evidências nessa direção.

Lopes (1998), com a preocupação acima colocada, realizou um estudo de intervenção para verificar se as crianças de alfabetização poderiam chegar a produzir textos argumentativos. Foram avaliadas 24 crianças de uma classe de alfabetização de uma escola particular do Recife. Antes de iniciar o trabalho de intervenção, foi realizada uma avaliação inicial na qual as crianças precisavam produzir um texto em que argumentariam sobre a questão do desperdício de água. Elas deveriam falar sobre a necessidade, ou não, de economizar água. Essa questão era importante no momento da coleta de dados, porque a cidade estava passando por um problema de racionamento e falta de água. Foi avaliado se os textos apresentavam introdução (contextualização do problema), tese (ponto de vista), argumentação (justificativa) e conclusão. Os dados mostraram que seis crianças escreveram apenas uma sentença com o ponto de vista e que 20 crianças não apresentaram justificativa, ou seja, apenas 4 crianças apresentaram algum tipo de argumento. Três crianças já apresentavam um texto com introdução, tese, argumentação (justificativa) e conclusão.

Após a avaliação inicial, foi realizada uma intervenção durante duas semanas, na qual as crianças eram levadas a discutir temas a partir de textos levados pela professora e a produzir textos com defesa de opiniões. Após a intervenção, foram realizadas novas produções de textos. As crianças deveriam escrever sobre a importância dos vegetais, argumentando se era, ou não, importante consumir vegetais. Os textos finais foram muito diferentes dos textos iniciais, pois 18 crianças conseguiram produzir textos com introdução de tema, ponto de vista, argumentação (justificação) e conclusão.

Poderíamos nos perguntar se a melhora dos alunos ocorreu porque eles desenvolveram rapidamente a capacidade de produzir textos que atendessem a esse modelo ou se as condições de produção favoreceram a que eles percebessem que era esse formato de texto que a professora estava esperando naquele momento e acumulassem conhecimentos sobre o tema a ser discutido.

Rosenblat (2000) aponta em um estudo em que analisou textos produzidos por alunos de 2ª série de uma escola particular, em quatro diferentes situações, os efeitos das condições sobre os textos produzidos, assim como o efeito da intervenção sobre a produção de um gênero específico: ensaio argumentativo escolar.

Na primeira situação, as crianças foram convidadas a transcrever um diálogo fictício entre uma criança e seu pai (ou mãe), versando sobre uma discórdia acerca da compra de um brinquedo, animal de estimação ou guloseima. Os alunos, de uma forma geral, tenderam a

construir textos mais pautados na persuasão (apelos emocionais). Os argumentos apareciam somente na voz do adulto. Concluiu-se que

> *As representações sobre os interlocutores e sobre a eficiência do argumento nem sempre levavam a sustentar opiniões ou, mesmo, a considerar as justificativas para, eventualmente, refutá-las, já que o que estava em jogo não era a força ou pertinência das justificativas, mas uma luta entre autoridade e persuasão (persistência ou teimosia)* (Rosenblat, 2000; p. 189).

A segunda situação constou da escrita em dupla de uma carta solicitando, à pessoa responsável pelas compras de materiais da escola, a compra de caixinhas de madeira para acomodar os livros da sala de aula. Nesse caso, a autora salienta que houve uma ausência de apelos persuasivos e presença de justificativas. As conclusões apontadas foram que:

> *Houve uma significativa ausência de apelos persuasivos, justamente porque a representação que se fez do interlocutor não permitiu esse tipo de movimento (...) não poderia haver, dada a esfera de comunicação e o compromisso social de seus participantes, falta de justificativas, tanto para pedir como para negar o pedido* (p. 191).

Rosenblat (2000) indica que tal situação possibilitou, para alguns alunos, a elaboração de refutações, porque o conhecimento acerca da rotina da sala de aula, quanto à organização habitual dos livros, ajudou a que eles pudessem antecipar os contra-argumentos do funcionário responsável pelas compras.

A terceira situação constou de uma escrita de um ensaio argumentativo para o jornal escolar sobre o direito dos índios brasileiros à posse da terra. Nesse caso, os alunos apresentaram muitas dificuldades. As reflexões apresentadas no estudo apontaram que:

> *A escrita de um ensaio escolar para a própria comunidade sobre o direito ou não à posse de terra não permitiu a construção de um texto efetivamente argumentativo, já que a escola, por meio de seus discursos e / ou ações, se posiciona a favor das causas indígenas. Como em tantas outras atividades escolares, pretendia-se criar um*

> *contexto de produção, só que, a tal ponto forjado, que pouco poderia contribuir para a aprendizagem / desenvolvimento dos alunos* (p. 199).

Diante dos resultados obtidos na produção do ensaio argumentativo escolar, foi realizada uma intervenção em que os alunos discutiram sobre o modo de vida e problemas dos índios e foram submetidos a situações de reflexão sobre aspectos da discursividade e recursos lingüísticos dos ensaios argumentativos.

Após a intervenção, as crianças produziram novo ensaio (situação 4) sobre "os índios e a escola", tendo sido observado no estudo que houve uma melhoria nos textos dos alunos, havendo presença de refutação e sustentação. Infelizmente, as conclusões não são acompanhadas de informações sobre a freqüência com que os alunos usaram tais operações de sustentação do ponto de vista e contra-argumentação, para melhor visualizarmos os efeitos das condições e da intervenção. No entanto, as conclusões conduziram à idéia de que as mesmas crianças, em diferentes condições, demonstraram diferentes estratégias argumentativas.

Em suma, pudemos observar tanto o efeito das representações que os alunos tinham sobre a situação de interação / destinatário, quanto o efeito da intervenção sobre a construção de um gênero específico. Mais uma vez, perguntamos se as crianças “desenvolveram” a capacidade cognitiva de argumentar ou se elas passaram a representar a tarefa de uma maneira diferente.

Assim, podemos retomar a idéia de que:

> *No trabalho de escrita, o autor combina o seu conhecimento de mundo, suas crenças e seus pontos de vista com os conhecimentos lingüísticos e textuais construídos na escola ou fora dela, para expressar aquilo que deseja. Além disso, leva em conta seus próprios objetivos e as expectativas que imagina que o leitor tenha, para definir o conteúdo (o quê) e a forma de enunciar (o como), organizar e articular as idéias, de modo a causar o efeito pretendido (para quê) sobre o interlocutor (quem), numa determinada situação (onde, quando). É a partir de seus conhecimentos prévios – do mundo e da língua – que o autor vai estruturar a argumentação que ele julga suficiente e consistente para ter êxito na defesa das posições que lhe interessam, nas circunstâncias em que se encontra* (Evangelista et al, 1998; pp. 49-50).

Nessa perspectiva, a hipótese de que as diferenças de desempenho podem, também, ser conseqüência da mudança de imagem acerca da própria atividade é pertinente. Em suma, se o principal interlocutor do aluno é o professor, representante direto da instituição escolar, há uma tendência a construir a argumentação segundo as premissas (pressupostos) defendidas pela instituição.

Por tal razão, Citelli (2000, p. 33) afirma que “Os discursos que enunciamos em nosso cotidiano individual, conquanto possam estar dotados de recursos composicionais, estilísticos, até muito originais, não deixam de trazer a natureza sociabilizada do signo”.

Citelli (2000, p. 33), neste artigo, atenta para as marcas das instituições sobre o discurso, afirmando que:

> *Ao absorvermos os signos, incorporamos preceitos institucionais que nem sempre se apresentam tão claramente a nós. É necessário, então, indagarmos um pouco mais sobre a natureza do discurso persuasivo enquanto ponte para as falas institucionais*.

Frente a todas essas questões, buscamos voltar o olhar para a própria sala de aula e as práticas de produção de textos que são desenvolvidas nesse espaço. Fizemos, então, uma análise de aulas de elaboração textual conduzidas pelas professoras responsáveis pelas turmas que participaram da atividade de produção de textos que será analisada no capítulo seguinte, a fim de compreender melhor as práticas que aí se desenvolviam e assim investigar, de forma mais aprofundada, as estratégias argumentativas que os alunos adotaram na atividade de escrita proposta nesta pesquisa.

3.3. Método

3.3.1. Sujeitos

Onze professoras de 2ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, no ano de 2001, participaram da pesquisa. As professoras selecionadas foram as mesmas que lecionavam nas turmas em que foram coletados os textos das crianças que serão analisados nos capítulos 4, 5 e 6. Elas trabalhavam em quatro escolas (Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, em Olinda; Rede Municipal de Ensino de Camaragibe; Rede Municipal de Ensino do Recife; Escola Particular, em Recife).

Em relação à formação profissional, conforme podemos ver no Quadro 1, apenas duas professoras tinham nível médio. Todas as outras tinham nível superior, embora com grande diversidade quanto ao curso de graduação concluído (Pedagogia, Psicologia, História, Serviço Social e Estudos Sociais, Matemática, Fonoaudiologia). Todas as professoras tinham experiência de ensino (mais de 9 anos de atuação) e as idades variavam entre 30 e 56 anos.

Quadro 1: Perfil das professoras da amostra

Professora	Tipo de escola	Série	Idade	Nível de escolaridade	Tempo de experiência em ensino
1	Estadual de Pernambuco – Olinda	2ª	46	Nível Médio - Magistério	22 anos
2	Estadual de Pernambuco – Olinda	3ª	44	Superior - Psicologia	18 anos
3	Estadual de Pernambuco – Olinda	4ª	49	Superior - Pedagogia	26 anos
4	Municipal de Camaragibe	2ª	Não informou (+/- 40)	Superior - Pedagogia	16 anos
5	Municipal de Camaragibe	3ª	37	Superior - História	17 anos
6	Municipal de Camaragibe	4ª	49	Nível Médio - Magistério	22 anos
7	Municipal de Recife	2ª	38	Superior – Serviço Social e Estudos Sociais	18 anos
8	Municipal de Recife	3ª	56	Superior - Pedagogia	39 anos
9	Municipal de Recife	4ª	48	Superior – Licenciatura em Matemática Especialização – Administração Escolar	29 anos
10	Particular – Recife	2ª	30	Superior - Pedagogia	12 anos
11	Particular – Recife	3ª / 4ª	31	Superior – Fonoaudiologia Especialização – Educação infantil	09 anos

3.3.2. Procedimentos

As professoras foram contatadas nas escolas em que trabalhavam e marcaram os dias em que iriam ministrar aulas de produção de textos. Foram realizadas três observações de aula de cada professora (com exceção de uma professora que só autorizou uma observação – Escola Estadual – 2ª série; e de uma professora da escola particular, que lecionava em duas séries, 3ª e 4ª, e foi observada seis vezes - três em cada turma). Foram realizadas, no total, 35 observações.

As aulas foram observadas e gravadas em áudio. Depois, as anotações realizadas durante a observação e a transcrição da aula foram transformadas em relatórios, que continham os diálogos que ocorriam durante a aula (falas da professora e dos alunos), a descrição das atividades e dos materiais utilizados, os registros realizados no quadro durante a aula e anotações gerais sobre a organização espacial da sala e sobre o comportamento dos alunos.

A metodologia de análise dos dados consistiu da exploração desses relatórios elaborados ao final de cada aula. Os relatórios eram lidos e deles eram extraídas as informações gerais sobre a aula (gênero textual solicitado, comando para a produção, seqüência de atividades anteriores à produção propriamente dita e orientações dadas pela professora durante a atividade de geração do texto). Em algumas aulas, foram recortados trechos que exemplificavam os tipos de comandos ou de orientações dados ou de falas de alunos que evidenciavam a forma como eles estavam compreendendo a tarefa. Foram coletados, também, em algumas aulas, os textos produzidos pelos alunos (que foram fotocopiados).

Em relação às aulas em que havia alguma atividade de produção de textos para defesa de pontos de vista, buscou-se abordar questões como:

a) Quais gêneros textuais foram produzidos nas situações em que os alunos precisaram defender um ponto de vista?
b) Os comandos para produção de textos em que os alunos precisavam defender um ponto de vista foram claros? As finalidades e os destinatários foram explicitados nos comandos?
c) Que informações / orientações foram fornecidas para produção desses textos?
d) As características dos gêneros foram exploradas?

3.4. Resultados

A fim de melhor refletir sobre as práticas de produção de textos das professoras, faremos a descrição geral das aulas de cada uma delas (3.4.1) e, ao final, discutiremos os principais aspectos levantados no Referencial Teórico, organizando os resultados em três tópicos: os tipos de intervenção didática (3.4.2); as peculiaridades da esfera escolar de produção (3.4.3); e, por fim, a argumentação em sala de aula (3.4.4).

3.4.1. Descrição geral das aulas

Escola 1

A escola pertencente à Rede de Ensino do Estado de Pernambuco era uma escola de grande porte, situada na cidade de Olinda (Região Metropolitana do Recife), com turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, funcionando nos três turnos. No turno da manhã, em que atuavam as professoras que participaram da pesquisa, funcionavam as turmas de 1ª à 4ª séries e as turmas especiais (crianças fora de faixa, para "aceleração da aprendizagem"). Esse grupo era coordenado por uma educadora de apoio (coordenadora pedagógica) que organizava regularmente, na escola, reuniões pedagógicas e acompanhava todas as atividades das professoras. Essa coordenadora pedagógica estava presente todos os dias e o diretor mantinha, com ela, um trabalho permanente de avaliação da escola. A professora da 2ª série tinha apenas nível médio e as outras duas tinham concluído o curso de Pedagogia.

No Quadro 2, resumimos as atividades de produção de textos que foram realizadas pelas professoras dessa escola. Neste Quadro podemos verificar grandes diferenças de condução das aulas.

A turma da 2ª série era composta por 22 alunos que já dominavam os rudimentos da escrita (nível alfabético de escrita). A professora autorizou as observações, mas, ao final da primeira aula, disse que não seria possível nova observação. Assim, foi elaborado apenas um relatório de aula dessa professora, no qual pudemos verificar que ela tinha uma concepção de texto muito distanciada da perspectiva interacionista.

Quadro 2: Descrição das aulas das professoras da escola 1

Série	Aula	Comando	Finalidade	Gênero	Interlocutor
2ª	1	Agora eu quero que vocês me digam, assim, o que é que a gente pode botar diante do que a gente viu aqui, certo? Como é que a gente vai escrever, como a gente vai formar um textozinho.	Não indicou	Não indicou (texto; textozinho).	Não indicou
3ª	1	Hoje, tia vai querer que vocês criem, inventem uma história.	Não indicou	"História"	Não indicou
	2	*escrever uma carta para uma amiga convidando para o seu aniversário. você vai escrever uma carta para sua tia, convidando-a para o seu aniversário. ou para uma amiga ou para sua tia!*	Convidar para a festa do aniversário (imaginário)	Carta–convite	Uma amiga ou uma tia (imaginário)
	3	Nós vamos escrever para o senhor Antonio, fazendo um pedido. (...) Nós vamos pedir a ele que ele não jogue mais lixo no terreno da nossa... Escola.	Pedir que um vizinho pare de jogar lixo na escola.	Carta de pedido	Sr. Antônio (um vizinho da escola)
4ª	1	A nossa narração de hoje será um fato que eu tenho certeza que pode ter acontecido na vida de todo mundo. (...) Então o titulo da narração é esse... Minha inesquecível travessura.	Contar uma inesquecível travessura	Indicou um tipo: narração	Não indicou
	2	Vocês vão fazer como se fosse uma conversa. Vão dar sua opinião. (...). Vão escrever uma dissertação argumentativa. É uma redação onde vocês vão dar sua opinião e vão dizer o porquê. Vocês vão argumentar, vão dizer o porquê.	Dar opinião sobre um livro que as crianças leram.	Indicou um tipo textual: dissertação argumentativa	Não indicou (Uma criança perguntou quem iria ler o texto e a professora disse que seria o observador)
	3	*(A professora fez uma votação com os alunos para decidir se eles iriam escrever uma narração, dissertação ou descrição).* Deu empate, eu decido. (...) Nós vamos fazer uma narração. (...) Vai criar uma história... (...) Aí você começa a história contando, dando nome ao personagem, ou se não quiser dar o nome, trata o personagem... O que foi que aconteceu? O motivo que ele tá assim. Aí depois bota o final da história, certo?	Não indicou.	Narração / "História"	Não indicou

A turma da 3ª série era formada por 35 alunos, todos alfabéticos, com quatro deles fora de faixa. Os alunos eram muito participativos. Percebemos, a partir das aulas observadas, que a professora, nessa turma, ora solicitava a escrita de exemplares dos gêneros textuais encontrados na sociedade, ora solicitava a escrita de "espécies" de textos tipicamente escolares, tais como redação e "história a partir de gravuras". Logo no início da primeira aula,

ela explicitou que vinha trabalhando alguns gêneros textuais (carta, bilhete, anúncio) e inseriu, nessa lista de “textos”, a redação, que é uma espécie de texto tipicamente escolar.

A 4ª série era composta por 38 alunos, dos quais 11 eram fora de faixa. A turma era participativa e muito ativa. A professora, em todas as aulas, estava preocupada em que os alunos aprendessem as diferenças entre narração, descrição e dissertação. Paradoxalmente, ela tinha um discurso elaborado sobre “concepção de texto” enquanto atividade de interação. Na atividade de escrita, os destinatários eram sempre “indeterminados”. Embora os gêneros não tenham sido explicitados, quando ela apresentou o comando nas aulas 1 e 2, deixou implícito, pela indicação da finalidade, um gênero textual: contar uma inesquecível aventura / relato pessoal, dar opinião sobre um livro / comentário.

Nessa escola, percebemos uma diferença grande entre a professora da 2ª série e as professoras de 3ª e 4ª séries. Na 2ª série, a professora concebia o texto como um conjunto de frases. Não houve exploração de características específicas do gênero ou tipo textual e o comando da atividade resumia-se à escrita de “um textozinho”, sem nenhuma finalidade. As professoras de 3ª e 4ª séries exploravam o texto, fazendo com que o aluno o tomasse como objeto de estudo.

ESCOLA 2

A escola 2, da Rede de Ensino do Município de Camaragibe (Região Metropolitana do Recife), mantinha apenas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, até 4ª série, em quatro turnos (manhã, intermediário, tarde e noite). A turma da 2ª série observada funcionava no turno da manhã e as de 3ª e 4ª séries no turno da tarde. A diretora dessa escola era bastante participativa, mas as coordenadoras pedagógicas (uma do turno da manhã e outra do turno da tarde) desenvolviam um trabalho organizado em visitas esporádicas, pois atendiam a outras escolas do município no mesmo horário. Não havia, nessa escola, encontros pedagógicos regulares. A professora da 4ª série tinha curso médio (Magistério) e as outras duas tinham curso superior, sendo uma formada em Pedagogia e a outra em História.

A professora da 2ª série regia uma sala de 27 alunos em que existia uma grande quantidade deles que não dominavam a escrita alfabética (em torno de 60%). Quando ela propunha as atividades de produção de textos escritos, muitos alunos substituíam a tarefa por desenhos ou escrita de palavras. Em duas das aulas observadas, conforme podemos ver no quadro 3, a professora trabalhou com “história a partir de gravura” (escrita e revisão). Na

terceira aula, eles escreveram um texto sobre meio ambiente, mas ela não indicou, nesta aula, o gênero a ser produzido. Em duas dessas aulas, ela elegeu a comunidade escolar como interlocutora dos alunos, mostrando preocupação com a indicação de destinatários.

Quadro 3: Descrição das aulas das professoras da escola 2

Série	Aula	Comando	Finalidade	Gênero	Interlocutor
2ª	1	Vocês vão olhar pra esses três desenhos que estão aqui e vocês vão criar (...) Inventar uma historinha se baseando nesse desenho. (...) E depois vai mostrar para outros colegas, da turma da professora "X", professora "Y".	Inventar histórias para crianças de outras turmas da escola (a partir de gravuras)	"História"	Colegas da turma e de outras turmas da escola.
	2	Vocês estão lembrados daquele texto que vocês escreveram (na aula anterior)? Daquelas figuras da mulher com a vassoura? Tia escolheu uma para a gente ler e ver... A gente vai ler e vai ver que tem coisas que a gente tem que ver: parágrafo, repetição de palavras...	Não indicou (revisar um texto – história a partir de gravuras)	"História"	Não indicou
	3	Hoje eu vou querer que vocês escrevam alguma coisa que fale do meio ambiente. O que está acontecendo com a natureza? O que é que a gente pode fazer pra melhorar essa situação de destruição da natureza? Só que o que vocês vão escrever, a gente vai colocar em exposição na escola, tá certo? Porque todo mundo vai ver os trabalhos de vocês: os professores, a direção, a merendeira, as pessoas que chegam aqui na escola pra visitar...	Dizer o que está acontecendo com o meio ambiente e o que podemos fazer para melhorar a situação.	Não indicou	Comunidade escolar (professores, merendeiras, direção, colegas).
3ª	1	Agora eu quero que vocês façam um texto, individualmente, sobre a páscoa e sobre os símbolos da páscoa.	Não indicou	Não indicou (um texto)	Não indicou
	2	Escrever a partir das questões do quadro: 1) O que você mais gosta na sua mãe? *2) Escreva duas frases para a sua mãe.*	Não indicou	Não indicou (frase)	Não indicou
	3	Então nós vamos produzir um texto em cima de todos esses elementos que nós tivemos aqui, que foram vocês que disseram, certo? (...) Vocês vão criar uma história junina com esses ingredientes daqui que é sobre o... São João.	Não indicou	"História"	Não indicou
4ª	1	Desenhem algo sobre a história lida e dramatizada na parte da frente e façam uma história baseada na que eu li, como quiserem, sendo o mesmo título ou outro e podendo também mudar a história.	Não indicou	"História"	Não indicou
	2	Agora todo mundo vai se sentir como um arco-íris. E o que será que você ia ver quando estivesse subindo ao céu? Aí cada um vai dizer a sua idéia, né? Cada um vai dizer o que ia ver como se fosse o arco-íris. Cada um vai dar a sua, tipo opinião, né? Imagine você sendo um arco-íris que voltou para o céu. Escreva o que você veria quando estivesse subindo.	Não indicou	Não indicou (dizer a sua idéia, tipo opinião...).	Não indicou
	3	Uma cartinha para um colega que mora distante, convidando para uma festa aqui do colégio...	Convidar um colega para a festa junina.	Carta-convite	Um colega.

A 3ª série observada era constituída por um grupo de 31 alunos, com sete deles fora de faixa. Dois alunos apresentavam muita dificuldade no registro dos textos, produzindo escritas ilegíveis. As observações indicaram que parecia ser freqüente, nessa turma, a realização de atividades vinculadas às datas comemorativas. Na primeira aula observada, eles escreveram sobre a Páscoa, na segunda, escreveram um texto relacionado ao Dia das Mães e, na terceira, sobre a festa de São João. Em nenhuma das aulas houve, de fato, preocupação com a delimitação de interlocutores, mesmo quando solicitou que escrevessem sobre as mães.

A turma da 4ª série era formada por 32 alunos, com a presença de quatro alunos fora de faixa. A professora não tinha bom controle da turma e os alunos ficavam dispersos com facilidade. Nos dias em que as aulas foram observadas, as crianças escreveram "história" e carta. Apenas na escrita da carta, os alunos tinham um interlocutor previsto.

Nessa escola, as três professoras conduziram a aula de forma a evidenciar uma concepção de produção de textos como tarefa escolar desvinculada das práticas cotidianas de interação. Havia, sim, uma predominância de situações em que o aluno escrevia sem que houvesse preocupação com a apropriação dos gêneros textuais que circulavam fora da escola. Mesmo quando no comando eram indicados os gêneros e finalidades, não havia reflexão sobre os interlocutores. Além disso, as atividades anteriores à produção dos textos remetiam o aluno aos conteúdos e modos de ver difundidos na escola, aprisionando-os aos textos anteriormente lidos ou às intervenções das professoras. Essas freqüentemente registravam, no quadro, palavras que deveriam ser "consideradas" no momento da produção ou faziam perguntas, assegurando que os alunos "pensavam" de modo similar ao que era valorizado na escola, como aconteceu com a atividade de escrita sobre a mãe (3ª série), que foi precedida por um longo discurso da professora sobre a importância da mãe.

Escola 3

A escola da Rede Municipal do Recife atendia a crianças de Ensino Fundamental (até 4ª série), em dois turnos (manhã e tarde). As instalações da escola eram as melhores, dentre as escolas públicas que participaram da pesquisa, e havia, ainda, um anexo que atendia algumas crianças em regime de semi-internato. A coordenadora pedagógica estava presente na escola todos os dias e a diretora também, mas as relações com as professoras pareciam tensas. Por situar-se próxima a uma Universidade, a escola era muito procurada pelos alunos universitários para desenvolver trabalhos e estágios. Todas as professoras tinham curso

superior, mas apenas a de 3ª série tinha feito Pedagogia. A de 2ª série tinha cursado Serviço Social e Estudos Sociais e a de 4ª série, Licenciatura em Matemática, com Especialização em Administração Escolar. O Quadro 4 resume as atividades realizadas pelas professoras.

Quadro 4: Descrição das aulas das professoras da escola 3

Série	Aula	Comando	Finalidade	Gênero	Interlocutor
2ª	1	Faça um texto descritivo falando sobre a sua mãe. (...) Esse primeiro texto que vocês vão fazer sobre a mãe... Depois vão fazer outro texto falando sobre... O pai. E depois sobre... Os irmãos. Muito bem. E aí a gente vai falar sobre a... Família. E aí vai juntar esses textos e fazer... Um livrinho...	Escrever um livro sobre a família.	Tipo textual: texto descritivo	A família. (Projeto Didático: livro para a família)
	2	Vocês vão pegar a fotografia do produto, vão colar aqui na folha, tá? E fazer a frase sobre aquele produto que vocês querem vender. (...) Uma frase boa pra convencer a pessoa de comprar aquele produto porque ele é o melhor por isso ou por aquilo, ou aquilo outro, certo?	Convencer a comprar um produto (imaginário)	Propaganda	Indeterminado (possíveis compradores do produto – imaginário).
	3	Vocês vão escrever tudo aquilo que vocês tenham vontade de dizer pra ela (Rosinha, uma atleta que visitou a escola). (...) É o que a gente tá sentindo que a gente vai colocar na carta.	Dizer para Rosinha o que sentem por ela.	Carta pessoal	Rosinha (uma atleta que visitou a escola)
3ª	1	Eu estou apresentando os personagens e os balõezinhos sem a fala. (...) Estes balõezinhos aqui estão dizendo que vocês irão colocar as falas dos person... nagens. (...) Você depois vai reescrever esta história de quadrinhos aqui (aponta as linhas na folha embaixo).	Não indicou (criar um diálogo nos balões e depois reescreve-lo nas linhas abaixo).	Não indicou.	Não indicou.
	2	Vocês irão escrever uma carta. (...) e eu quero que vocês falem da festa do meu aniversário para os colegas que não puderam vir.	Contar a festa de aniversário da professora.	Carta	Colegas ausentes no dia da festa.
	3	Então vocês irão imaginar um animalzinho bem... Todos vão imaginar um animalzinho perdido e vão falar, dar essa informação. Então vocês vão escrever um texto que fale de um animal que foi perdido, como ele se perdeu, como ele foi achado e pra onde ele foi levado.	Contar sobre um animal de estimação que foi perdido e achado (imaginário).	Não indicou (fez leitura de uma notícia)	Não indicou
4ª	1	Vocês vão escrever uma carta a um amigo de vocês convidando para conhecer aqui as festas juninas.	Convidar uma amiga para festa junina.	Carta (carta-convite)	Uma amiga ou amigo.
	2	Vocês vão fazer... Como se você fosse... Como se fosse um jornal... Trabalhasse no jornal. E você vai fazer uma folha de classificados. E essa folha dos classificados a gente vai colocar lá embaixo, pra circular, pra as pessoas lerem. Outras pessoas vão ler... Da escola.	Anunciar em classificados: venda, troca, aluguel (imaginário).	Anúncios classificados	Comunidade escolar (possíveis compradores imaginários).
	3	Vocês vão escrever, dar sua opinião. (...) Vão escrever um texto sobre o que é a feira de conhecimento pra vocês. (...) É uma obrigação que vai valer como se fosse nota. Mas, eu quero saber se é prazeroso pra vocês.	Dar opinião sobre a "Feira do conhecimento"; ser avaliado quanto à escrita.	Texto de opinião	A própria professora.

A turma da 2ª série da escola 3 era grande (38 alunos), mas a professora tinha uma boa relação com eles, mantendo a turma engajada nas atividades propostas. Os alunos já dominavam a escrita alfabética e participavam intensamente das aulas. Essa professora tinha muito cuidado com os comandos das atividades, que eram claros. Buscava sempre indicar uma finalidade para a escrita (real ou imaginária) e destinatários (reais ou imaginários). Nessas aulas, havia sempre muita discussão sobre as características do texto a ser produzido.

Na 3ª série, 32 alunos formavam a turma. Todos dominavam a escrita alfabética e nove deles estavam "fora da faixa etária esperada". Neste ano, esta professora estava retornando à sala de aula, depois de ter ficado no ano anterior em funções administrativas. As atividades propostas por esta professora eram confusas e não tinham similaridades com as práticas de escrita fora da escola, com exceção da escrita da carta para os colegas ausentes, contando sobre uma festa que tinha acontecido no horário do recreio. Na aula em que as crianças criaram um diálogo, ficou claro que havia um interesse em ensinar os alunos a usar os sinais de pontuação. Na última aula, apesar de usar uma notícia e solicitar a escrita de um texto similar (embora ela não tenha dito isso explicitamente), não falou sobre esse gênero ou sobre seu suporte.

A professora da 4ª série tinha 36 alunos, com quatro "fora de faixa". Ela solicitou, na primeira aula observada, a produção de uma carta; na segunda aula, de anúncios; e, na terceira, de um texto de opinião. Essa professora, apesar de nem sempre ampliar os interlocutores dos alunos, fortalecia a idéia de que para produzir texto é importante pensar no interlocutor e assumia a dupla face da produção de textos na escola: "interagir através do texto escrito" e "aprender a escrever". Em resposta à clareza dos comandos, os alunos assumiam seus papéis, atendendo às propostas da orientadora.

Na escola 3, as três professoras tentavam inserir orientações sobre os gêneros textuais, explicitando finalidade para os textos. No entanto, a professora da terceira série tinha dificuldades em conduzir as atividades, provavelmente pelo pouco domínio dos aspectos sócio-discursivos em jogo nas situações. As professoras da segunda e quarta séries atendiam aos alunos com informações adequadas e propunham atividades com clareza, enfocando a importância de elaborar boas estratégias para atingir o leitor.

Escola 4

A escola particular escolhida para a realização desse trabalho era uma instituição que atendia a crianças de nível sócio-econômico médio e médio-alto. O alto valor da mensalidade era um fator de seleção da clientela da escola, que tinha também características diferenciadas por situar-se próxima a uma universidade. Muitos filhos de professores da Universidade freqüentavam a escola. A proposta pedagógica era, portanto, muito influenciada pelas expectativas desse público. As turmas eram constituídas por um número reduzido de alunos, que recebiam um tratamento bastante individualizado. Os planejamentos eram compartilhados em reuniões pedagógicas, organizados através de temas e de projetos didáticos que envolviam toda a comunidade escolar. Na 2ª série, uma única professora era responsável pela turma. Na 3ª e 4ª séries, havia duas professoras responsáveis pelas turmas: uma professora era responsável pelas aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia e a outra pelo ensino de Matemática e Ciências. Foi observada, nessas séries, apenas uma professora, em aulas de Língua Portuguesa. A professora da 2ª série tinha feito Pedagogia e a de 3ª e 4ª, tinha cursado Fonoaudiologia e Especialização em Educação Infantil.

O Quadro 5 resume as atividades desenvolvidas pelas professoras dessa escola. Podemos observar que essa foi a escola em que houve uma maior quantidade de situações em que antecipadamente se discutia com as crianças sobre os interlocutores e sobre as características do texto a ser produzido.

A turma da 2ª série era composta por 17 alunos que já dominavam a escrita alfabética. Nas três aulas, a professora deu continuidade a atividades iniciadas em aulas anteriores. Na aula 1, não houve delimitação de finalidades nem destinatários. De modo semelhante ao que vimos em outras escolas, as crianças foram solicitadas a produzir história a partir de uma figura. Nas aulas seguintes, no entanto, as finalidades eram claras e os destinatários também, havendo, ainda, um grande esforço em discutir sobre esses destinatários. Tanto a aula 2 quanto a 3 foram planejadas a partir de um projeto que envolvia toda a escola (álbum para a professora que ia viajar e feira literária em homenagem a Monteiro Lobato).

Quadro 5: Descrição das aulas das professoras da escola 4

Série	Aula	Comando	Finalidade	Gênero	Interlocutor
2ª	1	Vocês vão fazer uma história... Um texto a partir do desenho de vocês.	Não indicou (a partir de desenho)	"História"	Não indicou
	2	A escola está fazendo um álbum de cartas para tia Lúcia... Este álbum vai ter uma carta de cada série... Para ser entregue a tia Lúcia.	Carta para uma professora que ia sair da escola.	Carta	Professora que ia sair da escola.
	3	(escrever um texto que seria dramatizado na feira literária em homenagem a Monteiro Lobato)	Escrever uma narrativa com diálogos para dramatizar na feira literária.	Peça teatral	Comunidade escolar e visitantes.
3ª	1	Nós vamos construir um classificado. Qual o nosso objetivo? - Estimular as pessoas a lerem e ouvirem todos nós. A gente vai fazer um classificado para colocar no painel, onde as pessoas possam ler. (A atividade fazia parte de um projeto didático – Tenda dos Milagres – que consistia de atividades de leitura dos meninos da 3ª série para as crianças menores em uma barraca montada no pátio da escola).	Escrever um anúncio sobre a tenda dos milagres para colocar no mural de entrada.	Anúncio	Comunidade escolar e visitantes.
	2	Nós vamos produzir uma história em quadrinhos. (...) A gente vai produzir. Depois que nós produzirmos... Nós vamos imprimir e aí a gente faz um grande painel, e escolhe algumas histórias para contar na "Tenda dos Milagres". - Esse gibizinho que a gente vai fazer...Vai entrar no CD da Mônica? - É. Vai entrar! (...).	Fazer história em quadrinhos para colocar em um painel na "Tenda dos Milagres" e para organizar um CD da Mônica.	História em quadrinhos	Comunidade escolar e visitantes.
	3	(Analisar uma narrativa, dividindo-a em partes: começo, meio e fim). O comando foi dado aos poucos. Depois dessa atividade, os alunos iriam reescrever o texto, mas não deu tempo.	Não houve produção de texto. Objetivo didático: aprender a fazer contos para a feira literária.	Conto	Não indicou
4ª	1	Vamos discutir o que nós achamos do fechamento do tema em nossa feira de conhecimentos. Serão três grupos, cada grupo vai ter uma caneta [piloto] e a transparência para escrever na transparência. (...) O objetivo da gente é perceber a importância dos parágrafos. O que eles garantem no texto. Vocês vão escrever sobre o que vocês acharam (...) Vocês vão construir um texto dando a opinião de vocês sobre aquele momento.	Dar opinião sobre o fechamento da Feira do Conhecimento.	Texto de opinião.	Próprio grupo classe (para exposição com transparência).
	2	(Atividade de adivinhação de títulos de crônicas e discussão sobre o título mais parecido com o original. A professora iria fazer uma reescrita, mas não deu tempo).	Não houve produção de texto. Objetivo didático: refletir sobre títulos de crônicas.	Título	Não houve produção de texto.
	3	Eu quero que vocês se agrupem, no máximo de quatro colegas. (...) Vocês vão discutir que pistas vocês já têm para fazer a concordância nominal... Vão escrever para apresentar aqui na frente.	Sistematizar as regras de concordância para apresentar para os colegas.	Regras gramaticais	Próprio grupo classe, através de exposição oral a partir do registro escrito.

Como já dissemos, uma mesma professora era responsável, na escola 4, pelas turmas de 3ª e 4ª séries. Faremos uma análise das atividades realizadas em cada turma. Na 3ª série, apenas 15 crianças compunham a turma. Essa turma, por ocasião das observações, estava desenvolvendo o projeto "Tenda dos Milagres", que consistia de um trabalho de leitura de textos literários para outros alunos da escola, no horário do recreio, em uma barraca armada no pátio da escola. Havia um revezamento entre as crianças, que selecionavam os textos e faziam a leitura em voz alta. Na primeira aula observada, elas estavam produzindo um anúncio para divulgar esse trabalho na comunidade escolar. Na segunda aula, elas estavam produzindo histórias em quadrinhos e iam transformar algumas delas em um painel na "tenda". Esses textos também iriam fazer parte de um CD que as crianças estavam organizando (CD da Mônica), com histórias em quadrinhos. A última aula foi realizada no início de um outro projeto didático: Feira literária em homenagem a Monteiro Lobato. Embora naquela aula não houvesse produção de texto propriamente dita, os alunos sabiam que estavam estudando Monteiro Lobato e aprendendo a escrever contos porque depois iriam escrever contos para a Feira Literária. Em suma, queremos mostrar que os alunos estavam sempre engajados em atividades em que aprendiam a escrever para interagir.

Na 4ª série, a turma era composta por 16 alunos. Essa docente, na 4ª série, parecia concentrar-se muito em aspectos gramaticais do texto. No entanto, os alunos pareciam já ter uma consciência de que precisavam se preocupar com as finalidades e os leitores. Na primeira aula, a professora propôs que eles avaliassem a Feira do Conhecimento por escrito (texto de opinião) e que lessem o texto (em transparência) para o grupo-classe. Na última aula, eles também escreveram um texto (regras de concordância) em transparência para socialização e discussão com os colegas de sala. Essas duas atividades, embora voltadas para o próprio grupo-classe, tinham finalidades reais, que eram específicas do contexto escolar. Na segunda aula, eles não produziram textos, pois estavam começando a ler crônicas e discutir sobre esse gênero. A finalidade, portanto, era apenas aprender sobre o gênero para depois escrever textos para a feira literária.

Nessa escola, os alunos demonstraram grande familiaridade com os diferentes gêneros textuais que apareceram nos dias de observação. Na 2ª e 3ª séries observadas, a preocupação prioritária era discutir sobre aspectos estruturais dos gêneros textuais, paralelamente às reflexões sobre os aspectos sócio-interativos. No entanto, na 4ª série, apesar de ser a mesma professora da 3ª série, a prioridade era invertida, pois as reflexões sobre os aspectos

gramaticais ganhavam maior relevância. Talvez esse fato tenha sido decorrência de uma "maior cobrança" da escola ou da própria professora com relação ao ensino dos conteúdos gramaticais. Apesar disso, os alunos se engajavam em projetos da escola, nos quais escreviam para diferentes interlocutores com diferentes finalidades.

Para finalizar, gostaríamos de salientar que essa escola se diferenciava das demais não apenas porque o nível sócio-econômico dos alunos era mais elevado, mas também porque o público-alvo era de crianças cujos pais escolhiam a escola, em grande parte dos casos, por conhecerem a proposta pedagógica centrada no desenvolvimento de projetos didáticos. As turmas eram pequenas e as crianças dispunham de materiais de leitura ricos, tanto na escola quanto em casa, segundo depoimento das professoras.

3.4.2. Tipos de intervenção didática

3.4.2.1. Como as professoras abordavam os textos em sala de aula?

No início desse capítulo, discutimos acerca das práticas de produção de textos na escola, sob a perspectiva de que tais práticas interferem nas representações que os alunos têm sobre a escrita e, conseqüentemente, sobre o que fazem na escola e fora dela quando precisam interagir através da linguagem escrita. A partir da premissa de que "são os gêneros textuais que articulam as práticas sociais aos objetos escolares", investigamos os modos de tratamento dos gêneros textuais nessas práticas escolares.

Schneuwly e Dolz (1999), conforme discutimos anteriormente, apontaram três maneiras principais de abordar os gêneros textuais (desaparecimento da comunicação, escola como lugar de comunicação, negação da escola como lugar específico de comunicação). Através de críticas desses autores, assumimos uma quarta maneira, que é a do reconhecimento dos gêneros textuais como objeto de interação e de aprendizagem. Tomando tais modelos como ponto de partida, classificamos as aulas em duas categorias: Negação da comunicação; O texto como objeto de interação e de aprendizagem.

Na primeira categoria, foram classificadas as aulas em que a professora solicitou a escrita de textos sem delimitação da situação de interação e não realizou intervenções em que os textos fossem enfocados em relação às situações de interlocução. Nessas aulas, as professoras solicitavam a produção de "textos" ou "textozinhos", sem considerar que, no dia-a-dia, as pessoas escrevem com propósitos claros e para destinatários precisos. Na Tabela 1,

observamos que 35,5% das aulas se enquadraram nessa categoria. 33,33% das professoras ministraram pelo menos duas aulas em que predominou tal concepção de texto na escola.

Tabela 1: Freqüência de aulas por tipo de intervenção didática e classificação das professoras

Escola	Série	Professor	Tipos de intervenção didática		Total	Concepção predominante da professora
			Negação da comunicação	Texto como objeto de interação e aprendizagem		
1	2ª	1	1	--	1	Negação da comunicação
1	3ª	2	1	2	3	Texto como interação
1	4ª	3	1	2	3	Texto como interação
2	2	4	--	2	2*	Texto como interação
2	3ª	5	3	--	3	Negação da comunicação
2	4ª	6	2	1	3	Negação da comunicação
3	2ª	7	--	3	3	Texto como interação
3	3ª	8	2	1	3	Negação da comunicação
3	4ª	9	--	3	3	Texto como interação
4	2ª	10	1	2	3	Texto como interação
4	3ª	11	--	2	2*	Texto como interação
4	4ª	11	--	2	2*	Texto como interação
Total			11 (35,5%)	20 (64,5%)	31 (100%)	

* Houve uma aula em que os alunos não produziram textos, apenas refletiram sobre características do gênero ou realizaram revisão textual.

A professora 1, por exemplo, iniciou a aula observada com uma conversa sobre "fazenda", em que os alunos enumeraram animais e plantas. Ela, então, perguntou: "Para que ela (a fazenda) funcione, o que as pessoas precisam fazer?". Os alunos citaram várias atividades necessárias (tirar leite da vaca, molhar as plantas, cuidar dos animais...). Ela, então, mostrou uma gravura de uma fazenda com pessoas trabalhando e solicitou que os alunos descrevessem o que estavam vendo. Por fim, deu o comando para a produção do texto:

P Agora eu quero que vocês me digam, assim, o que é que a gente pode botar diante do que a gente viu aqui, certo? Como é que a gente vai escrever, como a gente vai formar um textozinho.

A partir desse comando, foi anotando no quadro o que os alunos iam falando. Ao final, pediu que eles copiassem o texto.

Um primeiro aspecto a ser comentado a respeito dessa aula é que não houve delimitação do gênero ou da finalidade. Os alunos estavam coletivamente ditando frases que "formariam um textozinho". A análise do "texto" produzido evidencia o caráter artificial da atividade. Eis o produto:

A fazenda
A fazenda é muito espaçosa.
As pessoas ficam alimentando os animais.
O homem tira o leite da vaca para vender na cidade.
O menino recolhe a fruta, a mulher dá milho para as galinhas. O menino está aguando a alface. O homem está fofando a terra para plantar outros vegetais.
As vacas estão no cercado.

A descrição da figura através de frases justapostas reflete as condições de produção. É um texto que não encontra "referência" em outros espaços de interlocução. Apresenta os traços de uma tarefa escolar distanciada das outras práticas de linguagem.

A categoria "texto como objeto de interação e de aprendizagem" foi criada para classificar as aulas em que as professoras solicitavam a produção de textos para mediar situações de interação, embora tivessem clareza de que estavam "ensinando a produzir textos". Conforme se vê na Tabela 1, 64,5% das aulas foram categorizadas nesse modelo. Oito professoras (66,7%) foram agrupadas nessa categoria.

O relatório de aula da professora 11 (3ª série, escola 4), na primeira aula observada, ilustra tal tipo de intervenção. Nesta aula, ela solicitou a produção de um anúncio. Inicialmente, ela conversou com o grupo sobre o projeto didático que eles estavam desenvolvendo: "Tenda dos Milagres". Neste projeto, como vimos anteriormente, os alunos estavam montando uma tenda, no pátio da escola, para fazer atividades de leitura e contação de histórias na hora do recreio. As crianças menores eram convidadas a ouvir histórias escolhidas por elas e lidas / contadas pelos alunos desta turma. Ela então falou da necessidade de divulgar o trabalho e entregou jornais para a turma (seção de classificados). Os alunos logo perceberam que na aula iriam tratar de textos dos jornais.

P Olha só! O que é que nós vamos fazer agora?
A É um anúncio é, tia?
P Isso é um classificado. É uma parte do jornal...Um caderno. Então, veja! Eu vou distribuir esse caderno, que se chama classificados. Esse é do J. C. E aí vocês vão ler os classificados, não é? Isso é uma propaganda...O que é que vocês vão procurar aqui?(...) O que é que as pessoas lêem nos classificados?
A Lêem para comprar, alugar, trocar.
A Classificados também serve para procurar empregos?
P Tem também uma parte que chama... Uma parte da oferta de empregos! O que é que vocês vão fazer agora? Vocês vão ler, tá? Vão discutir no grupo o que é que vocês percebem, quais as características desse texto. Nós vamos construir um classificado. Qual o nosso objetivo?
A Estimular as pessoas a lerem e ouvirem todos nós.

Percebe-se que as características do gênero foram tomadas como objeto de reflexão, iniciando-se tal discussão a partir da finalidade e do suporte textual. Ela então retomou o comando, relacionando a exploração do gênero com a proposta de produção de texto: escrever um anúncio sobre a tenda dos milagres para colocar no mural de entrada da escola.

P A gente vai fazer um classificado para colocar no painel, onde as pessoas possam ler. Ali na frente. Sempre que querem alguma coisa, onde é que as pessoas procuram?
A Naquele painel, lá da frente.

Os alunos passaram a tentar aprender sobre o gênero solicitado. Começaram a discutir em pequenos grupos, mostrando que estão acostumados a esse tipo de atividade. Depois, ela iniciou a socialização dos trabalhos. As crianças falavam sobre suas conclusões e a professora ia anotando no quadro.

P Agora, a gente precisa prestar atenção aqui no quadro. Podemos ficar em silêncio para escutar o primeiro grupo? Quais as características?
A Poucos detalhes, textos pequenos. Diz endereço e o telefone dos classificados...
(...).
A O papel de escrever é diferente.
P O que mais?
A Menos palavras que os outros textos que nós estamos acostumados a ler.
A Menos que história...
A É um texto informativo! (gritam os alunos dos grupos 1 e 2).
A Diz onde encontrar casas, exposições, equipamentos de esportes...
(...).

Os diálogos e a exposição dos grupos aponta que os alunos se engajaram na atividade e os aspectos sócio-interativos foram privilegiados na discussão. Os interlocutores prováveis do gênero em pauta foram tomados como ponto de partida para as discussões sobre a estrutura textual. Assim, podemos ver que os alunos colocaram-se no papel de aprendizes e paralelamente refletiram sobre a situação de interlocução que orientou a produção do texto:

P A gente vai construir... Agora... O nosso... Então, olha só! Nós vamos, agora, fazer o nosso anúncio.
A Tenda dos milagres.
P Tenda dos Milagres vai ser a chamada? O título... (a professora escreve no quadro). O que é que a gente vai falar? A gente vai escrever muito?
A Não!
P Pequeno ou grande?O que a gente quer nestes classificados?
A Que as pessoas se candidatem a ouvir nossas histórias.
P Onde?
A Na quadra!

(...).

No final da atividade, o texto estava escrito no quadro:

TENDA DOS MILAGRES
Venha ouvir histórias na tenda dos Milagres.
Você escolhe o tipo de história da sua preferência.
Nas 5ª, horário: 10:00h às 10:30min.
Mais informações: 3ª série.

O texto produzido foi, ao final da elaboração, re-analisado e novas discussões foram realizadas a fim de avaliar se o texto atendia às características do gênero discutidas. A professora ia lendo a sistematização sobre as características do gênero que eles fizeram anteriormente e eles iam verificando se o texto atendia a cada uma delas.

P *Presta atenção! Tem poucos detalhes?*
A *Tem!*
P *Vamos verificar se tudo o que tem aqui [sistematização do quadro], a gente fez no texto.*
P *É um texto pequeno?*
A *É!*
P *Tá claro?*
A *Sim!*
(...).

Nessa aula, percebemos, pois, que a natureza da situação escolar de produção é clara, pois os alunos refletiram sobre o objeto de aprendizagem, sob orientação da professora, decidiram sobre a adoção desse gênero e sua adequação à finalidade proposta, produziram o texto a fim de causar efeitos sobre os interlocutores reais (comunidade escolar) e avaliaram o texto, voltando a atender às expectativas escolares de apropriação de um conhecimento selecionado pela professora. Assim, o texto era concebido como objeto de interação no contexto escolar e de aprendizagem das características do gênero solicitado.

Um olhar sobre as escolas leva a perceber que a escola 2 foi a única em que predominaram atividades de escrita claramente centradas numa concepção de texto desvinculada das práticas sociais de linguagem. Com exceção da professora da 2ª série, não foram observadas tentativas das professoras no sentido de explorar aspectos sociais da escrita.

A escola 4, por outro lado, foi a instituição em que percebemos mais claramente e com maior freqüência uma consciência por parte das crianças de que lemos e escrevemos para atender a finalidades sociais e que, portanto, quando escrevemos, precisamos pensar no interlocutor. Mesmo quando a professora enfocava mais outros aspectos, como a gramática normativa, os alunos mostravam que sabiam que alguém iria ler o texto. Esse fenômeno

parece-nos ter sido decorrente de duas características principais. A primeira é a própria forma de trabalho na escola, que, conforme falamos, organiza-se através de projetos didáticos com participação de todas as turmas da escola; a outra é a própria origem familiar. Como já dissemos, essas crianças vinham de famílias com alta escolarização, pois a escola era próxima a uma universidade e tinha uma proposta pedagógica pautada em discussões que emanavam desse público.

As duas outras escolas (1 e 3) tinham características similares e em cada uma havia uma professora que tendia a um ensino mais distanciado das práticas reais de uso da linguagem e duas professoras que tentavam adequar o contexto escolar a outras necessidades sociais de interação pela escrita.

3.4.2.2. Que tipos de reflexão ocorriam em sala de aula?

Um outro aspecto analisado em relação à intervenção didática de produção de textos foi a promoção, ou não, de momentos de reflexão pelas professoras. As aulas foram categorizadas em dois tipos: 1) Ausência de reflexão ou reflexão sobre aspectos gramaticais ou estruturais; 2) Presença, também, de reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos.

Conforme podemos ver na Tabela 2, seis professoras conduziram todas as aulas sem promover reflexões sobre os gêneros textuais ou sobre as situações de interação e seis professoras realizaram reflexões sobre aspectos sócio-discursivos em pelo menos duas aulas.

Tabela 2: Freqüência de aulas por presença ou ausência de discussão centrada nas características dos gêneros textuais e/ou das situações de interação por aula

Escola	Série	Professor	Presença de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos		Total	Promoção de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos em pelo menos duas aulas
			Não promoveu discussão ou as discussões eram sobre aspectos gramaticais ou estruturais	Discussões sobre aspectos sócio-interativos		
1	2ª	1	1	--	1	Não
1	3ª	2	1	2	3	Sim
1	4ª	3	--	3	3	Sim
2	2	4	3	--	3	Não
2	3ª	5	3	--	3	Não
2	4ª	6	3	--	3	Não
3	2ª	7	1	2	3	Sim
3	3ª	8	3	--	3	Não
3	4ª	9	--	3	3	Sim
4	2ª	10	1	2	3	Sim
4	3ª	11	1	2	3	Sim
4	4ª	11	3	--	3	Não
Total			20 (58,8%)	14 (41,2%)	34 (100%)	

Para exemplificar uma aula em que não houve reflexão sobre os aspectos sócio-discursivos, faremos uma exposição da terceira aula da professora 5 (3ª série, escola 2). A primeira atividade desenvolvida foi uma conversa inicial acompanhada pelo registro de palavras relacionadas ao São João no quadro.

(...).
P Vejam bem! Eu não estou aqui... Veja bem! Vocês viram a "capelinha de melão". Tem algumas músicas juninas que nós trabalhamos... E eu quero fazer uma proposta de trabalho pra vocês... Ó! É como se fosse uma berlinda, certo? Eu estivesse aqui e agora, neste momento e eu perguntasse a vocês: "Por que é que eu estou na berlinda?" E vocês iam dizer muitas coisas sobre mim. E nós estamos no mês de junho. O mês de junho é o mês de... São João, de festa, hoje também é dia dos...
(...).
P Por que que o São João tá na berlinda? Posso começar dando a idéia?
A Pode.
P São João está na berlinda porque ele é...Porque ele é o quê? Ele é o quê? Heim?
A Animado.
(...).
P Por que que ele é animado?
A Porque tem festa.
P Porque tem... Festa.
A Bomba.
P A palavra seria...
A Fogos.
(...).

A lista de palavras no quadro relacionadas ao São João e a proposta de que eles deveriam fazer como se fosse um jogo em que o São João está na berlinda, evidenciou a concepção de texto como um agrupamento de informações, sem finalidade ou interlocutor previsto. Essa concepção ficou evidenciada também no comando dado logo após a discussão.

P Tem tudo isso no São João, num tem?
A Tem.
(...).
P Então nós vamos produzir um texto em cima de todos esses elementos que nós tivemos aqui, que foram vocês que disseram, certo? Vamos começar colocando um tema na história, certo? Vocês vão fazer em grupo que eu vou formar. Vocês vão contar uma história, certo? Com tudo isso que tem aqui ou começando com "Era uma vez..." ou então "Um São João...". Vocês começam a criar uma história... Numa certa cidade... Aconteceu assim... Entendeu? Vocês vão criar uma história junina com esses ingredientes daqui que é sobre o...

Foi solicitada a escrita de uma "história", o que dificultou bastante a tarefa, pois a discussão inicial induzia à escrita de um texto informativo, em que os alunos iriam dizer "o que teria na festa de São João". Observamos, portanto, que as orientações foram confusas. Nenhuma reflexão sobre a situação de escrita (finalidade ou destinatário) foi realizada. Houve, no entanto, uma indução ao que deveria ser dito, através da escrita das palavras no quadro. Com isso, podemos supor que haveria uma certa tendência à homogeneização do discurso.

Diferentemente do que ocorreu na aula acima exposta, podemos observar que na aula 1 da professora 9 (4ª série, escola 3) houve reflexão sobre aspectos estruturais e sócio-discursivos. No comando da atividade, percebemos, logo de início, a preocupação da professora em explicitar claramente a finalidade, o gênero e o destinatário do texto.

Vocês vão escrever uma carta a um amigo de vocês convidando para conhecer aqui as festas juninas. Aqui na Torre. Vocês sabem que tem um palanque que se apresentam... Que tem várias atrações e tem quadrilhas belíssimas. Tem quadrilha, tem forró. Então, vamos convidar uma pessoa, um amigo ou uma amiga de vocês, para vir passar o São João aqui e poder levar para conhecer a festa daqui da Torre.

Após esse momento, os alunos começaram a solicitar orientações sobre o texto a ser produzido. A professora deu orientações, sempre alertando para a finalidade do texto.

Essa carta é uma carta pessoal. Você vai escrever para um amigo ou para uma amiga. Não é carta comercial. É diferente. Na carta comercial você vai apresentar um produto e convencer a pessoa a comprar aquele produto. A gente já falou nisso. Vocês vão escrever uma carta pessoal. Uma carta de você para um amigo ou para uma amiga. Nessa carta, você vai ter que escrever o corpo da carta,

você vai ter que escrever o cabeçalho e data de hoje, não é isso? Perto do cabeçalho. Depois você vai escrever uma saudação a essa pessoa e vai escrever o que você quiser... Nessa parte, já no corpo da carta. No final você se despede e assina a carta. Você sabe que para escrever essa carta você tem que ter a definição dos parágrafos. Vai ter parágrafos. Porque... Quando você começar a escrever... Não pode misturar o que você tá dizendo, nem tampouco repetindo. Você vai pensar que quando essa colega sua receber a carta é o mesmo que você esteja explicando a ela a festa. E também vai convencê-la de vir. Você vai convencer de que a festa daqui da Torre está muito mais bonita do que ela imagina. Vocês vão ter cuidado também na maneira de escrever.

Apesar da ênfase na "seqüência formal", o discurso da professora evidenciava a preocupação em levar o aluno a pensar sobre o texto e sobre os efeitos que ele queria causar no interlocutor. Dessa forma, ele levava os alunos a planejar o texto em função das características do gênero e da finalidade textual.

P Vai ser uma carta manuscrita. Vai ser uma carta pessoal. Vai ser uma de você para outra pessoa. Dependendo do que você vai escrever, você vai ter uma intimidade maior ou menor. Se for pra mãe de uma colega sua, você vai ter a mesma intimidade como se fosse para sua colega?
A Não.
P Não. Você pode até... Se for pra sua colega, você pode desenhar. Se for para uma pessoa mais velha, você vai escrever a carta um pouquinho mais...
A Sério.
P É. Mais sério, chamada de formal. Têm alguma dúvida?
A Não.
P Então, vamos recapitular o que é que a gente precisa escrever nessa folha aqui. Qual a primeira coisa que a gente faz?
A Cabeçalho.
P Cabeçalho. O que é que tem no cabeçalho?
A Local, data...
(...).

Apesar de também haver, nessa aula, preocupações com os aspectos estruturais, o interlocutor foi um elemento bastante valorizado pela professora. Assim, essa professora foi classificada no grupo das que promoveram reflexões sobre aspectos sócio-discursivos.

A análise das escolas, mais uma vez, mostrou que a escola 2 foi a que se mostrou mais distanciada das práticas de ensino em que se priorizavam as apropriações dos gêneros textuais de maneira reflexiva. Nenhuma das professoras parecia conduzir em sala de aula reflexões sobre aspectos sócio-discursivos dos textos. As demais escolas tinham uma professora que não parecia realizar tais reflexões, mas duas delas, em cada escola, mostravam-se preocupadas em inserir diálogos sobre características sócio-discursivas dos gêneros textuais.

3.4.3. As peculiaridades da esfera escolar de produção

Para aprofundar as discussões sobre os tipos de intervenção didática, resolvemos, neste tópico, detalhar um pouco mais as investigações, enfocando mais diretamente as peculiaridades da esfera escolar de produção. Ou seja, tentamos entender melhor as práticas das professoras, abordando as tensões entre os objetivos didáticos do ensino de produção de textos e as finalidades sociais de escrita.

Conforme salientamos anteriormente, na escola, quando as professoras dão comandos para produção de textos em que os alunos atendem a finalidades miméticas às praticadas fora da escola, eles assumem que estão escrevendo para "aprender a escrever" e "para se comunicarem".

Essa especificidade do contexto de produção favorece, segundo discutido por Rojo (1999), e referenciado no início desse capítulo, o surgimento das formas composicionais intermediárias (entre primário e secundário), na medida em que pelo menos alguns dos interlocutores (professor e colegas de sala) fazem parte de uma esfera pública restrita ao grupo-classe.

Essas peculiaridades, segundo essa autora, promovem no texto ancoragens que remetem à relação de implicação, nas quais as atividades discursivas se desenvolvem em interação constante e explícita com a situação material, fazendo referências aos interlocutores presentes nas situações, a lugares imediatos da situação e ao momento preciso.

Para investigar tais questões, buscamos inicialmente visualizar os diversos comandos para produção de textos e a explicitação, ou não, dos elementos da situação de interação. A partir das análises desses comandos, procuramos verificar os gêneros textuais que foram produzidos nessas aulas, a natureza das finalidades e os tipos de interlocutores.

3.4.3.1. Que gêneros textuais foram produzidos nas aulas observadas?

Em relação ao gênero, classificamos as aulas inicialmente em quatro grupos: aquelas em que a professora solicitava a escrita de um "texto / textozinho"; aquelas em que se solicitava a produção de um "tipo textual"; aquelas em que se propunha a escrita de uma "história"; e aquelas em que explicitamente solicitou-se a escrita de um gênero específico, conforme indicamos na Tabela 3.

Tabela 3: Freqüência de aulas por indicações dos gêneros

Escola	Série	Professor	Indicação da espécie de texto a ser produzido			
			Comandos em que a professora solicitou a escrita de "Texto" ou "textozinho".	Comandos em que a professora solicitou a escrita de um "tipo textual".	Comandos em que a professora solicitou uma "história"	Explicitação de um gênero textual
1	2ª	1	1	--	--	--
1	3ª	2	--	--	1	2 – carta / carta
1	4ª	3	--	2 – narração / dissertação argumentativa	1	--
2	2ª	4	1	--	2	--
2	3ª	5	2	--	1	--
2	4ª	6	1	--	1	1 – carta
3	2ª	7	--	1 – Descrição	--	2 – propaganda / carta
3	3ª	8	2	--	--	1 – carta
3	4ª	9	--	--	--	3 – carta / anúncio / texto de opinião
4	2ª	10	--	--	1	2 – carta / peça teatral
4	3ª	11	--	--	--	3 – anúncio / história em quadrinhos / conto
4	4ª	11	--	--	--	3 – texto de opinião / título / regra gramatical
Total			7 (20,6%)	3 (8,8%)	7 (20,6%)	17 (50%)

A aula 1 da professora 5 (3ª série da escola 2) exemplifica uma situação em que os alunos escreveram "um texto" sem delimitação do gênero. Esta aula foi iniciada com uma conversa sobre a Páscoa. Depois, foi dado o comando da atividade:

Agora eu quero que vocês façam um texto, individualmente, sobre a páscoa e sobre os símbolos da páscoa. Vocês sabem que a páscoa significa passagem, amor, não é?Vamos produzir um texto sobre a páscoa, não importa o que vocês escrevam, pelo menos tentem fazer.

Nesse comando, a professora disse que não importava o que eles escrevessem. Esse enunciado trouxe implicitamente a idéia de que não era preciso interagir através do texto. A proposta era de uma tarefa que não tinha referência nas práticas de linguagem cotidianas. Escrever para realizar uma tarefa escolar era a única finalidade posta na atividade. Conseqüentemente, não houve delimitação de um gênero textual, já que esse tipo de atividade é exclusivo da escola e implica uma didatização inadequada da escrita e do texto escrito. Como podemos ver na Tabela 8, fenômeno semelhante ocorreu em 20,6% das aulas.

Essa falta de uma delimitação clara do gênero também foi encontrada em outros comandos, como aqueles em que se solicitou um tipo textual ou uma "história". Em relação à solicitação de um tipo textual, podemos analisar uma aula da professora 3 (4ª série da escola 1). Logo no início aula observada, a professora apresentou o objetivo a ser desenvolvido *("Trabalhar a parte de produção de texto")* e a concepção geral sobre produção de texto:

É o seguinte: a tarefa de agora será... Trabalhar a parte de produção de textos. Agora, é preciso a gente saber que tipo de texto. Qual é o objetivo? Pra quê? Tudo que nós fazemos tem que ter um objetivo. Se você vai ler pra alguém... Se você vai ler pra alguém... Geralmente assim em voz alta... Você lê pra alguém... Se a pessoa entendeu o que você disse, então houve comunicação, houve leitura, mas se a pessoa não entender, então aquela leitura não serviu de nada. A mesma coisa é escrever. Quando você escreve, você escreve pra alguém ler ou você mesmo ler, não é? A escrita... A função dela, o objetivo dela é que alguém leia e ainda mais que alguém compreenda o que você escreveu. Porque se alguém não compreender, então não serviu de nada a sua escrita, certo?

Depois, ela "conceituou" o "tipo de texto" que ia trabalhar (narração) e deu exemplos:

p Então agora nós vamos produzir um texto chamado narração, onde você vai contar um fato. Narrar é contar um fato, contar uma história. O que é um fato gente? É um acontecimento. O campo de futebol... Ele escreve o que está acontecendo no jogo, né? Tá vendo você? Na narração você está contando o que está acontecendo, pode contar um fato. A narração pode estar no passado, você pode contar o que já aconteceu, não é? Ou no presente. Então você pode narrar um jogo de futebol, narrar uma festa, né? Você vai contar o que você está...

Por fim, ela deu o comando da atividade escrita:

P Agora... A nossa narração de hoje será um fato que eu tenho certeza que pode ter acontecido na vida de todo mundo. Todo mundo pode ter acontecido isso na vida. Pode ter... Não é obrigado, mas pode ter acontecido. Então o titulo da narração é esse... (escreve no quadro).
Minha inesquecível travessura.

Essa professora já tinha um discurso elaborado sobre "concepção de texto" enquanto atividade de interação. No entanto, na atividade de escrita, o destinatário foi "indeterminado" e o gênero não foi explicitado, embora as orientações levassem à produção de um relato pessoal. A ênfase em focar a atenção no tipo textual predominante foi marcante não apenas nessa aula, como nas outras duas. Esse tipo de indicação (tipo de texto a ser produzido) apareceu em 8,8% das aulas.

A "história" foi solicitada em 20,6% das aulas. Um ponto relevante nessa discussão é que o termo "história" parece denominar qualquer texto predominantemente narrativo, tal

como conto, relato pessoal ou uma seqüência qualquer de fatos. Essa última forma de caracterizar história pode ser identificada na aula 1 da professora 2.

P A aula agora vai ser de produção de textos, vocês vão fazer um texto. Tia já falou pra vocês que existem vários tipos de textos, não foi isso? Tia já trabalhou com vocês carta, não é? Tem bilhetes, tem anúncios, tem redações, não é isso? E nós estamos vendo um de cada vez, não é isso? Então escutem! Hoje, tia vai querer que vocês criem, inventem uma história.

Depois que deu o comando da atividade, a professora apresentou três gravuras:

P Tia vai mostrar essas figuras e vocês vão escrever uma história de acordo com as orientações que tia vai pedir, certo? Você vai olhar pra essa figura. O que é que vocês tão vendo aqui?
A Um menino andando de bicicleta.
P Uma criança andando de bicicleta, um menino, né?
P Então, vejam o que tia vai querer. Tia vai querer que você dê nome a este menino. Eu não quero todo mundo com o mesmo nome, não! Só existe um nome na face da terra?
A Não! (Dizem poucos alunos em voz baixa).
P Não, né? Então cada um vai criar um nome pra esse menino, vai inventar um nome pra esse menino. Depois disso aqui você vai dizer o que ele está fazendo, com suas palavras. O que ele está fazendo? Vocês vão me dizer também as características do menino. Vocês lembram o que é que significa característica? Como o menino...
A É.
P Aí você vai olhar pro cabelo dele, se é um cabelo claro, se é um cabelo escuro, se é cumprido, se é grande, se é liso, se é enrolado. Como é? Quais são as características dele? (...) Depois que vocês trabalharem essa gravura, aí vocês vão trabalhar a outra gravura. O que vocês estão vendo na outra gravura?

Por fim, entregou um roteiro e explicou novamente a atividade. No roteiro, ela solicitava a descrição dos personagens (características), a descrição do que estava acontecendo em cada figura, com diálogos, e o desfecho. A escrita foi individual e, no final da aula, ela elaborou oralmente uma "história" a partir da gravura, como exemplo. O texto, tal qual o dos alunos, era uma seqüência de fatos com forte carga descritiva.

Observa-se, nessa aula, que as perguntas feitas pareciam induzir à escrita de descrições das imagens. A professora parecia conceber um "protótipo" de texto prescrito nas orientações iniciais e no roteiro. As orientações induziam os alunos à escrita de textos homogêneos, uniformizados, inadequadamente escolarizados. A própria atividade (escrever a partir de figuras) é uma tarefa escolar sem referência em outras práticas de linguagem.

Nas outras 50% das aulas, as professoras trabalharam com textos pertencentes a gêneros textuais específicos. O gênero mais trabalhado foi carta (20,6%), seguido de anúncio,

texto de opinião e conto (duas aulas cada). Propaganda, história em quadrinhos, regra gramatical e título apareceram em uma aula, cada.

Essa alta freqüência de atividades de escrita de cartas em sala de aula já foi discutida em estudos anteriores (Leal, Guimarães e Silva, 2002; Mocelin, Leal e Guimarães, 2003). Um aspecto a ser salientado é que diante da necessidade do professor atender aos princípios da abordagem interacionista e da solicitação em documentos oficiais de que explorem as características dos gêneros textuais, parece haver uma tendência a escolher gêneros que sejam mais facilmente descritos em seus aspectos formais. São os contextualizadores das cartas e sua configuração geral, os principais focos de reflexão.

No entanto, retomando a perspectiva bakhtiniana, é necessário, aqui, frisar que, para além dos aspectos estruturais, o gênero textual é constituído pela natureza das finalidades, destinatários e esfera de interlocução. Como bem resume Souza (2003, p. 46), “cada gênero do discurso, em cada esfera de comunicação verbal, tem uma concepção de destinatário que, de certa forma, determina o gênero”.

É a delimitação de finalidades e interlocutores no contexto escolar de produção que se torna muitas vezes problemática para o professor que decide trabalhar com os diferentes gêneros textuais. Nem todos os gêneros são facilmente acessíveis na esfera escolar de interação. Propor diferentes destinatários e garantir que eles sejam de fato interlocutores, planejar diferentes situações em que os alunos escrevam para dar conta de finalidades reais, garantindo que os textos realmente circulem em outras esferas sociais de interação são desafios que nem sempre os professores conseguem superar, dadas as condições concretas da escola, sobretudo das escolas públicas, tais como material para reprodução dos textos, apoio pedagógico, condições para planejar projetos didáticos, etc.

A carta, pela multiplicidade de finalidades, tipos de interlocutores e esferas de circulação em que está presente, favorece a criação pelo professor de situações diversificadas de produção em sala de aula. No entanto, mesmo em relação a esse gênero, nem sempre a delimitação desses elementos leva os alunos a um processo de interlocução real. As situações de faz-de-conta são muito presentes na sala de aula, conforme podemos observar na aula 2 da professora 2 (3ª série da escola 1).

Essa professora explicitou para os alunos que o objetivo didático da aula era “aprender a escrever carta”. Em seguida, realizou uma seqüência de atividades. Primeiramente, retomou, através de uma exposição dialogada, a “estrutura padrão” de uma carta; o segundo passo foi a leitura de uma carta transcrita em uma cartolina, a partir da qual as diferentes finalidades

desse gênero foram discutidas; realizou, logo depois, a leitura de outra carta que foi usada para introduzir as reflexões sobre o conteúdo dos dois textos e localizar as diferentes partes de uma carta e; dando prosseguimento à aula, deu orientações sobre o preenchimento do envelope; e, enfim, deu o comando para a atividade:

P Agora vai fazer o seguinte: pegue uma folhinha... (...) Vocês vão fazer o seguinte, vão escrever uma carta para uma amiga convidando para o seu aniversário. Você vai escrever uma carta para sua tia, convidando-a para o seu aniversário. Ou para uma amiga ou para sua tia! Vamos lá!
(Os alunos começaram a produzir a carta enquanto a professora circulava dando orientações).
A Pode ser para um amigo?
P Olha aqui, ele perguntou se pode ser para um amigo. Amiga ou amigo, um tio ou uma tia. Tá certo?
(...).

Podemos verificar nessa aula que a professora preocupou-se em orientar a respeito das características e finalidades do gênero. No entanto, quando passou para a atividade de escrita, ela, mesmo delimitando a finalidade e o destinatário, não conduziu a uma escrita real, conforme podemos ver no trecho abaixo:

P Pra que a carta?
A Para o meu aniversário.
P Convite para seu aniversário. A gente vai escrever como quiser.
A Só pro aniversário é tia?
P Hoje é o objetivo da carta. Hoje é esse. Certo?
(Uma aluna não gostou e pediu para escrever sobre outra coisa. um aluno perguntou se ia colocar a carta no correio).
P Se você quiser eu mando, você quer?
A Ô tia manda, manda!
P Trouxe o endereço? Pronto! Agora, rua Presidente Campos Sales. Qual o número? Sabe o número?
A Não.
P Invente um número pra sua rua!

Um aspecto interessante dessa aula foi que muitos alunos solicitaram a mudança da finalidade e cobraram que a carta fosse enviada ao destinatário, evidenciando que eles queriam se engajar em uma atividade de escrita real.

A interlocução real através de cartas foi observada em algumas aulas, como a ministrada pela professora da 2ª série da escola 4. Ela iniciou com uma conversa sobre uma professora que estava saindo da escola e sugerindo que eles fizessem uma carta coletiva que iria compor o álbum de lembranças que a escola daria para a professora. Após esse comando, houve uma conversa sobre as características do gênero e eles passaram, então, a construir o texto coletivamente com a professora escrevendo no quadro. Durante a produção, percebemos

que as crianças tinham facilidade para decidir sobre o conteúdo do texto e que se preocupavam com a estrutura e coesão textual. Como pudemos observar, a professora realizou uma atividade em que a finalidade estava delimitada, o destinatário e o gênero textual também. Os procedimentos didáticos mostraram que existia uma clareza de que para produzir textos é preciso planejar o conteúdo e a organização dele no plano textual. Assim, os objetivos didáticos eram tão importantes quanto as finalidades sociais para essa professora.

Essas duas aulas descritas acima ajudam a pensar que a delimitação de um gênero textual pode levar a representações mais ou menos escolarizadas da tarefa, dependendo dos propósitos de interlocução. É fundamental, portanto, pensar mais sobre os tipos de finalidades de escrita que aparecem na escola, para entendermos melhor as estratégias discursivas dos alunos, tema que será tratado no próximo bloco.

3.4.3.2. As crianças escreveram textos para atender a quais finalidades?

Classificamos, quanto a esse critério, três tipos de aulas: 1) aulas em que a finalidade de "aprender" era a única meta do aluno; 2) aulas em que havia uma finalidade social, mas essa era fictícia, pertencente ao "mundo do faz-de-conta"; 3) aulas em que havia, paralelamente à finalidade didática, uma finalidade social. A Tabela 4 mostra a freqüência com que tais tipos apareceram nas aulas analisadas.

Tabela 4: Freqüência de aulas por tipos de finalidades para escrita dos textos explicitados pelas professoras nos comandos das atividades

Escola	Série	Professor	Tipos de finalidade para escrita dos textos			Total
			Aprender a escrever	Aprender a escrever + finalidade imaginária	Aprender a escrever + finalidade real	
1	2ª	1	1	--	--	1
1	3ª	2	1	1	1	3
1	4ª	3	1	1	1	3
2	2	4	1	--	2	3
2	3ª	5	3	--	--	3
2	4ª	6	2	--	1	3
3	2ª	7	--	1	2	3
3	3ª	8	1	1	1	3
3	4ª	9	--	1	2	3
4	2ª	10	1	--	2	3
4	3ª	11	1	--	2	3
4	4ª	11	1	--	2	3
Total			13 (38,2%)	5 (14,7%)	16 (47,1%)	34 (100%)

Tais análises mostram que em 38,2% das aulas não houve delimitação de uma finalidade de escrita. A aula 1 da professora 6 (4ª série, escola 2) exemplifica bem esse tipo de aula. Ela fez a leitura e resumo oral de um texto, quatro alunos fizeram uma dramatização e ela, então, deu o comando para a tarefa de escrita.

P Agora eu quero que vocês, em uma folha de ofício dobrada ao meio, desenhem algo sobre a história lida e dramatizada na parte da frente e façam uma história baseada na que eu li, como quiserem, sendo o mesmo título ou outro e podendo também mudar a história.

Diferentemente das aulas agrupadas no primeiro bloco, em 61,8% (14,7% + 47,1%) das aulas observadas, havia uma finalidade explicitada que orientava os alunos a planejar estratégias de construção dos textos. No entanto, conforme já discutimos, parte dessas finalidades era imaginária (14,7%), como a aula de produção de carta convidando para o aniversário. Outro exemplo foi o da aula da professora 9 (4ª série, escola 3). Essa professora, via de regra, tomava o destinatário como foco da discussão, mesmo quando a situação era imaginária. Essa tendência pode ser vista no trecho abaixo.

P Presta atenção no que eu vou dizer. Um vai ajudar ao outro na escrita do que eu vou pedir. Vocês vão fazer... Como se você fosse... Como se fosse um jornal... Trabalhasse no jornal. E você vai fazer uma folha de classificados. E essa folha dos classificados a gente vai colocar lá embaixo, pra circular, pra as pessoas lerem. Outras pessoas vão ler... Da escola. A gente coloca lá no mural pra que as pessoas que passem, leiam o que está sendo demonstrado nos classificados. Vocês sabem o que os classificados... Eles falam de quê?

Nessa aula, os alunos escreveram anúncios de venda, troca, aluguel e oferecimento de emprego para destinatários imaginários. Apesar disso, havia leitores reais, da comunidade escolar, que poderiam ler o texto, mesmo sabendo que esta era uma situação "escolar" de imitação da realidade. Assim, o efeito sócio-interativo era ao mesmo tempo o de oferecer produtos para destinatários fictícios e produzir textos para leitores que não consumiriam os produtos, mas iriam considerar os objetivos escolares de aprendizagem. Havia, assim, uma tensão entre a finalidade "escolar" de "aprender a escrever" e a finalidade social de "vender, trocar, alugar, oferecer emprego". O jogo de "faz-de-conta" envolveu os alunos. Esses exerceram seus papéis de aprendizes e assumiram os papéis de anunciantes num jornal imaginário. A professora preocupava-se em envolver os alunos na "brincadeira":

P Agora tem uma coisa: em cada... Você vai pensar o que você tem para vender. Você vai ver como é que você vai escrever isso! O que você vai querer vender. É claro que você vai pensar... Você vai ter que dar todas as informações sobre aquilo que você vai querer vender. Sendo que vai dar as informações de uma maneira bem prática, não é isso? Você não vai escrever: "é bonitinho, gordinho, amarelinho". Você vai contar... Botar a coisa prática, que interesse à pessoa que vai comprar... Alugar. Você vai alugar. Você pode alugar uma casa, um apartamento, uma bicicleta, um carro. Ou você quer alugar a sua bolsa? Eu vou alugar minha bolsa. Eu só alugo por R$ 1,00. Você tem direito. Agora você vai dizer como é aquele objeto que você vai alugar. Você tem que dizer a qualidade do objeto ou da casa, ou do apartamento, ou da bicicleta ou da moto...

O gênero textual solicitado, conforme discutimos acima, impôs uma finalidade e um destinatário que foram discutidos pela professora. Como ela não planejou uma situação real de interlocução, apelou para uma situação de faz-de-conta.

Nas outras 47,1% das aulas, as finalidades foram reais. A carta para a professora que estava saindo da escola foi um exemplo desse tipo de finalidade. Outro exemplo pode ser recolhido dos registros de aula da professora 7 (2ª série, escola 3).

Logo no início da aula, conversaram sobre uma atleta que visitou a escola e sobre a proposta de escreverem uma carta para ela. Depois, falaram sobre as características das cartas e das diferentes finalidades que orientam a produção desse gênero textual. Por fim, ela retomou o comando, incentivando os alunos.

Eu sei que muita gente admira Rosinha. E passou a admirar mais ainda porque ela é uma pessoa super simpática. Deu um depoimento maravilhoso. (...) Então, acredito que a gente tenha muito que falar, principalmente pela pessoa maravilhosa que a gente descobriu que ela é. E o quanto contente ela ficou com o convite da gente pra vir aqui. (...) Isso sem falar na questão do preconceito que ela enfrentou, pela deficiência dela, da coragem que ela teve, na determinação. Bom. E aí vocês vão fazer, segundo o que vocês quiserem, o sentimento que vocês quiserem. Então vão colocar sentimento na carta, o sentimento de vocês em relação a Rosinha. (...) Agora presta atenção aqui, ó! Toda carta tem que ter a data. Vocês vão escrever tudo aquilo que vocês tenham vontade de dizer pra ela. Então é um sentimento escrito. O que é isso, tia? É o que a gente tá sentindo que a gente vai colocar na carta. Tá certo gente? Está bem entendido isso? É simplesmente o sentimento que a gente tem em relação à outra pessoa, que a gente vai escrever, tá? Ao invés de falar oralmente, verbalmente. Então vocês vão colocar admiração que vocês têm por ela, o que vocês quiserem, o que o sentimento de vocês falar, o que o coração pedir. Tá bem entendido isso?

Essa aula, assim como a aula em que se produziu carta para a professora que estava saindo da escola, representam bem as situações em que os alunos desempenharam dois papéis na instituição escolar: aluno que precisa aprender a escrever cartas e interlocutor que precisa se comunicar com alguém, atendendo a uma determinada finalidade. Conforme mostramos, a delimitação da finalidade textual já impõe a representação sobre um interlocutor, tema que será um pouco mais explorado no tópico a seguir.

3.4.3.3. Para quem as crianças escreveram os textos nas aulas observadas?

Outro aspecto analisado, que é intensamente ligado ao da explicitação de finalidades, é o da explicitação / delimitação dos destinatários dos textos. Levantamos a hipótese de que a indicação de destinatários que conhecem o contexto de produção, no caso o professor e o grupo-classe, favorece, como já dissemos, ancoragens que remetem à relação de implicação, pois os conhecimentos partilhados sobre o contexto de produção são muitos, fazendo com que os alunos sejam "liberados", em várias situações, de contextualizar e explicitar informações que já foram veiculadas oralmente ou em registros no quadro, durante a atividade de produção.

A Tabela 5 mostra os tipos de interlocutores indicados nos comandos para as produções de textos. Para investigar tal questão, as aulas foram categorizadas em quatro tipos de interlocutores: 1) professor, quando os alunos escreviam apenas para o professor; 2) grupo-classe (incluindo o professor); 3) interlocutores imaginários, além do professor ou grupo-classe; 4) outros interlocutores, além do professor ou grupo-classe.

Tabela 5: Freqüência de aulas por tipos de interlocutores indicados nos comandos das professoras por aula

Escola	Série	Professor	Indicação dos possíveis leitores dos textos			
			Professor	Grupo classe	Grupo classe + interlocutor imaginário	Grupo classe + outro interlocutor
1	2ª	1	1	--	--	--
1	3ª	2	1	--	1	1
1	4ª	3	2	--	--	1
2	2ª	4	1	--	--	2
2	3ª	5	3	--	--	--
2	4ª	6	2	--	--	1
3	2ª	7	--	--	1	2
3	3ª	8	2	--	--	1
3	4ª	9	1	--	1	1
4	2ª	10	1	--	--	2
4	3ª	11	--	1	--	2
4	4ª	11	--	3	--	--
Total			14 (41,2%)	4 (11,8%)	3 (8,8%)	13 (38,2%)

Nas análises, encontramos algumas professoras que predominantemente propuseram a escrita de textos sem indicar interlocutores. A professora 8 (3ª série, escola 3) realizou em

uma aula uma atividade de escrita de “diálogo em balões” e de transcrição desse diálogo sem balão, em que não indicou os destinatários. Ela explorou as imagens e conversou sobre a organização seqüencial do texto. Depois, deu o comando.

P Então você... No primeiro momento que nós iremos ter... É escrever nos balõezinhos. Você depois vai reescrever esta história de quadrinhos aqui (aponta as linhas na folha embaixo dos quadrinhos). Você vai escrever dentro dos balõezinhos as falas dos animais. Vocês estão vendo que são todos animais vivos, não é isso? Nós temos vários animais. E eles estão se comunicando através do...

Nesse trecho, fica claro que o texto não foi pensado para mediar situação de interação. O que ela chamou de história em quadrinhos era apenas uma seqüência de figuras com animais conversando ao telefone e balões em branco. O que a professora queria era a produção de diálogos para o ensino de pontuação. Nessa situação, portanto, não houve, em nenhum momento, indicação de leitores para os textos.

Em 18,8% das aulas, as professoras elegeram o próprio grupo-classe como leitor. Isso pode ser visto logo na primeira aula da professora 11 (4ª série da escola 4), em que ela pediu que os alunos escrevessem uma avaliação da feira de conhecimentos.

P Nós vamos discutir o que nós achamos do fechamento do tema em nossa feira de conhecimentos. Vejam só! Eu vou falar a atividade toda e no final a gente discute.
A Afinal, qual é a atividade?
P Serão três grupos, cada grupo vai ter uma caneta [piloto] e a transparência para escrever na transparência. O que nós vamos produzir? O objetivo da gente é perceber a importância dos parágrafos. O que eles garantem no texto. Vocês vão escrever sobre o que vocês acharam... Vocês vão tá discutindo no grupo de vocês. Vocês vão construir um texto dando a opinião de vocês sobre aquele momento.
A Do fechamento?
P É. Do que vocês viram, do que vocês acharam. Formem grupos.

A tensão entre a finalidade da escrita e o objetivo didático ficou evidente quando um grupo escreveu no título do texto: “Paragrafação”. A professora retomou, neste momento, para todo o grupo.

P Conteúdo é uma coisa. Fala do quê? Da importância da feira para vocês. O objetivo é outro: trabalhar a paragrafação. Qual é a preocupação da gente no texto?
A Paragrafação.

A confusão dos alunos entre objetivo didático e finalidade do texto era clara. Eles não sabiam a que dar prioridade. O conteúdo do texto não parecia ser o foco de atenção da

professora, que seria uma interlocutora do texto, mas eles precisariam apresentar o texto para os colegas de sala, que seriam também destinatários. Talvez por tal motivo, o grupo estava preocupado em pensar sobre a opinião que ia defender e não apenas na paragrafação. Assim, eles tentavam dirigir o foco de atenção aos dois aspectos, atendendo, portanto, à finalidade social, que era dizer para os colegas o que acharam da feira do conhecimento, e à preocupação com os recursos lingüísticos evidenciada pela professora.

Os interlocutores imaginários apareceram em 8,8% das aulas. Dentre as aulas em que tais interlocutores imaginários foram citados, podemos citar a aula 2 da professora 7 (2ª série, escola 3). Inicialmente, houve uma discussão sobre o gênero textual (propaganda), na qual a professora salientava as finalidades e características gerais das propagandas e as diferenças entre as propagandas em diversos veículos (TV, rádio, revista, jornal). Após discutirem sobre o gênero textual, foi solicitada a escrita de propagandas. Assim, a atividade realizada nesse dia, apesar de constar no comando uma finalidade, "destinatário" e gênero textual, não era uma situação de interlocução real, conforme podemos ver na fala da professora.

P Cada um vai pensar numa frase sobre o produto que tia vai dar para vocês aqui. Vou colocar aqui e vocês vão escolher.
(A professora colocou em cima da mesa diversos recortes de revistas contendo imagens de produtos.).
P Presta atenção! Cada um vai pensar numa frase pra convencer a pessoa a comprar um relógio, um vídeo-cassete, maquiagem. Aí vocês vão fazer uma frase pra convencer a outra pessoa a comprar aquele produto. Por que é que eu vou comprar esse produto? É porque ele é mais resistente? Porque ele é mais gostoso? Porque ele é mais confortável?Presta atenção como é que é pra fazer esse trabalho: vocês vão pegar a fotografia do produto, vão colar aqui na folha, tá? E fazer a frase sobre aquele produto que vocês querem vender. Tá certo? Então a frase bem forte assim, pra convencer a pessoa. Uma frase boa pra convencer a pessoa de comprar aquele produto porque ele é o melhor por isso ou por aquilo, ou aquilo outro, certo?

Apesar de não ter sido proposta a escrita de um texto para destinatários reais, os alunos se comportavam "como se" estivessem numa situação de interação verdadeira.

As professoras que, em alguma aula, indicaram interlocutores imaginários, em outras aulas indicaram interlocutores reais. Quatro professoras, em pelo menos duas aulas, propuseram atividades em que os alunos interagiam com interlocutores reais, seja da comunidade escolar ou pessoas alheias à escola. Um exemplo da professora 10 (2ª série, escola 4) pode servir para retomarmos algumas questões citadas anteriormente.

Conforme já dissemos, na escola 4 as professoras se organizavam por projetos didáticos. A Produção do texto que iremos descrever fazia parte de um projeto em que os alunos estavam estudando Monteiro Lobato e iriam organizar uma Semana Literária. A 2ª

série resolveu, neste evento, apresentar uma dramatização envolvendo os personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo. Na aula observada, eles estavam escrevendo coletivamente o texto que seria dramatizado. Decidiam o conteúdo e o formato do texto coletivamente. Além da preocupação com a estrutura geral do texto e com os aspectos lingüísticos, havia também uma atenção conjunta aos interlocutores e à finalidade do texto.

P As crianças que estão lá sabem quem é tio Barnabé?
A A gente pode fazer um folheto falando sobre cada personagem!
P Mas, quando a gente está lendo um livro, a gente recebe folhetos sobre os personagens?
A Não! Mas a gente pode entregar antes da peça.
P Vocês falaram que gostaram da história. Vocês falaram que gostaram da história porque era cheia de detalhes... Mas vocês estão falando aqui de uma forma como se os alunos que fossem assistir à peça conhecessem os personagens. Vamos melhorar este texto? Colocar mais detalhes?

Para atender às possíveis dificuldades dos interlocutores, eles pensaram em criar um outro texto (folheto sobre os personagens), para ser entregue antes da apresentação. A professora sugeriu que no próprio texto fossem inseridos mais detalhes sobre a história. Mas essa questão não foi tão facilmente resolvida, pois, conforme já discutimos, o contexto escolar tem suas peculiaridades e as representações sobre esse espaço de interlocução, em congruência com as representações sobre o gênero textual, interferem nas estratégias discursivas usadas pelas crianças.

A Até agora não tem nenhum diálogo!
P Olha o que Tiago está dizendo! Não tem nenhum diálogo. É. Tá vendo? Como é que uma história... Uma peça teatral não tem diálogos?Eles foram consultar Tio Barnabé sobre mitos e lendas?
A Sobre mitos e lendas do folclore!
A Tio Barnabé...
P Vocês acham que do jeito que está (apontando para o texto no quadro) as pessoas vão saber quem é Tio Barnabé?
A Não! Não!
A Sim! Sim! Sim!
A Acho que sabem. Eles também estão estudando sobre Monteiro Lobato.
A Precisa sim... Falar mais um pouco sobre Tio Barnabé...
A Quem são as pessoas que estarão lá?
A De 1ª à 4ª série.
A Não precisa, está vendo? Eles sabem!
A Precisa sim! É uma peça teatral!

A discussão sobre a necessidade, ou não, de apresentar melhor os personagens indica que os contextos de produção e de recepção foram levados em conta nas decisões dos alunos, pois, como foi dito por uma criança, a peça ia ser vista por colegas que estavam estudando

Monteiro Lobato. No entanto, a outra criança chamou a atenção de que eles estavam escrevendo uma peça teatral. As características do gênero, para esse aluno, precisariam ser consideradas. Esse gênero, diferentemente de outros já trabalhados por eles, como a carta, exigiria maior autonomia, pois poderia ser destinado a uma platéia mais diversificada e desconhecida. Ou seja, potencialmente poderia ser acessível a outras pessoas e não àquelas para quem naquele momento foi dirigido (familiares e outros convidados). Foi possível perceber que as crianças tinham familiaridade com esse tipo de atividade e que concebiam que a configuração do texto era dependente da situação, do gênero e dos interlocutores.

A partir da análise das aulas quanto à delimitação de interlocutores, gêneros e finalidades, buscamos traçar um perfil das professoras quanto aos tipos de comandos dados para produção dos textos. As professoras, então, foram divididas em quatro grupos, que estão descritos no Quadro 6.

Quadro 6: Distribuição das professoras por tipo de comando para produção dos textos.

Escola	Série	Professora	Tipos de comando
1	2ª	1	1 - Sem indicação de finalidade, gênero nem interlocutor.
1	3ª	2	4 - Indicação de finalidade, gênero e interlocutor em pelo menos 2 aulas.
1	4ª	3	2 - Indicação de finalidade, sem indicação de gênero nem interlocutor.
2	2ª	4	3 - Indicação de finalidade e interlocutor, sem indicação de gênero.
2	3ª	5	1 - Sem indicação de finalidade, gênero nem interlocutor.
2	4ª	6	1 - Sem indicação de finalidade, gênero nem interlocutor.
3	2ª	7	4 - Indicação de finalidade, gênero e interlocutor em pelo menos 2 aulas.
3	3ª	8	2 - Indicação de finalidade, sem indicação de gênero nem interlocutor.
3	4ª	9	4 - Indicação de finalidade, gênero e interlocutor em pelo menos 2 aulas.
4	2ª	10	4 - Indicação de finalidade, gênero e interlocutor em pelo menos 2 aulas.
4	3ª	11	4 - Indicação de finalidade, gênero e interlocutor em pelo menos 2 aulas.
4	4ª	11	4 - Indicação de finalidade, gênero e interlocutor em pelo menos 2 aulas.

A partir das discussões conduzidas nesse tópico, levantamos a hipótese de que os comandos para produção de textos em que se definem as finalidades, gêneros textuais e interlocutores são fundamentais para ajudar os alunos a desenvolver diferentes estratégias discursivas, pois, conforme aponta Bronkart (1999, p. 108), todo texto empírico (real) é "sempre um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto". Essa hipótese será retomada nos capítulos 4 e 5, ao analisarmos os textos dos alunos dessas professoras.

Além desses aspectos, consideramos também fundamental que os alunos tenham acesso à diversidade de gêneros textuais, a fim de desenvolverem competências específicas

que os auxiliem a atender aos propósitos textuais. Diante desse pressuposto, investigamos mais detidamente, no bloco seguinte, as situações em que os alunos precisariam defender pontos de vista na escola, tema central desse estudo.

3.4.4. A argumentação em sala de aula

As análises anteriores conduziram nossas reflexões rumo a uma investigação de algumas peculiaridades do contexto escolar de produção de textos, supondo que, quando a situação favorece, os alunos assumem a dupla função de interlocução: alunos e participantes de situações de interação reais ou imaginárias. Tomando como foco a questão da produção de argumentos, que é o tema central desse estudo, buscamos explorar mais detalhadamente as aulas em que existiam possibilidades de desenvolvimento de estratégias argumentativas.

Nos capítulos precedentes, sobretudo no capítulo 1, evidenciamos o quanto a produção de argumentos está presente na vida cotidiana. Apesar disso, autores diversos concordam sobre o quanto, na escola, há carência de atividades de leitura e produção de textos em que se busca argumentar (Bezerra, 2001; Brassart, 1990; Dolz, 1996; Lopes, 1998; Rojo, 1999). Também aqui, foram poucas as situações em sala de aula que levaram os alunos a planejar e a desenvolver estratégias argumentativas. Dessa forma, buscamos identificar: (1) as situações em que tal possibilidade existia e não foi aproveitada; (2) as situações em que as professoras enfocaram a necessidade de argumentar em tarefas de escrita.

O primeiro agrupamento, relativo às situações em que se poderia enfocar a produção de argumentos, mas não se realizou tal tarefa, foi formado por aulas ministradas pelas professoras 4 (2ª série, escola 2), 6 (4ª série, escola 2) e 11 (4ª série, escola 4).

A professora 4, na terceira aula, tentou fazer um trabalho voltado para os aspectos sócio-discursivos do texto em pauta. Mas no comando ela não ajudou a delimitar uma finalidade real. Nesse dia, a proposta foi de escrita de “alguma coisa que falasse do meio ambiente”:

Falamos da importância de cuidar do meio ambiente. O que é que está acontecendo com a natureza, né? Vocês desenharam. Só que hoje eu vou querer que vocês escrevam alguma coisa que fale do meio ambiente. O que está acontecendo com a natureza? O que é que a gente pode fazer pra melhorar essa situação de destruição da natureza, não? Só que o que vocês vão escrever, a gente vai colocar em exposição na escola, tá certo? Porque todo mundo vai ver os trabalhos de vocês: os professores, a direção, a merendeira, as pessoas que chegam aqui na escola pra visitar. Vão ver o trabalho dos alunos da segunda série. Eu vou pedir que vocês escrevam para essas pessoas que vocês... Viu

pessoal? (...) Uma coisa muita bem bolada! O que vocês vão escrever vai ser pra outras pessoas lerem, viu? O trabalho de vocês... Eu quero que vocês digam o quê? Vai falar o que é que tá acontecendo com a nossa natureza, o que é que a gente pode fazer pra ajudar a melhorar essa situação, né?

A professora elegeu as crianças de outras turmas e outras pessoas da própria escola como interlocutores, mas a finalidade do texto ficou pouco clara. Nessa aula, não houve delimitação de um gênero textual e o tema foi geral demais, característica típica da "redação escolar". Essa impressão foi reforçada em outro trecho da aula:

Vocês vão falar sobre o meio ambiente. Vocês deram sua opinião, vocês desenharam. É um assunto que a gente está num trabalho. Então vocês vão pensar. (...) *Foram cinco dias de aula, eu falando aqui. Então vocês têm condições de escrever sobre o meio ambiente. Têm sim. E eu quero botar em exposição pra que todos vejam o trabalho de vocês.*

Em suma, ela "falou sobre o meio ambiente", dizendo que os alunos deveriam fazer um texto para colocar no mural da escola. Não houve discussão sobre o processo de argumentação nem sobre a importância de escrever acerca do tema proposto. Foi um trabalho escolar que poderia ter assumido uma função social diferenciada.

As orientações gerais conduziram à produção de um texto em que a necessidade de preservação ambiental seria um tema possível, mas a falta de uma definição mais clara sobre o gênero textual, a natureza do suporte textual e a ausência de reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos empobreceram a atividade. Além disso, na escola, a presença de murais não garante, na verdade, que os textos sejam lidos, pois isso terminou se tornando uma prática rotineira em que grande quantidade de trabalhos dos alunos fica exposta para pessoas que passam apressadamente pelos corredores ou para colegas que não param para ler tantos textos parecidos, sobre um mesmo tema, com letras pequenas e muitas vezes ilegíveis.

A professora 6 não chegou a propor realmente um texto em que os alunos precisassem argumentar. No início do comando da aula 1, ela fez uma pergunta que parecia orientar a tarefa (Vocês concordam que o arco-íris deve estar no céu ou na mão do menino feito pipa?) e falou que cada um ia "dizer a sua idéia, né? (...) Cada um vai dar a sua opinião, né?". Na verdade, não houve produção desse texto, porque logo depois ela modificou o comando, pedindo que eles escrevessem um texto descritivo ("Imagine você sendo um arco-íris que voltou para o céu. Escreva o que você veria quando estivesse subindo"). Essa mesma professora, na aula 3, pediu uma carta convidando alguém para a festa de São João. Não houve em nenhum momento estímulo para que os alunos tentassem convencer os convidados.

Também a professora 11 propôs uma situação de produção que poderia ter sido enriquecida por reflexões sobre a necessidade de argumentar para convencer o interlocutor. Na aula em que eles escreveram um texto de opinião sobre a feira do conhecimento (descrita anteriormente), não houve orientações sobre as estratégias argumentativas, assim como ocorreu com as aulas anteriormente citadas.

A segunda categoria citada quanto ao trato das atividades argumentativas foi formada pelas aulas em que os alunos refletiram acerca das estratégias de convencimento. Um exemplo nessa categoria foi colhido dos relatórios de aula da professora 3 (4ª série, escola 1). Essa professora estava dando aulas sobre os tipos textuais. Nas três aulas observadas, ela falou sobre a narração, a descrição e a dissertação. Faremos a descrição de duas aulas dessa professora, para evidenciar as concepções dela sobre argumentação.

Na segunda aula observada, a professora deu continuidade a uma atividade de casa: ler um livro "de história" que ela entregou na aula anterior. Cada aluno levou para casa um livro de contos diferente. Ela pediu que eles relessem o livro para dar uma opinião sobre ele. A atividade de escrita, portanto, foi um comentário sobre o texto:

A escrita deverá ser em forma de prosa. Vocês já sabem a diferença entre poesia e prosa. Vocês vão fazer como se fosse uma conversa. Vão dar sua opinião. Que final você daria? Você pode dar outro final. Como você faria?

A professora, então, aguardou que todos relessem o livro e pediu que o devolvessem para começar a produção do texto.

Agora, pra não perder o embalo... Vocês leram, agora vocês vão escrever. Vocês sabem o que vão escrever? Vão escrever uma dissertação argumentativa. É uma redação onde vocês vão dar sua opinião e vão dizer o porquê. Vocês vão argumentar, vão dizer o porquê.

Alguns alunos perguntaram se ela ia ler o texto e ela disse que não, que "quem vai corrigir é um grupo da ufpe". Percebe-se, nessa aula, que a professora, de modo semelhante ao que fez na aula 1 (já descrita anteriormente), centrou a explicação no "tipo de texto", embora tenha explicado, no comando, a finalidade do texto, o que deixa implícito o gênero textual mais usual naquele tipo de atividade (comentário de um texto lido). O destinatário, não definido anteriormente, passou a ser o "pessoal da ufpe".

O texto solicitado por ela, "dissertação argumentativa", é uma espécie de texto escolar. Nas orientações ficava claro que eles deveriam dizer o que acharam e justificar a opinião para

um leitor sobre o qual eles não tinham informações, a não ser a de que eles iriam "corrigir" o texto, que é uma atividade também escolar.

Na terceira aula, a professora iniciou revisando os tipos de texto trabalhados. Primeiramente falou sobre a narração. Em seguida, expôs sobre a dissertação, que foi tomada pela professora como "dissertação argumentativa".

P Agora dissertação... Já ouviram essa palavra?
A Não.
P Já. Eu já falei aqui.
A Dizer diferente.
P Dizer... Dissertação... Aí, na dissertação você vai escrever o que você acha, a sua opinião. Quando você vai defender um assunto, por exemplo... Eu concordo com isso ou eu não concordo. Você vai dar os seus argumentos. Vai dizer porque você concorda. Não é simplesmente você dizer assim: eu não gosto, eu não acho, eu acho que tá certo, eu acho que tá errado. Não! Você tem que dizer por quê! Você vai dar os seus argumentos, vai dar a sua opinião, vai dizer o que é que você acha. A opinião particular sem se preocupar com o que os outros acham, certo? Você vai dar a sua opinião sem medo de errar. Quando você diz o que você pensa... Você... Por exemplo: aconteceu um fato. O que é que você acha disso? Eu acho assim, assim, assim, por isso, isso, isso... Tem que justificar. Na dissertação você dá sua opinião e justifica sua opinião.

Esse tema foi retomado depois, quando ela ia expor sobre a descrição.

P A dissertação... Você escreve sua opinião, dá sua opinião: concordo ou não concordo. Justifica! Você vai argumentar. Eu acho que é assim por isso, isso e isso. Eu acho que não deve ser assim... Isso é uma opinião pessoal. Agora na descrição... Alguém sabe o que é descrição?

Após a explicação sobre os tipos textuais, a professora iniciou a atividade de escrita, mostrando uma gravura que retirou de um jornal (um homem chorando) e deu o comando da tarefa:

P Então eu vou colocar no quadro uma figura e nós vamos escolher qual é o gênero de texto que nós vamos trabalhar hoje. De acordo com a figura, tá? Aí vocês vão ver como vão trabalhar. Ou narração ou dissertação ou descrição. Essa figura foi trabalhada na outra... Na outra 4ª série. De acordo com o que vocês viram, que tipo de texto a gente pode trabalhar?
A Narração.
P Por exemplo, na narração você pode contar uma história...
A Descrição.
P Um motivo, criar uma história... Depois eu digo porque o homem tá chorando. Essa figura é de uma reportagem que eu tirei.
P Pode fazer uma dissertação. Você escreve o que é que você acha. Porque é... Geralmente, desde o começo do mundo, existe uma história que o homem não chora, não é? Não tem aquela frase: "Homem que é homem não chora". Então cada um tem direito a ter sua opinião. Eu acho que homem deve chorar, por isso, isso, isso... Eu não acho que homem deve chorar, por isso, isso, isso... E não dizer: Porque não sei. Pra ser uma dissertação você tem que se justificar.
(A professora fez uma votação na sala pra decidir se será feita uma narração, dissertação ou descrição. Houve um empate entre os três tipos de texto).

P Olha, gente! Houve um empate. Como houve um empate, eu vou decidir, tá? Deu empate, eu decido. E eu tô muito interessada numa outra coisa aqui. Aí eu vou... Nós vamos fazer uma narração.

Nessa aula, como vimos, a professora retomou a dissertação, expondo uma estrutura do "texto argumentativo": ponto de vista mais justificativa. Nas duas aulas, ela apontou a importância da justificação, mas não houve discussão sobre o papel da contra-argumentação. Mesmo quando ela, na segunda aula descrita acima, citou que existem pontos de vista diferentes sobre "o homem que chora", não mostrou preocupação com a inserção de outras vozes no discurso. Um outro exemplo disso foi a intervenção dela falando que "você vai dar os seus argumentos... a opinião particular sem se preocupar com o que os outros acham".

Além da professora 3, as professoras 2 (3ª série, escola 1), 7 (2ª série, escola 3) e 9 (4ª série, escola 3) também refletiram sobre o processo de argumentação. Na terceira aula observada, a professora 2 (3ª série, escola 1) escreveu no quadro um roteiro para orientar os alunos a escrever o texto que ia ser solicitado (estrutura da carta). Retomou coletivamente os temas discutidos na aula anterior, relembrando as cartas lidas naquela aula. Por fim, deu o comando da atividade de produção de texto coletiva.

P A Saudação, nós vamos escrever para o senhor Antonio fazendo um pedido. Veja só! Senhor Antonio... Nós vamos pedir a ele que ele não jogue mais lixo no terreno da nossa...
A Escola.
P Escola. Não tem uma área ali embaixo? Não tem uma área? Então vamos pedir a ele... Tem muita gente que joga lixo aqui na escola...
(...).
P Então vamos lá! Então nós vamos escrever para o Senhor Antonio. Qual é a saudação que nós vamos botar na nossa carta?
A Senhor Antonio.
P Senhor Antonio, porque é uma pessoa mais idosa e não é um amigo nosso, né? Aliás, não é amigo! Senhor Antonio (Diz enquanto escreve). E isso é o que gente? Que parte da carta?
A Saudações.

A professora discutiu com os alunos o conteúdo e a forma do texto, conforme podemos ver no trecho abaixo:

P O assunto da carta. Qual vai ser o assunto?
A O lixo.
P O lixo. Como é que eu vou começar essa carta? Quem me dá uma idéia?
A Senhor Antonio, não bote lixo na escola.
P Senhor Antonio, letra maiúscula...
A Não bote lixo na escola.
P Será que a gente podia pedir ao senhor Antonio com mais gentileza...
A Por favor...
P Ótimo! Senhor Antonio, Por favor...
A Por favor, não jogue lixo no colégio!

P A gente tá pedindo com educação, né? Quando a gente pede uma coisa assim pra uma pessoa, a gente pede "Me dê"? "Faça"? É assim?
A Não.
P A gente pede como?
A Por favor.
P Com educação. Por favor, por gentileza, né isso?
A Obrigado.
P Então, por favor, não jogue mais lixo no pátio da escola.
A Na área!
P Na área da escola, no pátio, na área, no terreno.
(...).
P A gente vai explicar por que nós estamos pedindo isso? Por que será?
A Por que traz doença.
P Aí como é que eu boto isso na carta?
A Não jogue mais lixo, porque se não...
A Cria germes
A Barata, rato...
A Cria doenças!
P Cria doenças! Mas como é que eu vou botar aqui?
A Senhor Antônio, não jogue mais lixo aqui, porque transmite doenças!
P Muito bem!
(...).
P Terminou aqui?
A não.
A Tia, dá um exemplo de qual é a doença.
P Pronto, vou dar um exemplo da doença.
A Leptospirose...
P Sim e como eu escrevo isso aí?
A Bota exemplo, tia!
P Sim, exemplo, mas... Ali... Exemplo... Como é que eu vou escrever esse exemplo? Vamos rever? Vamos ver como é que a carta tá saindo?

Nesse trecho, observamos que a professora estimulou a construção de argumentos para o que estava sendo solicitado: "a gente vai explicar por que nós estamos pedindo isso? Por que será?" e os alunos sugeriram a justificativa para o pedido: "por que traz doenças". É interessante observar que os alunos sugeriram que a professora usasse um exemplo para dar consistência ao argumento. O trecho final mostrou que a professora considerava que a apresentação do ponto de vista e justificativa seria suficiente para garantir a consistência argumentativa da carta. Não houve, por parte da professora, em nenhum momento, a preocupação em inserir a voz do interlocutor e a contra-argumentação.

Nessa aula, os alunos escreveram para um interlocutor real, com uma finalidade real (pedir que não colocasse mais lixo na escola). A professora retomou a discussão sobre a estrutura da carta e aliou a isso as reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos (a maneira de se dirigir ao interlocutor desconhecido, a necessidade de argumentar).

A professora 7 (2ª série, escola 3), numa aula em que propôs a escrita de uma propaganda (situação imaginária), também abordou aspectos sócio-discursivos do gênero textual escolhido. Em relação à necessidade de argumentar, ela fez uma discussão sobre a importância de convencer o leitor. Durante toda a aula, ela dizia que eles precisavam pensar no que dizer para que o leitor quisesse comprar o produto e fazia referências aos textos de circulação, mostrando que eles não diziam coisas ruins sobre o que eles queriam vender. Essas intervenções levavam as crianças a pensar no interlocutor e nos possíveis efeitos que o texto causaria. Levantamos a hipótese de que tais discussões podem ajudar o aluno a perceber que durante a escrita é preciso refletir sobre os interlocutores e sobre suas próprias representações. Assim, os alunos podem começar a sentir necessidade de considerar a "voz" do outro no seu próprio texto.

Da mesma forma, a professora 9 (4ª série, escola 3), em duas aulas observadas, também discutiu sobre as estratégias para convencer o leitor. Na aula 1, a situação de produção era parecida com a situação da professora 6 (carta-convite), descrita neste tópico, mas a postura didática da professora foi muito diferente. Enquanto a professora 6 não fez nenhuma referência à necessidade de argumentar para que o convidado viesse para a festa, a professora 9 enfatizou a importância de tentar convencer. Logo no início da aula, ela lembrou que eles já tinham trabalhado carta comercial e que, naquela aula, eles tinham visto que era necessário apresentar o produto e convencer a pessoa a comprar o produto. Depois, ela disse que eles "agora" iam convencer alguém a vir para a festa ("*Você vai convencer de que a festa daqui da Torre está muito mais bonita do que ela imagina*"). Essa mesma professora, na aula 2, solicitou a produção de anúncio de venda, troca e emprego (imaginário) e novamente salientou a importância de pensar em como convencer o leitor.

Apesar dessa ênfase observada nas duas primeiras aulas, na aula 3 essa atitude não se repetiu. Os alunos produziram um texto de opinião sobre uma atividade escolar (feira do conhecimento). Claramente, a circulação do texto era restrita à professora que explicitou no comando que o texto era para ela, pois ela queria saber o que eles acharam da "Feira do Conhecimento".

P vocês vão escrever, dar sua opinião...(...) Vão escrever um texto sobre o que é a feira de conhecimento pra vocês. Se você gosta de fazer, se você gosta de pesquisar, se você acha interessante. (...) É uma obrigação que vai valer como se fosse nota. Mas, eu quero saber se é prazeroso pra vocês. (...) Agora não escrever... A pessoa pensa direitinho. Isso é um texto que tem parágrafos. Cuidado pra começar com letras maiúsculas as frases e se tiver nome de lugar e de pessoas, preste bem atenção

que é com letra maiúscula os nomes próprios. Se tiver alguma dúvida sobra a escrita das palavras, pode perguntar. (...).
P Você vai entregar pra... Eu vou ler. Você tá escrevendo pra mim. Você tá escrevendo pra mim. Eu quero saber como você se sente. Qual a sua opinião no dia da feira de conhecimento. Então, você tem que ler o seu texto e ver se eu vou entender a mensagem que você quer passar pra mim, viu? Quem vai ler esse texto sou eu.

Apesar de sugerir um texto que não encontra referência em outras práticas sociais, a professora assumiu legitimamente o papel de interlocutora nessa esfera social de interlocução: a escola. Por outro lado, ela disse que esse trabalho valeria nota, ou seja, iria ser utilizado como instrumento de avaliação, o que remeteu a uma prática específica dessa instituição.

Em suma, essa professora, apesar de nem sempre ampliar os interlocutores dos alunos, fortalecia a idéia de que para produzir texto é importante pensar no interlocutor e assumia a dupla face da produção de textos na escola: "interagir através do texto escrito" e "aprender a escrever". Em resposta à clareza dos comandos, os alunos assumiam seus papéis, atendendo às propostas da orientadora.

Queremos mostrar, neste tópico, que além de terem sido poucas as situações de textos em que os alunos precisavam argumentar a favor de um ponto de vista, as posturas das professoras em relação a esse tipo de atividade foram bem distintas e refletiam as posturas que elas tinham frente ao ensino de produção de textos. Das sete professoras que conduziram aulas em que os alunos poderiam "pensar" sobre estratégias argumentativas, apenas quatro (2, 3, 7 e 9) de fato favoreceram essa reflexão. Além disso, não houve, pelo menos nas aulas observadas, incentivo à incorporação de contra-argumentos nos textos infantis ou mesmo reflexões mais aprofundadas sobre as diferentes estratégias de argumentação usadas por escritores experientes. A inserção de vozes no texto não foi alvo de atenção em nenhuma aula, mesmo quando as condições favoreciam tal reflexão. Perguntamo-nos se isso acarretaria algum efeito sobre os textos das crianças em situações outras em que fosse possível utilizar estratégias de contra-argumentar possíveis objeções em textos escritos. Essa questão será foco de estudo nos capítulos 4 e 5.

O Quadro 7 sintetiza as posturas das professoras frente às possibilidades de desenvolvimento de estratégias argumentativas.

Quadro 7: Distribuição das professoras quanto ao favorecimento de produção de argumentos na escrita

Escola	Série	Professora	Favorecimento de produção de argumentos
1	2ª	1	0 - Não houve situações que possibilitam reflexões sobre argumentação
1	3ª	2	2 - Explorou dimensão argumentativa em situações de escrita de textos com finalidades e gêneros delimitados
1	4ª	3	2 - Explorou dimensão argumentativa em orientações sobre o tipo textual
2	2ª	4	1 - Houve situação que possibilitava reflexões sobre a argumentação, mas não foi explorada.
2	3ª	5	0 - Não houve situações que possibilitam reflexões sobre argumentação
2	4ª	6	1 - Houve situação que possibilitava reflexões sobre a argumentação, mas não foi explorada.
3	2ª	7	2 - Explorou dimensão argumentativa em situações de escrita de textos com finalidades e gêneros delimitados
3	3ª	8	0 - Não houve situações que possibilitam reflexões sobre argumentação
3	4ª	9	2 - Explorou dimensão argumentativa em situações de escrita de textos com finalidades e gêneros delimitados
4	2ª	10	0 - Não houve situações que possibilitam reflexões sobre argumentação
4	3ª	11	0 - Não houve situações que possibilitam reflexões sobre argumentação
4	4ª	11	1 - Houve situação que possibilitava reflexões sobre a argumentação, mas não foi explorada.

3.5. Conclusões

Conforme dissemos no início deste capítulo, para entender as estratégias argumentativas adotadas por crianças, tema dos próximos capítulos, consideramos fundamental entender melhor essa esfera de circulação de textos: a escola.

Assim, analisamos algumas práticas de produção de textos conduzidas pelas professoras das crianças investigadas e as concepções de ensino que circulavam nestes espaços. Tais análises foram divididas em três blocos. Primeiramente, identificamos os tipos de intervenção de produção de textos nas escolas investigadas; depois, analisamos mais detidamente os comandos para produção de textos, refletindo sobre os tipos de finalidades, gêneros e interlocutores; e, por fim, enfocamos o tratamento didático dirigido às atividades de produção de argumentos. O Quadro 8 resume os dados finais das professoras em cada um desses aspectos.

Qadro 8: Perfil das professoras quanto à prática pedagógica

Professora	Escola	Série	Tipo de intervenção	Reflexões sobre aspectos sócio-discursivos	Tipos de comandos	Intervenção quanto às estratégias argumentativas
1	1	2ª	Negação da comunicação	Não	Não indicava finalidade, gênero nem interlocutor.	Não houve proposta sugerindo atividade argumentativa
2	1	3ª	Texto como objeto de interação e reflexão	Sim	Indicava finalidade, gênero e interlocutor.	Produção de texto, indicando gênero, com reflexão sobre atividade argumentativa.
3	1	4ª	Texto como objeto de interação e reflexão	Sim	Indicava finalidade, mas oscilava quanto à indicação de gênero e interlocutor.	Produção de texto, indicando tipo, com reflexão sobre atividade argumentativa.
4	2	2ª	Texto como objeto de interação	Não	Indicava finalidade, mas oscilava quanto à indicação de gênero e interlocutor.	Produção de texto em que poderia refletir sobre atividade argumentativa, mas não o fez.
5	2	3ª	Negação da comunicação	Não	Não indicava finalidade, gênero nem interlocutor.	Não houve proposta sugerindo atividade argumentativa
6	2	4ª	Negação da comunicação	Não	Não indicava finalidade, gênero nem interlocutor.	Produção de texto em que poderia refletir sobre atividade argumentativa, mas não o fez.
7	3	2ª	Texto como objeto de interação e reflexão	Sim	Indicava finalidade, gênero e interlocutor.	Produção de texto, indicando gênero, com reflexão sobre atividade argumentativa.
8	3	3ª	Negação da comunicação	Não	Indicava finalidade, mas oscilava quanto à indicação de gênero e interlocutor.	Não houve proposta sugerindo atividade argumentativa
9	3	4ª	Texto como objeto de interação e reflexão	Sim	Indicava finalidade, gênero e interlocutor.	Produção de texto, indicando gênero, com reflexão sobre atividade argumentativa.
10	4	2ª	Texto como objeto de interação e reflexão	Sim	Indicava finalidade, gênero e interlocutor.	Não houve proposta sugerindo atividade argumentativa
11	4	3ª	Texto como objeto de interação e reflexão	Sim	Indicava finalidade, gênero e interlocutor.	Não houve proposta sugerindo atividade argumentativa
11	4	4ª	Texto como objeto de interação e reflexão	Não	Indicava finalidade, gênero e interlocutor.	Produção de texto em que poderia refletir sobre atividade argumentativa, mas não o fez.

Em relação ao tipo de intervenção, foram encontrados dois grupos de professoras: as que propunham atividades de escrita em que o texto era concebido como seqüência de informações ou fatos, sem referência em outras práticas sociais de uso da língua (negação da comunicação); e as que veiculavam uma concepção de texto como objeto de ensino e de

interação, propondo, em algumas aulas, situações miméticas às da vida cotidiana. Houve uma predominância de aulas desse último tipo citado.

A análise desses tipos de intervenção foi fundamental para nossos propósitos, porque concebemos que, no momento da produção de um texto, o escritor se apóia nas representações que ele tem acerca do que é um texto e do que esperam dele naquela instituição onde ele produz o texto. Concebemos, portanto, que as finalidades e os interlocutores são representados através das expectativas criadas quanto ao lugar de onde se enuncia e ao momento da enunciação. Na escola, os alunos aprendem que os professores esperam que eles atendam às exigências da instituição que tem por função "ensinar", conforme vimos nos dados analisados.

Interpretamos, também, que quando as professoras realizam atividades miméticas às realizadas fora da escola, elas conduzem os alunos a usarem as ferramentas que eles já dispõem no contexto extra-escolar, pois deixam transparecer que as estratégias usadas em outros espaços de interlocução podem ser "aceitas" como legítimas pela comunidade escolar.

Ainda nesse tema, foram realizadas incursões acerca dos tipos de reflexão que eram conduzidos em sala de aula. Dois tipos de aulas foram identificados: aqueles em que não havia reflexão sobre o texto a ser produzido ou em que as reflexões se restringiam a aspectos gramaticais ou estruturais; e aqueles em que havia, também, reflexões sobre aspectos sócio-discursivos, mesmo que superficiais. Metade das professoras foi classificada em cada grupo citado.

Supomos que as reflexões conduzidas em sala de aula podem ajudar os alunos a construírem as representações sobre as expectativas das professoras enquanto mediadoras das situações e a ativarem as representações sobre os interlocutores que estão fora da esfera escolar de interação.

Essa análise possibilitará debatermos acerca dos dilemas apresentados por Dolz e Schneuwly (1996) entre os modelos denominados "interacionismo intersubjetivo" (Vinson e Privat, 1994, citados por Dolz & Schneuwly, 1996) e "interacionismo instrumental" (Dolz, 1994).

Conforme expomos no início do capítulo, Vinson e Privat (1994, citados por Dolz & Schneuwly, 1996) defendem que a aprendizagem sobre os textos dá-se naturalmente através da interação entre o aluno e as propriedades culturais do gênero, ao passo que Dolz (1994) propõe uma intervenção mais sistemática do professor, que implique numa reflexão sobre as características dos textos e seus contextos de uso. Faremos, nos capítulos seguintes, uma

análise dos efeitos da reflexão conduzida pelas professoras acerca dos gêneros textuais e/ou contexto de produção sobre os textos dos alunos.

Além das análises gerais das aulas, em que buscamos apreender os tipos de intervenção e de condução das atividades, consideramos importante investigar os próprios comandos para as tarefas de escrita.

Os dados levaram-nos a identificar três tipos de comandos básicos: aqueles em que não havia indicação de finalidade, para onde convergiram as professoras cujo tipo de intervenção era a negação da comunicação; aqueles que indicavam a finalidade, mas oscilavam quanto à indicação de gênero e interlocutor; e os que indicavam finalidade, gênero e interlocutor. Metade das professoras foi classificada nesse último grupo.

Essas análises foram fundamentais porque, como já discutimos, observamos uma tensão entre objetivos didáticos das professoras e finalidades de escrita. Tal tensão é típica dessa esfera de produção de texto, pois a escola é a instituição responsável por ensinar a ler e a escrever. Assim, a atividade de escrita ganha uma dimensão diferenciada das interlocuções fora desse ambiente. O gênero textual, nesse contexto, é gênero para interagir e para aprender a escrever e os destinatários, por mais diversos que sejam, não são imunes às marcas do processo de escolarização. O professor é um interlocutor real do texto, que pode mediar as relações entre o aluno e os demais interlocutores. Diz-se ao interlocutor aquilo que se acha que o professor acha que deve ser dito e da forma como ele acha que deve ser dito. Apesar dessa imposição escolar de um interlocutor permanente - o professor e, muitas vezes, do grupo-classe-, observamos a indicação de outros interlocutores, que parecem impulsionar os alunos a adaptar o texto a outras esferas de interação, mesmo que com as marcas do contexto escolar. Como já salientamos anteriormente, ter o professor como único interlocutor pode levar o aluno a manter o texto ancorado na situação imediata de produção que é conhecida por este interlocutor.

Formulamos a hipótese, portanto, que os alunos que escrevem na escola para outros interlocutores tendem a aproximar mais os textos das situações vividas fora da escola e a desenvolver estratégias diversificadas para lidar com destinatários e finalidades diferentes.

Por fim, exploramos os relatórios de aula, buscando apreender os momentos em que a produção de argumentos no texto escrito era de alguma forma incentivada ou favorecida. Em relação a tal aspecto, encontramos três tipos de aula: aquelas em que não havia favorecimento à explicitação de argumentos, pela natureza da atividade proposta; aquelas em que poderia haver favorecimento à produção de argumentos sem que o professor fizesse qualquer menção

a tal possibilidade; aquelas em que havia favorecimento à produção de argumentos, com reflexões sobre a importância de convencer o interlocutor.

Na maior parte das aulas não houve situações em que os alunos iriam produzir argumentos em textos escritos. No entanto, encontramos em quatro professoras tentativas de estimular os alunos a desenvolver estratégias de argumentação.

As aulas em que aconteceram as discussões sobre a produção de argumentos caracterizaram-se, sobretudo, pela indicação no comando de finalidades reais ou imaginárias em gêneros textuais classificadas por Dolz e Schneuwly (1996) enquanto agrupamento da ordem do argumentar: carta-convite, carta de pedido, texto de opinião, anúncio, propaganda. Em todas as situações houve referência / discussão sobre a importância de pensar no interlocutor. Na verdade, os próprios gêneros textuais já impunham tal preocupação[14].

Por outro lado, salientamos que nas aulas dessas professoras não houve uma reflexão mais detalhada sobre as diferentes estratégias argumentativas possíveis e nenhuma referência à possibilidade de inserção das diferentes vozes no texto. Não houve, sequer, levantamento sistemático dos diferentes pontos de vista sobre as questões propostas. Assim, nessas aulas, houve uma explicitação de que era necessário justificar o ponto de vista, mas não houve atenção ao processo de contra-argumentação. Tais aspectos serão considerados nos próximos capítulos para entendermos os efeitos dessa intervenção sobre as estratégias discursivas das crianças.

Em suma, os dados analisados neste capítulo parecem-nos fundamentais para compreendermos esses contextos escolares de produção e, assim, entendermos melhor as estratégias discursivas nessa instituição adotadas. Posteriormente (nos capítulos seguintes), as informações sobre as professoras serão utilizadas para investigarmos as marcas do contexto escolar de produção nos textos dos alunos.

[14] Uma das professoras solicitou a escrita de uma dissertação-argumentativa. No entanto, as orientações da atividade e o comando delimitavam o gênero a ser produzido: “comentários sobre um livro”.

4. As estratégias argumentativas das crianças na elaboração de textos escritos e os efeitos da intervenção didática

4.1. Objetivos

Conforme já apontamos anteriormente, nosso objetivo geral foi analisar as estratégias de argumentação adotadas por crianças de 8 a 12 anos em textos escritos na escola e os efeitos do contexto escolar de produção sobre essas estratégias.

Para atender a tal objetivo, realizamos, no estudo anterior, uma investigação acerca das práticas de produção de textos conduzidas por professoras das séries iniciais. Neste estudo, foram analisados os textos dos alunos dessas professoras a fim de relacionar as estratégias argumentativas por eles utilizadas às práticas de produção de textos encontradas. Os dados, então, serão analisados tendo-se como guia as seguintes questões:

1. Que estratégias as crianças usam para convencer o leitor em textos de opinião?
- As crianças apresentam claramente seus pontos de vista?
- As crianças são capazes de inserir contra-argumentos nos textos de opinião?
- Todas as premissas usadas no processo de justificação e contra-argumentação são explicitadas?
- Que outras estratégias as crianças usam para inserir as diferentes vozes no texto?
- Qual é o papel que a justificativa da justificativa desempenha no texto?
2. O tipo de intervenção didática influencia as estratégias adotadas?
- Existe efeito da intervenção didática sobre as decisões de inserir justificativas, justificativas das justificativas e contra-argumentação nos textos?
- Que tipo de intervenção favorece mais a inserção de diferentes vozes no texto?

4.2. Referencial Teórico

Para pensarmos sobre a produção de argumentos por crianças em textos escritos na escola recorremos, neste capítulo, a diferentes fontes de investigação. De início, buscamos refletir sobre a emergência da argumentação na linguagem infantil (4.2.1), procurando, nos diferentes autores, informações sobre a produção de argumentos na modalidade oral. Logo após, analisamos pesquisas que trataram da argumentação em textos escritos, retomando brevemente investigações com adolescentes e centrando a atenção sobre a produção de crianças (4.2.2). Por fim, enfocamos os estudos que tratam da produção de contra-argumentos na escrita infantil (4.2.3), por ser esse um tema de debate entre os estudiosos da argumentação.

4.2.1. A emergência da argumentação na linguagem infantil

As crianças narram os fatos! Elas defendem idéias?

Estudos sobre a emergência da capacidade de argumentar em textos orais são escassos, diferentemente do que ocorre quanto aos estudos sobre a emergência da capacidade de produção de textos narrativos, que são abundantes. Há uma certa concordância quanto à idéia de que o discurso narrativo é o primeiro a se estruturar no processo de evolução da linguagem infantil.

Em relação aos textos escritos, tal tendência também pode ser observada em muitos estudos. Perera (1984), por exemplo, aponta que as crianças dominam mais precocemente a escrita de textos narrativos do que de textos que não são organizados cronologicamente, pois, segundo esse autor, a organização seqüencial de um texto narrativo já auxiliaria o escritor a manter os elos necessários, enquanto os textos não - cronológicos exigiriam o estabelecimento de uma organização lógica e de elos explícitos entre as partes do texto.

Quanto ao discurso oral, Bruner (1997, p. 72) defende a idéia de que existe uma predisposição inata para a organização narrativa das experiências. O autor salienta que “na comunicação humana, a narrativa é uma das formas mais ubíquas e poderosas de discurso. A estrutura narrativa é até mesmo inerente à práxis da interação social antes que atinja expressão lingüística”. Assim, Bruner (1997, p. 73) defende que as “proposições lógicas são mais

facilmente compreendidas pela criança quando embutidas em uma história em andamento". Decorre daí a hipótese de que as narrativas "podem também servir como interpretantes precoces de proposições lógicas, antes que a criança disponha do equipamento mental para manejá-las através de cálculos lógicos posteriormente desenvolvidos" (p. 74). Todas essas colocações são ilustradas em um estudo de caso apresentado na obra, o caso de Emily, que constou de uma análise da fala dessa criança durante o período de um ano e meio a três anos de idade.

O objetivo das descrições sobre o caso de Emily era mostrar, principalmente, como a criança desenvolveu a narratividade para compreender e agir sobre o mundo. A preocupação básica era estudar a produção de significados que une o homem à cultura, dentro de uma perspectiva de Psicologia Cultural. Bruner concentrou suas análises na demonstração de que Emily "estava tentando extrair significado de sua vida cotidiana. Ela parecia buscar uma estrutura global capaz de envolver o que ela fizera e sentira com o que ela acreditava" (p. 79).

Bruner relatou que as primeiras conquistas de Emily realizaram-se em direção a um "domínio estável de formas lingüísticas para obter nos seus relatos uma seqüência mais linear e mais precisa do que aconteceu" (p. 80), pois a criança começou a usar, com mais segurança, as locuções temporais (então) e as locuções causais (porque). Depois, a aquisição mais importante, que ocorreu no seu segundo ano de vida, segundo Bruner, foi quanto ao uso dos advérbios de tempo (às vezes, sempre), que ajudavam-na a distinguir entre os eventos usuais e incomuns nas narrativas. Em terceiro lugar, Bruner destacou aquisições que serviam para que ela introduzisse "um ponto de vista pessoal e uma avaliação em seus relatos narrativos" (p. 81). Nesse momento, a criança começou a utilizar modalizadores com duas diferentes intenções: declarações de suas próprias dúvidas (eu acho...) e estados de incerteza do mundo (talvez...).

Durante as descrições das conquistas de Emily, percebe-se claramente, embora Bruner não tenha explorado tal questão, o quanto ela usava, em diversos momentos, recursos lingüísticos para demonstrar seus pontos de vista e, de certa forma, justificá-los. Na realidade, muitos exemplos citados no texto mostram que trechos narrativos, explicativos e argumentativos apareciam articulados por encaixe ou fusão. Ou seja, textos heterogêneos quanto aos tipos de discurso eram compilados por Bruner nos primeiros anos de Emily sem que ele destinasse atenção a esse aspecto. Um exemplo disso é o próprio uso das locuções causais e dos modalizadores, que já foram citados acima, pois esses são recursos fundamentais para inserir explicações (locuções causais) e para empreender as negociações

(modalizadores) sobre as explicações dadas. Outros exemplos aparecem nas descrições, como o uso de marcadores deônticos, como 'tem que' e o tempo presente atemporal, que é bastante típico do discurso temático e que, segundo o autor, dobrou em freqüência entre os 22 e os 33 meses de idade. A argumentação e a explicação, assim, podem ser identificadas em trechos citados pelo autor sem que ele faça análise sobre esse aspecto. Na verdade, há uma breve citação de que Emily:

> *...estava usando um gênero*[15] *que veio a ela facilmente e, talvez, naturalmente. Mas ela já tinha um outro gênero à mão, que estava usando e aperfeiçoando... Neste, Emily se ocupa com o mundo instável das categorias e da causação, dos atributos e das identidades, com o domínio das razões pelas quais* (p. 82).

Apesar de tais conclusões, Bruner não explorou os dados acerca da produção de significados no discurso argumentativo, nem tampouco se preocupou em entender como tal tipo de discurso começou a aparecer na fala da criança, chegando mesmo a afirmar que:

> *O modo lógico ou paradigmático é aplicado à tarefa de explicar a violação do canônico na narrativa. A explicação é dada sob a forma de razões, e é interessante que essas razões sejam freqüentemente declaradas no tempo presente atemporal para melhor distingui-las do curso de eventos do passado* (pp. 83-84).

Assim, embora haja citação de que está surgindo um novo tipo discursivo, os eventos selecionados, no máximo, mostram a criança explicando ações, mas não há relatos intencionais de momentos em que a criança estava defendendo um ponto vista explicitamente, embora em alguns trechos ela estivesse explicando seu ponto de vista.

Pode-se conceber que a ausência de tal discussão num momento em que o autor estava elaborando uma proposta de estudo sobre a produção de significado na vida diária é um indício do quanto o tema em questão ainda precisa ser ampliado e aprofundado, pois a defesa de pontos de vista e as negociações entre interlocutores acerca de eventos e idéias cotidianas parecem ser um momento privilegiado de construção de conhecimentos sobre o mundo.

[15] Gênero, aqui, não é concebido na perspectiva bakhtiniana discutida no Capítulo 2, e sim, como forma de se referir aos tipos textuais (narrativo, dissertativo, descritivo...).

Negociar pontos de vista e convencer o outro acerca das suas idéias são atividades do homem comum na sua vida comum.

Sim, as crianças argumentam.

A desconsideração a respeito dos processos de argumentação no desenvolvimento infantil citada acima não é compartilhada por outros autores. Alguns estudos indicam a presença de diferentes estratégias de argumentação por crianças de idades bastante precoces (Banks-Leite, 1996; Clark & Delia, 1976; Eisenberg e Garvey, 1981; Genish e Di Paolo, 1982; Miller, 1987; Orsolini, 1994; Weiss e Sach, 1991). Tais autores analisaram o uso de estratégias argumentativas por crianças jovens e demonstraram que em torno de 3 ou 4 anos as crianças já interagem em situações nas quais são motivadas a convencer alguém de alguma coisa, já usam estratégias para convencer, justificam seus pontos de vista, considerando a opinião do outro.

No estudo de Eisenberg e Garvey (1981), por exemplo, foram examinadas interações lingüísticas espontâneas em episódios adversativos. Os dados analisados foram coletados por Garvey, em 1974, e por Lieberman, em 1976. Garvey filmou 48 díades de crianças do mesmo sexo ou de sexos diferentes da “Nursery Scholl” e Lieberman gravou 40 sessões, envolvendo duplas de crianças do mesmo sexo. Crianças de 3 a 6 anos, em díades, eram levadas para um laboratório (sala de jogos) e filmadas. Nas gravações de Garvey, elas foram levadas pelas professoras, em grupos de três, e combinadas duas a duas em sessões de 15 minutos, totalizando três díades formadas por cada trio. Os procedimentos de Lieberman eram semelhantes, mas as crianças eram levadas pelas mães ou assistentes de pesquisa e cada criança participava de apenas uma sessão. No laboratório, elas podiam brincar livremente e interagir com seus pares.

Nas fitas gravadas, eram selecionados os eventos de interação em que apareciam episódios adversativos, que eram aqueles em que as situações eram iniciadas com uma oposição (conflito entre as crianças) e terminadas com a resolução ou dissipação do conflito. Foram selecionados 210 episódios, com uma média de 2,51 episódios por díade. Esses eventos eram analisados um a um.

Em primeiro lugar, podemos destacar que, segundo o que foi exposto pelas autoras, apenas 25% dos episódios finalizaram com uma negação simples. As autoras perceberam que

muitas crianças, de todas as idades, "will not accept a bare No response. A justification or reason (+/- no) is significantly more likely to lead to a termination of the episode[16]" (p. 166).

Dessa forma, foi evidenciado que as crianças participavam ativamente da situação, adotando diferentes estratégias para defender posições. As principais estratégias encontradas foram: (1) proposição de um acordo (compromise); (2) proposição de uma condição para que o desejo do outro seja atendido (conditional); (3) proposição de uma solução diferente da proposta pelo colega em substituição à primeira proposição do par (counder); (4) apresentação de uma justificativa para que sua vontade seja satisfeita (reason), dentre outras.

Essas estratégias eram mais bem sucedidas do que as tentativas de resolução do problema pela força ou pela reafirmação simples da própria vontade. A estratégia de proposição de um acordo (compromise), por exemplo, levou ao término dos episódios em 76,7% das vezes em que ela acontecia. A proposta de uma negociação pela condicional (conditional) levou ao sucesso em 52,6% dos episódios; o oferecimento de uma outra solução para o problema (counder) levou ao sucesso em 40,7% das vezes; e a apresentação de razões para que o desejo fosse atendido (reason) foi bem sucedida em 34,2% das vezes em que apareceu.

Genish e Di Paolo (1982) também registraram eventos em que crianças jovens defendiam pontos de vista. Nesse estudo, foram observadas sete crianças de 3 a 5 anos, em eventos de fala espontânea em classes de pré-escola (crianças de classe média, em uma escola de pequeno porte, no Texas). Foram gravadas 20 horas de interação durante três meses. Nesse período, foram analisados 189 eventos em que ocorreram argumentações. Os eventos foram selecionados a partir dos mesmos critérios explicitados acima (Eisenberg e Garvey, 1981), constituindo-se, portanto, em episódios adversativos.

Diferentes tipos de episódios adversativos e, conseqüentemente, diferentes tipos de argumentos, foram encontrados na escola: (1) argumentos sobre posse de objetos, status ou atributos (31%); (2) argumentos sobre posição, indicando discussão sobre quem / o quê é o primeiro, o melhor... (15%); (3) argumentos sobre condutas, envolvendo discussão sobre que comportamentos são considerados corretos ou apropriados na situação vivida (15%); (4) argumentos envolvendo conteúdos escolares, em que proposições acerca de um determinado tema eram discutidas para se chegar a um consenso sobre a verdade delas (13%); (5) argumentos sobre quem iria desempenhar determinado papel ou função (11,5%); (6)

[16] "... não aceitavam um simples não como resposta. Uma justificativa ou motivo ou uma restrição é significativamente mais provável de levar ao término do episódio".

argumentos sobre a negação de um pedido, justificando-a (11,5%); (7) argumentos para excluir indivíduos de determinadas atividades (3%).

Apesar da maioria dos argumentos terem sido classificados como simples, por não apresentarem sentenças que indicassem a resposta ao conflito (72%), os autores concluíram que as crianças agiam com intenção de controlar o comportamento dos outros e, portanto, desenvolviam estratégias de convencimento. 28% dos argumentos foram considerados complexos, por inserirem apelo a autoridade, proposição de acordo ou justificativa.

Outros autores também defendem que além de justificar os pontos de vista há, por parte das crianças, desenvolvimento de outras estratégias para atingir as metas pretendidas. Weis e Sach (1991), por exemplo, descrevem tentativas para influenciar os destinatários através de negociação de interesses já aos 5 anos (por exemplo: Se você me der um brinquedo, eu arrumo meu quarto.).

Miller (1987), Orsolini (1994) e Banks - Leite (1996), mostram, ainda, que em torno de 4 / 5 anos as crianças já começam a contra-argumentar. Miller (1987) traçou um perfil dos modos de argumentação usados em diferentes idades e da lógica da argumentação própria de cada estágio: estágio 0 (3 anos); estágio 1 (5 anos); estágio 2 (6-9 anos); e estágio 3 (11-14 anos). Foram usados, para traçar tal perfil, os dados de duas séries de estudo de caso de argumentação coletiva quase – experimental e vários estudos de caso de argumentação coletiva espontânea.

A partir da primeira série quase – experimental, ele analisou argumentos morais de três grupos (5; 7/8; 10 anos), e, na segunda, ele investigou sete grupos (3; 5; 7; 9; 11; 14 e 18 anos), resolvendo problemas morais e não-morais. Os procedimentos constaram da solicitação de que os sujeitos discutissem histórias com dilemas morais (modificações dos textos usados por Kolberg, 1975, citado por Miller, 1987) e, na segunda fase, que discutissem sobre problemas de escala de balança. Em ambos os casos, os sujeitos tinham que chegar a uma concordância. As argumentações coletivas espontâneas foram coletadas através de observações em “Kindergartens” e escolas durante o período de dois meses, diariamente.

Os resultados apontaram que, aos três anos, as crianças não apresentam justificativas quando há conflito de pontos de vista. O autor concluiu que “... children of this age do not seem to be able to justify mutually exclusive judgments[17]” (p. 242).

[17] “Nessa idade, as crianças não são capazes de justificar mutuamente julgamentos que se excluem”.

Aos 5 anos, há, nos casos estudados, situações conflitivas com argumentos. No caso de haver pontos de vista opostos, as crianças, segundo apontado nesse estudo, são capazes de rejeitar o ponto de vista oposto. Elas, no entanto, não distinguem claramente os argumentos mais sustentáveis e mais relevantes. No estágio 2 (6 a 9 anos), as crianças já são capazes de perceber os argumentos mais sustentáveis e relevantes e, no último estágio (11-14 anos), são capazes de construir hierarquia de argumentos.

Em suma, muitos autores defendem que as crianças jovens são capazes de argumentar na linguagem oral. No entanto, outros pesquisadores defendem que mesmo argumentando oralmente, as crianças têm dificuldades na produção escrita (De Bernardi & Antolini, 1996; Golder & Coirier, 1996). Ou seja, se, por um lado, há uma certa concordância quanto à possibilidade de crianças jovens argumentarem oralmente, em relação à modalidade escrita, há resultados de estudos divergentes. É sobre tal questão que trataremos no tópico a seguir.

4.2.2. A argumentação em textos escritos por crianças

Argumentar no texto escrito é difícil?

Muitos estudos vêm orientando os pesquisadores a uma concepção de que existem dificuldades específicas na produção de "textos argumentativos[18]". Esses teóricos apontam que mesmo adolescentes e adultos escolarizados falham na construção de textos em que defendem pontos de vista (Oostdan, Glopper & Eiting, 1994; Piéraut-Le Bonniec & Valette, 1991; Platão & Fiorin, 1990 e Pécora, 1999).

Platão e Fiorin (1990), tomando por base estudos elaborados por pesquisadores[19] "que, em teses universitárias, se ocuparam desse tema, analisando redações dos candidatos ao curso superior, elaboradas nos exames vestibulares" (p. 201) apontam alguns "defeitos" em textos de adolescentes: emprego de noções confusas, utilização de conceitos e afirmações genéricos, uso de conceitos que se contradizem entre si, instauração de falsos pressupostos, generalização indevida na conclusão, distância entre o fato narrado e a conclusão, conclusões inadequadas às evidências, dados de realidade incorretos.

[18] Nesses estudos, os autores denominam "textos argumentativos" quaisquer textos em que o indivíduo defende um ponto de vista em um texto do tipo argumentativo (predominantemente). Não há discussão sobre os diferentes gêneros em que o tipo predominante é argumentativo.

[19] Os autores não identificam quais são os pesquisadores ou quais são as suas teses.

Pécora (1999), analisando 1500 textos de vestibulandos (CESCEN - 1976) e de estudantes universitários do curso "Prática de Produção de Textos" (1º e 2º semestres de 1978 a 1980 - ciclo básico do IEL- UNICAMP), produzidos a partir de diferentes comandos, também aponta algumas dessas dificuldades reincidentes no que se refere à consistência argumentativa:

- uso de noções confusas (vácuo semântico);
- uso de noções de totalidade indeterminada e noções semiformalizadas (conceitos genéricos, afirmações vagas);
- uso de expressões comuns (“reconhecimento de uma linguagem já produzida e cujo sentido se esgota nesse reconhecimento” (105)).

Oostdam, Glopper e Eiting (1994) reiteram a idéia de que as dificuldades de produção de “textos argumentativos” são identificadas em adolescentes de idades mais avançadas. Participaram desse estudo adolescentes de 15 a 17 anos. A quantidade de alunos é informada apenas nas tabelas com os resultados da pesquisa. Cada tabela tem um quantitativo diferente de sujeitos que varia entre 1042 e 1437, dependendo da tarefa analisada. Os alunos estavam concluindo diferentes graus de escolaridade, denominados LBO; MAVO; HAVO; VWO, em escolas holandesas.

Os adolescentes foram avaliados em quatro tarefas básicas: seleção de argumentos (eram apresentadas 16 sentenças para que fossem escolhidas as que poderiam ser usadas para argumentar um determinado ponto de vista); ordenação de argumentos (os sujeitos precisavam organizar 16 sentenças dadas que justificavam determinado ponto de vista); introdução de conexões (os sujeitos precisavam transformar uma série de sentenças com ponto de vista e argumentos num texto bem escrito); e produção de texto argumentativo para defender um ponto de vista sobre um problema dado.

No caso dessa última tarefa, que nos interessa mais diretamente, a instrução dada era que eles deveriam defender o ponto de vista acerca da seguinte questão: "Uniformes escolares devem ser obrigatórios?" Algumas orientações adicionais foram dadas, tais como o tamanho do texto (uma página); a necessidade de um título; e a recomendação de que "o ponto de vista deve ser bem argumentado para convencer o leitor". No entanto, não houve explicitação sobre quem seria esse leitor ou sobre o motivo pelo qual ele deveria ser convencido.

Os autores identificaram algumas dificuldades. A primeira dificuldade apontada foi quanto à capacidade de apresentar o ponto de vista explicitamente. Os autores mostram que em alguns textos, os pontos de vista estavam implícitos (LBO: 11,3%, MAVO: 9,2%, HAVO:

9,9%, VWO: 14,5%) e, em outros, eles eram contraditórios (LBO: 4,1%, MAVO: 3,2%, HAVO: 2,9%, VWO: 1,4%). No final do artigo, os autores apresentam alguns "conselhos" para melhorar as capacidades de construir "textos argumentativos". Dentre tais conselhos, um deles se refere a esse item: "Take up an explicit main standpoint, pro or con, and indicate clearly the opinion it relates to[20]" (p. 140).

No tocante a tal questão retomamos as discussões postas no capítulo 2 em que salientamos a importância dos processos inferenciais na construção da coerência textual. Os pressupostos e subentendidos, dentro de uma concepção de linguagem como ação social, fazem parte dos fenômenos discursivos e os significados são sempre construídos na relação entre interlocutores. Os conhecimentos prévios, assim, constituem o texto tanto quanto as informações explicitamente inseridas pelo escritor. Uma das capacidades a ser construída é, portanto, a de calcular quais conhecimentos precisam ser explicitados em função das representações sobre o destinatário e sobre a situação de interação.

Uma outra dificuldade relacionada pelos autores foi que 15% a 20% dos alunos (dependendo do grau de escolaridade) produziram menos de dois argumentos. Mais uma vez, podemos discutir tal questão levando em consideração as concepções sobre texto e sobre o contexto de produção. Conforme discutimos no capítulo 1, um dos critérios para avaliar a eficácia de uma argumentação é o da suficiência, que se refere à força da justificativa. Nesse caso, podemos nos perguntar se as justificativas apresentadas são suficientes para a defesa do ponto de vista. Em alguns casos, para defender um ponto de vista, apresentamos uma justificativa suficientemente forte que torna irrelevantes as restrições que possam ser apresentadas. Em outros casos, torna-se necessário argumentar através de diferentes vias, de forma a que as restrições, mesmo não sendo completamente refutadas, não sejam mais importantes que as justificativas apresentadas. Assim, a força argumentativa não pode ser avaliada apenas pela quantidade das justificativas, pois algumas justificativas podem ser suficientemente fortes para garantir a adesão do interlocutor. Por outro lado, a situação de interlocução e os conhecimentos sobre os destinatários podem orientar o escritor quanto à suficiência ou não das justificativas apresentadas. Nesse caso, a situação de interlocução não favorecia a construção de representações sobre o interlocutor.

Ainda no estudo empreendido por Oostdam, Glopper e Eiting (1994), foi apontada como problema também a média de produção de contra-argumentos, que foi 0,22, indicando

[20] Tome um ponto de vista explícito, pró ou contra, e indique claramente a opinião que a ele se relaciona.

que mais da metade dos jovens não apresentaram esse elemento textual (não há explicitação do percentual de alunos que apresentou contra-argumento no texto). Não há, no entanto, reflexões sobre o papel que a contra-argumentação poderia desempenhar nessa situação especificamente. Será que os adolescentes realmente estavam engajados na atividade? Quem deveria ser convencido? Que conseqüências poderiam advir desse convencimento? Que outras estratégias foram utilizadas para combater as possíveis objeções? No capítulo 1, apontamos que a justificativa da justificativa muitas vezes desempenha tal papel.

Piéraut - Le Bonniec e Valette (1991) também evidenciaram que adolescentes têm dificuldades com a produção desse tipo textual[21]. Eles estudaram o uso de argumentação escrita por 30 adolescentes de 11 a 17 anos, através de uma atividade na qual era apresentada uma história policial, com descrição dos suspeitos e era solicitado aos adolescentes que escrevessem um texto indicando quem era o culpado, a fim de convencer o "chefe". Conforme podemos ver, a situação de interação era imaginária: foram explicitados o interlocutor (chefe) e a finalidade (decidir sobre o culpado para incriminá-lo) da situação criada. Não foram explicitados os interlocutores e finalidades reais. Os autores mostraram que o uso das pistas para encontrar o culpado foi maior em adolescentes acima de 12 anos (adolescentes de 11/12 anos usaram 3,7 pistas; os de 14/15 anos usaram 8,1 pistas e os de 16/17 anos usaram 7,3 pistas), além do que a justificativa acerca do motivo pelo qual tal fato era considerado uma pista teve um aumento com a idade (80% das pistas apresentadas por adolescentes de 11/12 anos foram apenas citadas, sem justificativa, enquanto que tal fato ocorreu apenas em 24% para os de 14/15 anos e 4% para os adolescentes de 16/17 anos). Esses resultados não foram acompanhados de discussões acerca das formas como os jovens representaram tal tarefa.

Apesar da afirmação constante de muitos autores (como os citados acima) de que produzir “textos argumentativos” escritos é difícil e que adolescentes têm dificuldades nesse tipo de produção, há estudos tentando mostrar que crianças são capazes de argumentar em textos escritos.

As crianças argumentam em textos escritos?

Leite e Vallim (2000), em um estudo realizado com 17 crianças de 4ª série (10 / 11 anos), de uma classe do Programa Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente

[21] O tipo textual é argumentativo. Não há nessas pesquisas nenhuma discussão sobre os gêneros textuais em que os alunos precisam adotar esse tipo como seqüência dominante.

(Prefeitura Municipal de Mojiguaçu - Brasil), defenderam que as crianças são capazes de construir textos escritos argumentativos da mesma maneira que produzem textos orais.

As situações nas quais os textos analisados foram produzidos foram descritas em seis momentos claramente identificáveis:

a) escolha do tema (diálogo em que o professor problematizava e questionava sobre fatos contados pelos alunos na Hora da Novidade);
b) coleta de informações sobre o tema (eram realizadas atividades de pesquisa, como leitura de textos, entrevistas, dentre outras atividades destinadas ao armazenamento de dados e argumentos sobre o tema);
c) síntese sobre o tema (diálogo no grupo para sistematizar e organizar as informações);
d) elaboração do texto (produção individual);
e) reescrita do texto (reescrita após avaliação do professor, que devolvia os textos com comentários);
f) socialização dos textos (organização de um livro destinado a conscientizar crianças de outra classe sobre o tema).

Os resultados apontados foram que dos 17 textos analisados, 17% (3 textos) foram classificados no estágio pré-argumentativo (ponto de vista sem justificação), 59% (10 textos), no estágio de argumentação mínima (ponto de vista + uma justificativa) e 23% (4 textos), no estágio de argumentação elaborada (ponto de vista + duas justificativas), ou seja, os autores concluíram que "as crianças são capazes de elaborar textos dissertativos desde que lhes sejam proporcionadas condições pedagógicas favoráveis" (p. 192).

Novamente vemos subjacente ao modo de categorização dos dados que a quantidade de justificativa é usada para indicar se o texto é “elaborado”. Não há discussão sobre a suficiência argumentativa através da análise qualitativa das justificativas, considerando-se a situação de interlocução.

Brassart (1990 a) também apresentou conclusões semelhantes em um estudo com crianças francesas. A autora realizou um trabalho com 156 alunos, de dez escolas, em diferentes graus de escolaridade (CE2: 8-9 anos, CM1: 9-10 anos, CM2: 10-11 anos, 6e: 11-12 anos, 5e: 12-13 anos). Em cada série, foram formados dez grupos, compostos por 4 meninos e 4 meninas, que eram homogêneos quanto à idade, sexo e rendimento escolar. Foram coletados dados em duas fases: coleta sem intervenção, em que os alunos foram testados sem que houvesse qualquer trabalho de intervenção didática; coleta após intervenção didática. Esses alunos escreveram um texto para convencer fumantes a deixar de fumar.

Foram encontrados, nas duas amostras, quatro modelos básicos de textos: textos não argumentativos; textos argumentativos indiretos, textos argumentativos desconectados; e textos argumentativos elaborados. Os textos não argumentativos eram os explicativos e expositivos, que falavam sobre o tema mas não defendiam ponto de vista; os textos argumentativos indiretos eram aqueles que, embora fossem estruturados através de outros tipos de seqüência textual, como o narrativo – dialogal, tinham uma base argumentativa; os textos argumentativos desconectados eram aqueles em que havia um ponto de vista e uma ou mais justificativas não conectadas; os argumentativos elaborados eram escritos através de uma rede de justificativas articuladas.

A autora encontrou que, mesmo nos grupos em que não houve intervenção, já havia "texto argumentativo" elaborado (8-9 anos: 41,7%; 9-10 anos: 41,7%; 10-11 anos: 25%; 11-12 anos: 58,4%; 12-13 anos: 57,2%). Nos grupos que sofreram a intervenção didática, esses percentuais foram maiores (8-9 anos: 75%; 9-10 anos: 100%; 10-11 anos: 62,5%; 11-12 anos: 62,5%; 12-13 anos: 85,7%). É interessante observar, nesses dados, o efeito irregular da escolaridade, pois os alunos de 8-9 anos (CE2) e 9-10 anos (CM1), na primeira fase do estudo, obtiveram 41,7% de textos classificados como argumentação elaborada e os alunos de CM2 (10-11 anos) só conseguiram 25%. Da mesma forma, os alunos de 6e e 5e também ficaram muito próximos quanto à percentagem de textos nessa categoria (58,4% e 57,2%, respectivamente).

O percentual de textos não argumentativos foi menor no grupo que sofreu intervenção (CE2: 12,5%; CM1: 0%; CM2: 12,5%; 6e: 12,5%; 5e: 0%) que no grupo sem intervenção (CE2: 37,5%; CM1: 37,5%; CM2: 20,8%; 6e: 4,2%; 5e: 19%). Quantos aos textos argumentativos indiretos, que foram pouco freqüentes na fase inicial (CE2: 4,1%; CM1: 4,1%; CM2: 8,4%; 6e: 0%; 5e: 4,8%), desapareceram nos grupos que sofreram intervenção.

Os textos argumentativos desconectados também foram mais freqüentes na fase sem intervenção (CE2: 16,7%; CM1: 16,7%; CM2: 45,8%; 6e: 37,4%; 5e: 19%) que na fase com intervenção (CE2: 12,5%; CM1: 0%; CM2: 25%; 6e: 25%; 5e: 14,3%).

A principal conclusão do referido estudo foi que "os alunos são capazes de escrever textos argumentativos precocemente: 8 - 9 anos" (p. 130). De fato, como apontamos acima, 41,7% dos estudantes de 8 e 9 anos (CE2) produziram argumentação elaborada, com argumentos articulados entre si, e 57,2% dos alunos de 12 / 13 anos (5e) produziram textos nesse nível, mesmo sem a fase de intervenção.

Outra conclusão relevante foi que a intervenção provocou um impacto sobre a estrutura textual produzida pelos alunos, pois tanto os textos não argumentativos quanto os textos com argumentação indireta e argumentação desconectada foram maiores na fase sem intervenção. Conforme apontamos no capítulo 3, é possível que esse efeito seja decorrente da mudança nas representações sobre o que se espera do texto. Ou seja, os alunos podem ter passado a representar a situação de uma forma diferente, percebendo o que o interlocutor (professor / pesquisador) espera dele naquele momento.

Em um outro artigo, Brassart (1990b) reafirmou que encontrou textos com argumentação elaborada produzidos por crianças acima de 11 anos. A autora sistematizou os resultados, dizendo que aos 8 / 9 anos, havia muitos textos sem justificação; aos 10 / 11 anos, as crianças geravam listas de razões, mas sem marcar a conectividade e em ordem aparentemente randômica; após 11 anos, muitos textos eram elaborados. Segundo a autora, a contra-argumentação emerge aos 10 anos e é mais freqüente aos 11/12 anos (50% dos textos). A orientação foi a mesma explicitada no artigo anterior (persuadir fumantes a deixar de fumar).

Apesar da importância de tais resultados, não podemos deixar de salientar que, nos referidos estudos, os níveis de elaboração não foram pensados em relação à presença de contra-argumentos, que é o principal ponto de divergência entre os autores. Nessas pesquisas, foram considerados elaborados os textos que apresentavam argumentos articulados.

A contra-argumentação aparece nos textos das crianças?

Em oposição às conclusões de Leite e Vallim (2000) e Brassart (1990 a e b), encontramos vários autores (De Bernardi e Antolini, 1996; Golder e Coirier, 1994; Golder e Coirier, 1996, dentre outros) que apontaram dificuldades em produção de argumentos nos textos escritos por crianças.

Golder e Coirier (1996), através de um levantamento bibliográfico sobre o tema, apresentaram resultados de vários experimentos realizados por diferentes pesquisadores em que crianças e adultos foram conduzidos a definir os fatores constituintes dos discursos argumentativos e a produzir “textos argumentativos”. Os autores concluíram que, aos dez anos, as crianças podem produzir e reconhecer estrutura argumentativa mínima (ponto de vista e justificativa), mas é apenas aos 15/16 anos que o domínio do processo de negociação,

que envolve conhecimento do ponto de vista do oponente (geralmente através do uso do contra-argumento), faz-se presente.

Santos (1997) realizou um estudo em que comparou as duas modalidades de produção textual (oral X escrita). O estudo foi realizado com 40 crianças recifenses (Brasil), de uma escola da rede privada de ensino, de 2ª, 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, em dois momentos: (1) conversa informal sobre um tema polêmico (Quem deve escolher os horários e os programas a que as crianças assistem na televisão?); (2) produção do texto escrito sobre o mesmo tema.

A primeira análise realizada foi quanto à produção dos elementos da argumentação (ponto de vista, justificativas, contra-argumentos, respostas ao dilema). Os resultados mostraram que, na produção oral, as crianças de todas as idades / séries apresentaram todos os elementos da argumentação (com um mínimo de 90% das crianças de cada faixa etária / série). Mas com relação ao texto escrito, embora todos os sujeitos tenham conseguido apresentar ponto de vista (100%), o uso dos demais elementos foi variável. Na 2ª série, nenhuma criança produziu contra-argumento e resposta, embora 70% tenham apresentado justificativa. Na 5ª série, todas as crianças apresentaram justificativas, mas apenas 40% conseguiram apresentar contra-argumento e 40% apresentaram resposta. Na 8ª série, 90% apresentaram justificativa, 40% apresentaram contra-argumento e 30% apresentaram resposta. Por fim, no Ensino médio, 90% apresentaram justificativa, mas apenas 50% apresentaram contra-argumento e 50% apresentaram resposta.

A autora concluiu que, mesmo sendo capazes de produzir oralmente tais elementos, a produção escrita mostrou-se difícil até para os adolescentes, pois a contra-argumentação esteve ausente em metade dos textos. Segundo a autora, o desempenho geral em relação ao texto escrito foi pobre, pois apenas 20% dos alunos da 5ª série, 30% dos alunos da 8ª série e 50% dos adolescentes conseguiram apresentar os quatro elementos no texto. A grande maioria dos sujeitos apresentou apenas um ou dois desses elementos.

Podemos questionar, a esse respeito, se há realmente uma dificuldade de produção ou se os alunos estão construindo o texto segundo o modelo textual que assumem como “suficiente para dar conta da tarefa”. A esse respeito podemos levantar duas questões.

A primeira é que o comando da tarefa não explicita quem são os leitores dos textos e a finalidade. Assim, pode ser que as crianças não estejam investindo o suficiente para "convencer o leitor".

A segunda questão é que o gênero textual e, portanto, a configuração geral do texto a ser produzido não é discutida. Será que esses alunos deparam-se com textos que atendam ao modelo esperado (ponto de vista, justificativa e contra-argumentação)? As orientações e modelos textuais na escola atendem a essa configuração?

No capítulo 3, mostramos que nas aulas em que os alunos produziram textos de opinião, as professoras orientaram as tarefas explicitando a necessidade de justificar o ponto de vista. Nas falas das professoras, a estrutura era de ponto de vista e justificativa (Ex. Quando você vai defender um assunto, por exemplo... Eu concordo com isso ou eu não concordo. Você vai dar os seus argumentos. Vai dizer porque você concorda. Não é simplesmente você dizer assim: eu não gosto, eu não acho, eu acho que tá certo, eu acho que tá errado. Não! Você tem que dizer porque! Você vai dar os seus argumentos, vai dar a sua opinião, vai dizer o que é que você acha. A opinião particular sem se preocupar com o que os outros acham, certo? Você vai dar a sua opinião sem medo de errar. Quando você diz o que você pensa... Você... Por exemplo: aconteceu um fato. O que é que você acha disso? Eu acho assim, assim, assim, por isso, isso, isso... Tem que justificar. Na dissertação você dá sua opinião e justifica sua opinião - Professora 3).

Um outro aspecto importante que podemos destacar no referido estudo é que houve pouco impacto da escolaridade, especialmente se analisarmos os resultados obtidos na 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. As diferenças ocorreram principalmente entre os alunos da 2ª série e os demais alunos.

Quanto às diferenças entre os mais jovens (2ª série) e os demais, podemos supor que a ausência de outros interlocutores deixa implícito que esta é mais uma atividade escolar em que a finalidade é a avaliação pelo professor ou por outros representantes da instituição escolar. É possível que as crianças em início de escolarização não tenham familiaridade suficiente com tal tipo de contexto.Quanto mais familiaridade com esse tipo de situação, mais adequação, portanto, às expectativas do leitor (exigências escolares). Estão em jogo, então, as representações sobre tais exigências. Quais são as expectativas (exigências) do professor? As crianças de diferentes graus / séries escolares representam esse interlocutor da mesma maneira? A explicitação das expectativas está presente em todas as séries ou aparece em alguma série específica?

Em suma, são muitas as questões que podemos levantar acerca das atividades de escrita propostas para as crianças. Aliada a esse “pouco impacto da escolaridade” observado

no estudo de Santos (1997), podemos também chamar a atenção para as dispersões quanto aos resultados de diferentes estudos[22].

Se compararmos os resultados de alguns estudos quanto à presença de contra-argumentos em textos escritos, veremos que, no estudo de Santos (1997), nenhuma criança da 2ª série produziu contra-argumentação, em contraposição a 27% das crianças de um estudo realizado por Leitão e Almeida (2000).

No estudo de Leitão e Almeida (2000), 43% dos alunos da 4ª série produziram contra-argumentos, de modo similar aos alunos de 5ª (40%) e 8ª séries (40%) do estudo de Santos (1997), ao passo que apenas 25% dos alunos na faixa etária de 12 anos de um estudo realizado por Marchand (1993), o fizeram.

Em relação aos adolescentes de 18 anos, só 50% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio, no estudo de Santos (1997), produziram contra-argumentação, em contraposição aos 80% dos sujeitos do estudo de Marchand (1993).

Essas diferenças podem ser indícios de que as condições de produção podem exercer efeitos marcantes sobre tais resultados e, nesse bojo, as diferentes experiências escolares e extra-escolares.

Tal questão será foco do nosso estudo, desde que concebemos que para ampliar as discussões sobre produção de textos, precisamos entender melhor a instituição em que tais atividades ocorrem, incluindo aí uma discussão sobre as práticas escolares de produção e leitura de textos.

[22] Os estudos que serão citados nos parágrafos a seguir serão descritos posteriormente.

4.2.3. A contra-argumentação na escrita de crianças: efeitos das condições de produção

Por que a contra-argumentação é pouco utilizada como estratégia discursiva nos textos infantis?

Dentre as explicações para a baixa freqüência de contra-argumentações na escrita infantil, podemos citar as hipóteses de Golder e Coirier (1994) que afirmam que o fenômeno pode ser explicado por diferentes razões: (1) crianças mais jovens não têm ainda domínio de processos cognitivos necessários à tarefa; ou (2) as operações são dominadas separadamente, mas as crianças são incapazes de coordená-las para produção de um texto elaborado; ou (3) as operações são dominadas, mas as crianças carecem de um modelo de comportamento argumentativo geral, particularmente a associação entre a meta e os constituintes do discurso.

Dentre as explicações desenvolvimentais, uma tem se destacado: esses autores apontam que o processo de contra-argumentação, na modalidade oral, emerge do interlocutor e que, no texto escrito, ele deveria ser trazido à tona pelo próprio produtor do texto. Para tal, o redator precisaria antecipar as possíveis objeções dos interlocutores, realizando operações de descentração. Golder e Coirier (1994, 1996) defendem que as capacidades de descentração só estariam plenamente desenvolvidas em torno dos 13-14 anos.

Nessa mesma linha de raciocínio, Miller (1987b) aponta evidências de que as crianças jovens podem lidar com destinatário específico, mas só aos 14 anos, elas se tornariam capazes de se referir a normas coletivas do grupo a que o ouvinte pertence.

Em suma, há suposições de que as dificuldades são oriundas da falta de capacidade de descentração para que os alunos possam "colocar-se no lugar do destinatário" e negociar com ele. Tal hipótese é fortalecida pelos estudos em que o percentual de produção de contra-argumentos entre crianças com menos de 12 anos é baixo. No entanto, dois aspectos referentes a tal questão precisam ser levantados. Em primeiro lugar, existem evidências de que crianças são capazes de recompor adequadamente textos argumentativos. Em segundo lugar, algumas pesquisas evidenciam que tais percentuais aumentam em situações nas quais as crianças precisam lançar mão do processo de contra-argumentação.

<u>As crianças são capazes de recompor “textos argumentativos”?</u>

Russey e Gombert (1996), a fim de investigar se as crianças são capazes de reconhecer a valência argumentativa de sentenças, recompondo um texto argumentativo, trabalharam com 60 crianças francesas de oito anos e 10 estudantes universitários. As crianças eram alunas de sete classes de terceira série e foram divididas em seis grupos. Uma primeira classificação foi quanto ao nível de escrita (mais hábeis e menos hábeis). Depois elas foram subdivididas em três grupos: grupo controle (sem nenhuma ajuda para realizar a tarefa de recomposição do texto argumentativo); grupo 1 (atividade em dupla, como forma de auxílio à tarefa de recomposição); grupo 2 (atividade individual, mas com uma tarefa prévia de classificação de sentenças).

No grupo 2, as crianças inicialmente fizeram uma tarefa de classificação de sentenças. A tarefa consistia em classificar sentenças em dois grupos: um que justificava o ponto de vista de que "It's good to watch television[23]" e o outro que justificava o ponto de vista oposto. A atividade era realizada no computador (programa SCRIPTHEM). Na tela apareciam três janelas: uma com a sentença 1 (It's good to watch television); outra com a sentença 2 (It's not good to watch television[24]); outra com sentenças a favor de um ou de outro ponto de vista apresentadas em ordem randômica, para que as crianças colocassem na janela correspondente, classificando-as nas duas categorias.

Após essa tarefa, as crianças do grupo 2 faziam a mesma tarefa proposta para o grupo 1, grupo controle e grupo de referência (adultos universitários), que era a de recomposição de texto argumentativo (Título: criança e televisão). Nessa tarefa, eram apresentadas duas telas no computador (programa SCRIPREV). Na primeira, apareciam duas sentenças (sentença introdutória - premissa e sentença final - conclusão oposta à sentença da introdução). Na outra, apareciam mais seis sentenças (três argumentos de suporte – justificativa; três contra-argumentos) e três conectivos argumentativos. As crianças podiam mover as sentenças de uma área para outra ou na mesma área. Antes do início da atividade, era realizado um breve treinamento para uso do programa.

Na tarefa de classificação de sentenças (grupo 2), os resultados foram muito significativos, pois apenas duas crianças menos hábeis hesitaram quanto à valência de uma sentença, que elas moveram de uma área para outra e uma delas, após a hesitação, classificou essa sentença inadequadamente. Foi assim confirmada a hipótese de que as crianças são capazes de reconhecer a valência das sentenças.

---

[23] *É bom assistir televisão.*
[24] *Não é bom assistir televisão.*

Quanto à atividade de recomposição do texto argumentativo, os dados foram explorados através de uma análise estatística de índice de similaridade entre as ordens da sentença (Times Series Technique[25]). O grupo de referência (estudantes universitários) recompôs o texto integralmente e a ordem em que as sentenças foram postas serviu como modelo. Observou-se, através dessas análises, que as crianças mais hábeis produziram textos mais parecidos com o modelo padrão, que foi produzido pelos estudantes universitários (Mais hábeis = 0,19[26]; Menos hábeis=0,29). No entanto, as análises sobre os efeitos das condições mostraram que os textos recompostos pelas crianças das três condições não foram significativamente diferentes (F(2/54)=1,08, p. 0,35). Assim, o que houve foi apenas o efeito de interação entre nível das crianças e condições. No grupo controle, não houve efeito da habilidade de escrita, o que parece indicar que o auxílio dado ajudou apenas as crianças mais hábeis (F(2/54)= 4,25; p.0,019).

As conclusões gerais apresentadas pelos autores conduzem à idéia de que "8-yer-old children, regardless of their level of writing expertise, are capable of processing the argumentative valence of statements. The difficulty arises when they must integrate semantically opposed statements into a coherent text, a task which is facilitated by proper mastery of the argumentative schema[27]" (p. 298).

Andriessen, Coirier, Roos, Passerault e Bert-Erboul (1996) também mostraram que em situações em que as crianças eram solicitadas a selecionar argumentos para compor um texto, elas utilizavam contra-argumentação e que os textos foram melhores nas situações que exigiam tal operação.

Nesse estudo, os pesquisadores entregaram, a crianças de 10 a 14 anos, duas sentenças que deveriam ser postas como a primeira e a última sentença de um texto. Quanto à primeira sentença, duas condições foram planejadas. Na primeira, foram apresentadas sentenças neutras e, na segunda, foram apresentadas sentenças que explicitavam um ponto de vista. Quanto à última sentença, era apresentado um ponto de vista oposto ao ponto de vista apresentado na segunda condição descrita acima. Assim, as condições foram: 1) grupo

[25] Os autores remetem, para melhor detalhamento acerca do procedimento de análise, a Guercin, Roussey & Piolat (1990).

[26] Índice de similaridade (grau de semelhança entre a recomposição do texto das crianças e do grupo de referência (estudantes universitários)).

[27] *Crianças de 8 anos de idade, independentemente do nível de habilidade de escrita, são capazes de processar a valência argumentativa de sentenças. A dificuldade começa quando elas precisam integrar semanticamente sentenças opostas em um texto coerente.*

Start/Goal – as duas sentenças eram conflitantes; 2) grupo Goal only – a sentença inicial era neutra.

O grupo Star/Goal era formado por 42 crianças holandesas: 21 crianças da 6ª série (final da escola elementar, com idades entre 10 e 12 anos) e 21 crianças da 7ª série (primeiro nível da escola secundária, com idades entre 12 e 14 anos). O grupo Goal only foi formado por crianças francesas, das quais 39 eram da 6ª série (10 / 11 anos) e 41 da 7ª série (12/13 anos).

A proposta de que compusessem um texto utilizando as duas sentenças citadas era acompanhada de várias opções de sentenças que deveriam ser selecionadas e colocadas em uma ordem na composição do texto. Tal seleção poderia ser feita em duas condições diferentes. Na primeira condição (alternativas seqüenciais), eram apresentados, em ordem, seis blocos de quatro sentenças para que as crianças escolhessem uma de cada vez. Na segunda condição, as crianças recebiam uma lista de 24 sentenças para escolher as seis que iriam compor o texto. Cada criança escreveu quatro textos, dois em cada condição.

Na análise dos textos das crianças, os autores identificaram três tipos de estratégias: (a) seleção local, na qual as escolhas eram realizadas com base na sentença prévia; (b) seleção intermediária, na qual todas as seleções eram realizadas segundo um mesmo ponto de vista; (c) seleção global, na qual as sentenças eram escolhidas de forma a que o leitor era conduzido ao ponto de vista da sentença final, ou seja, com refutações da sentença inicial e defesa da posição defendida na sentença final.

Os resultados apontaram que a estratégia de seleção global foi mais freqüente quando na sentença inicial havia um ponto de vista explícito e era conflitante com o ponto de vista da sentença final (58,3% na condição de seleção em uma lista; 36,9% na situação seqüencial) do que quando a sentença inicial era neutra (13,8% na situação de lista e 15,6% na situação seqüencial).

Esses estudos evidenciaram que as crianças são capazes de reconhecer a valência das sentenças dadas, identificando aquelas que dão suporte aos diferentes pontos de vista. Ou seja, elas podem identificar as que servem para fortalecer ou para enfraquecer uma tese a ser defendida. No entanto, a utilização dessas sentenças para recomposição de um texto sofreu efeitos das condições da tarefa.

Segundo Russey e Gombert (1996), mesmo sendo capazes de reconhecer a valência das sentenças, algumas crianças tiveram dificuldade em integrá-las em um texto. Andriessen e outros (1996) mostraram, porém, que na condição em que as crianças precisavam integrar tais

sentenças (condição em que os pesquisadores inseriram no texto pontos de vista opostos e os sujeitos tinham que completá-lo, integrando novas sentenças), elas o fizeram. Parece-nos, portanto, que as crianças são capazes de recompor um texto argumentativo com justificativa e contra-argumento quando precisam fazê-lo.

As crianças são capazes de recompor um texto argumentativo! e elas são capazes de gerar contra-argumentos?

Um outro estudo, realizado por Marchand (1993), também parece corroborar a idéia de que em situações em que é necessário inserir contra-argumentos, os alunos demonstram tal capacidade. Alunos de diferentes idades (12, 14 e 17) foram convidados a compor um texto curto conectando dois pontos de vista de forma coerente (speed is useful... speed is dangerous). Diante dessa proposta, uma solução mínima seria introduzir um argumento a favor de uma assertiva, um argumento a favor de outra assertiva (contra-argumentação) e um conectivo adversativo. 55% dos sujeitos de 12 anos de idade, 69% dos de 14 anos e 87% dos de 17 anos apresentaram esse esquema completo. Ou seja, nessa situação, mais da metade das crianças de 12 anos foram capazes de apresentar contra-argumento.

Por fim, um último estudo, também com o mesmo intento dos outros, apontou tendências semelhantes. De Bernardi e Antolini (1996) dividiram 394 crianças e adolescentes italianas da 3ª série (Média = 9 anos e 4 meses), 5ª série (Média = 11 anos e 5 meses), 7ª série (Média = 13 anos e 4 meses) e 11ª série (Média = 17 anos e 6 meses) em três grupos. Cada grupo foi solicitado a escrever um texto atendendo a um comando diferente. O grupo A precisava produzir um texto a partir da sentença "Is it fair for everybody to use his/her own car to go to work[?28]?". Os sujeitos do grupo B recebiam a seguinte orientação: "Some people think it is right to go to work by bus or public transport. Others, on the contrary, believe that it is right for everybody to use his/her car. Say what you think about it and why[29]". Aos sujeitos do grupo C eram fornecidas duas sentenças (a primeira e a última do texto: "It is very useful to use one's own car to go to work[30]"; "Therefore, I think it is evident that using public transport is the best way to go to work[31]") para que eles escrevessem o restante do texto.

[28] *É bom que todos usem seu próprio carro para ir para o trabalho?*
[29] *Algumas pessoas acham correto ir ao trabalho de ônibus ou transporte público. Outras, pelo contrário, acham melhor usar seu próprio carro. O que você pensa sobre isso, e por quê.*
[30] *É útil utilizar o próprio carro para ir ao trabalho.*
[31] *Portanto, eu acho que utilizar um transporte público é a melhor forma de ir ao trabalho.*

Como se pode observar, as diferenças entre as três condições eram apenas em relação ao comando dado. No primeiro comando, não havia nenhuma referência a pontos de vista diferentes. Para o segundo grupo, era explicitado que existiam pontos de vista diferentes para o dilema. Quanto ao terceiro grupo, a solução para o problema passava necessariamente pela incorporação de dois pontos de vista em um mesmo texto, obrigando o redator a conectar os pontos de vista através do movimento de justificativas, negociações e uso de conectores lingüísticos.

Foram encontrados, no estudo, seis tipos de textos: (0) o título é colocado, mas não é desenvolvido; (1) só ponto de vista, sem justificativa; (2) proposição e oposição são mencionadas, mas não há conexão explícita entre eles no texto ou a conexão se dá por conjunções simples; (3) apenas proposição ou oposição é apresentada, mas com justificativa; (4) proposição e oposição são apresentadas, justificadas e/ou contrastados por dados; (5) proposição e oposição são argumentadas por dados e justificativas e algumas relações entre dois argumentos são desenvolvidas por meio de índices lingüísticos apropriados; (6) diferentes comparações são identificadas entre pontos de vista e expressados por índices lingüísticos apropriados.

Os resultados gerais apontaram que na 3ª série (9 anos) houve maior freqüência de texto do tipo 1 (44,3%), havendo, ainda, 19,3% de crianças classificadas no tipo 0 (Título sem desenvolvimento). Poderíamos, diante do resultado apresentado, supor que as crianças podem ter alguma dificuldade mais geral em produção de textos e não especificamente em produção de textos argumentativos. Na 5ª (11 anos) e 7ª (13 anos) séries, a prevalência foi de textos do tipo 2 (36,4% e 29,9%), mostrando a presença de contra-argumentos sem articulação explícita no interior do texto. Na 11ª série (17 anos), o texto tipo 6 (mais elaborado) foi mais freqüente (36,4%).

Na discussão sobre a presença de contra-argumentos em textos de crianças pode-se acrescentar os dados de que na 5ª série, 58% dos textos continham contra-argumento e na 7ª série, 75,9%. Além desse dado, pode-se considerar que na condição B, em que pontos de vista diferentes eram explicitados no comando, o tipo de texto mais freqüente foi o 2 (39,1%), indicando presença de contra-argumentos, e o somatório dos tipos 4, 5 e 6 compreendia metade dos sujeitos. Nas condições C e A, as percentagens de textos contendo oposições foram bem mais baixas, pois a maior parte dos textos foi do tipo 1 (33,1%) e 3 (23,7%).

O efeito da condição ficou claro quando se analisaram, principalmente, os dados da 3ª série, pois 76,7% dos textos da condição B foram do tipo 2, em que proposição e oposição

eram mencionadas. Ao passo que na condição A e C, a maior parte recaiu no tipo 1 (56,6% na condição A e 73,4% na condição C). Assim, entre as crianças mais jovens, foram encontrados 29,5% de textos com contra-argumentos, e desse total, 90% foi produzido na condição B, mostrando que essas crianças, nas outras condições, não mostravam a capacidade de utilizar tal recurso.

Esses resultados podem estar mostrando que quando a situação exige que os alunos adotem a contra-argumentação, eles são capazes de operar através de negociação. Não podemos esquecer, no entanto, que as situações de produção propostas nos estudos relatados induzem ao uso de tal estratégia, pois, caso ela não fosse seguida, os textos, na condição em que a sentença final e a inicial seriam opostas, ficariam sem sentido. Em relação ao estudo de Andriessen et al (1996), podemos colocar a hipótese de que na condição em que a primeira sentença é neutra, os alunos não usaram contra-argumentação porque consideraram que não era necessário, assim como aconteceu com o grupo A do estudo de De Bernardi e Antolini (1996), em que o aluno resolvia a tarefa apenas justificando seu ponto de vista.

Um outro estudo em que tal imposição ocorreu foi conduzido por Vasconcelos (1998). A fim de investigar se crianças são capazes de elaborar contra-argumentos em textos escritos que necessariamente veiculam mais de uma voz (mais de um ponto de vista), Vasconcelos (1998) solicitou que 48 alunos de 2ª (8 - 9 anos), 4ª (10 - 11 anos) e 7ª (13 - 14 anos) séries de uma escola particular situada em Recife dessem continuidade a uma narrativa na qual duas crianças (duas personagens) divergiam a respeito de uma situação específica. As atividades realizadas na própria escola, no horário regular de aula, consistiam em produção de texto oral e escrito. Nos comandos dados, as crianças recebiam um início de um texto (lido pela examinadora na primeira situação e entregue ao aluno na segunda situação) em que duas personagens[32] viram um colega fumando na escola e estavam discutindo sobre se deveriam ou não dizer à professora. Na atividade oral, os sujeitos deveriam responder três questões (1- O que Maria podia explicar para convencer Sílvia a contar para a professora?; 2 - O que Sílvia podia explicar para convencer Maria a não contar para a professora? 3 - Na sua opinião, você concorda com Maria ou com Sílvia?). Na proposta escrita a instrução foi: "Escreva como os dois alunos vão convencer um (Mário) ao outro (Sílvio) até que eles cheguem a um acordo sobre a dúvida: contar ou não contar à professora[33]."

[32] Para alguns alunos os personagens eram Maria e Sílvia e para outros eram Mário e Sílvio.
[33] Para os alunos da 2ª série a orientação era completa, para os demais foi eliminada a última parte do comando (contar ou não à professora?)

Os dados extraídos da atividade oral mostraram que todos os sujeitos (exceto um aluno da 4ª série) apresentaram ponto de vista, justificativa e contra-argumento. Na atividade escrita, no entanto, foram observadas diferenças entre os grupos. Quanto à produção de justificativas, observou-se que 100% dos alunos de 7ª série justificaram seus pontos de vista, seguidos de 81% dos alunos de 2ª série e 76% dos de 4ª série. Em relação aos contra-argumentos, 100% dos de 7ª série apresentaram esse elemento em contraposição a 56% dos de 2ª série e 53% dos de 4ª série. A análise das respostas aos contra-argumentos também foi feita e observou-se que 80% dos alunos de 7ª série, 37% dos de 2ª série e 23% dos de 4ª série refutaram as restrições apresentadas.

A partir desses resultados, a autora concluiu que a hipótese de que as crianças não apresentam contra-argumentação porque ainda não são capazes de descentração é questionável, pois, na atividade oral, elas tiveram que se colocar em lugar de um oponente e imaginar suas possíveis objeções, de modo semelhante ao que seria feito na modalidade escrita.

Em relação à atividade escrita, a autora chama a atenção de que o percentual de 56% de crianças de 2ª série apresentando contra-argumentação supera os dados apontados nos estudos de Golder e Coirier (1994, 1996) e, acrescentamos nós, de outros autores (Leitão e Almeida, 2000; Santos, 1997), o que pode estar evidenciando o efeito das condições de produção textual e/ou familiaridade com o gênero textual.

Em suma, os estudos descritos neste bloco parecem indicar que as crianças são capazes de gerar contra-argumentos, mas que o fazem mais em condições em que são induzidas a isso. Ou seja, quando a situação exige a explicitação de contra-argumentos, as crianças atendem a essa exigência.

Se as crianças são capazes de gerar contra-argumentos, por que o fazem com pouca freqüência?

Uma das hipóteses para a baixa freqüência de inserção de contra-argumentos nos textos infantis é a dificuldade de organização das idéias no “texto argumentativo”, ou seja, a dificuldade residiria na estrutura desse tipo textual.

Leitão e Almeida (2000), tentando investigar o efeito do tipo de texto sobre o desempenho das crianças, realizaram um estudo em que compararam a escrita de textos produzidos por 157 crianças e adolescentes (2ª, 4ª e 7ª séries) em quatro diferentes condições.

As condições A e B constavam da produção de um texto em que eles deveriam se posicionar frente a um dilema (texto opinativo). Na condição A o tema foi: "Quem deveria escolher os programas a que as crianças assistem na TV? Os pais ou os filhos?" Na condição B, o tema foi: "Ao ver um colega fumando na escola um aluno deveria ou não relatar à professora?"

Nas outras condições, de modo similar ao estudo de Vasconcelos (1998), as crianças recebiam o início de uma narrativa em que dois personagens divergiam em relação a um tema e elas deveriam dar continuidade ao texto, escrevendo o diálogo entre as personagens. Na condição C, duas personagens discutiam sobre se os pais ou os filhos deveriam escolher os programas a que as crianças assistem na TV. Na condição D, duas personagens discutiam sobre se deveriam ou não contar à professora que viram um colega fumando na escola.

Os resultados apontaram que não houve efeito do tema nem do tipo de texto (opinativo X narrativo dialogado) sobre a quantidade de contra-argumentos, mas apenas sobre o número de justificativas. Foram produzidas mais justificativas nos textos sobre o cigarro do que nos textos sobre televisão (Prova de Mann-Whitney, unilateral, U=2027; p=0,001) e nos textos opinativos mais do que nos narrativos (Prova de Mann-Whitney, unilateral, U=1923; p=0,0001).

O fato de não ter havido efeito, quanto à quantidade de contra-argumentos, do comando para elaboração textual (opinativo X narrativo dialogado) leva-nos a pensar que as dificuldades não parecem ser decorrentes simplesmente de uma maior complexidade da estrutura do texto dissertativo - argumentativo, pois nesse caso os textos narrativos - dialogados não foram mais consistentes do ponto de vista argumentativo.

A fim de aprofundar tais questões, citamos uma pesquisa realizada com 10 estudantes universitários, em que Mattozo (1998)[34] analisou os textos produzidos pelos sujeitos e o processo de construção textual, através de dois processos: gravação da voz dos sujeitos que explicitavam o que estavam pensando e gravação em vídeo das marcas de refacção no computador.

Os dados mostraram que os textos dos alunos tinham mais elementos de justificação do que de contra-argumentação, considerando, inclusive, a quantidade de palavras utilizadas para um ou outro procedimento. No entanto, um dado interessante foi apontado: em relação à produção de justificativas, observou-se que a quantidade de justificativas explicitadas durante o processo de produção foi similar à quantidade de justificativas presentes no texto final; ao

[34] Esse estudo (Matozzo, 1998) já foi citado anteriormente, no capítulo 2.

passo que, em relação à produção de contra-argumentos, isso não ocorreu. "Alguns contra-argumentos produzidos durante o texto em processo não se materializaram na forma escrita do texto final." (p.99).

Esses resultados são indícios de que é possível que a ausência ou carência desses elementos no texto escrito não seja decorrência de inabilidades nas operações cognitivas necessárias a tal atividade, nem ao maior grau de dificuldade desse tipo textual, e sim a mecanismos relacionados às tomadas de decisões dos redatores sobre o que deve ser registrado.

Essas hipóteses são alimentadas por estudos que mostram que crianças podem ter diferentes critérios para julgar textos argumentativos. Golder e Coirier (1994) realizaram um estudo com 115 sujeitos de 10 a 16 anos, assim distribuídos: 23 da 5ª série (10-11 anos); 27 da 6ª série (11-12 anos); 27 da 8ª série (13-14 anos); e 38 da 10ª série (15-16 anos). Foram realizadas quatro tarefas: escrita de texto argumentativo; ordenação de sentenças formando texto argumentativo; tarefa de inferência de situação argumentativa; representação prototípica do texto argumentativo, dentre as quais discutiremos uma abaixo.

A última tarefa citada consistiu do julgamento de textos quanto à sua natureza argumentativa (representação prototípica do texto argumentativo). Foram apresentados 18 textos (com apenas 3 ou 4 sentenças), com seis graus de argumentatividade. Os textos eram denominados "pré-argumentativos" quando não tinham ponto de vista (grau 1) ou quando apresentavam ponto de vista sem justificativa (grau 2). Os textos categorizados na classe "argumentação mínima" eram aqueles que tinham justificativas baseadas na experiência individual (grau 3) ou na experiência coletiva e nos valores comuns (grau 4). Os textos descritos como "argumentação elaborada" foram aqueles que apresentaram marcas de contra-argumentação (grau 5) e os que além das marcas de contra argumentação, contiveram modalizadores (grau 6).

Foi observado que a justificação é um elemento importante para o reconhecimento de que o texto é argumentativo, mas a capacidade de diferenciar um texto argumentativo de um pré-argumentativo é incrementada apenas aos 15/16 anos. A argumentação elaborada, com negociação e uso de modalizadores, era identificada pelos sujeitos como evidência de incerteza, argumentação insuficiente ou não - argumentação. Ou seja, é possível que a não-inserção da contra-argumentação esteja relacionada à idéia de que assim o ponto de vista pode parecer pouco claro ou que o autor está evidenciando suas próprias incertezas.

Um outro aspecto a ser discutido em relação a tal questão é a própria intervenção didática quanto à produção de argumentos. Marchand (1993) formula a hipótese de que as mudanças nas operações psicolingüísticas ocorrem entre 10 e 14 anos em decorrência da intervenção escolar que começa a dar importância aos mecanismos de justificação de pontos de vista e à capacidade de abandonar um ponto de vista ao levar o ouvinte em conta.

Concebemos, a esse respeito, que as representações sobre a escola e sobre as atividades escolares também podem ter interferência sobre tais fenômenos. Pécora (1999), em um estudo em que analisou textos de candidatos ao concurso vestibular e de alunos universitários, apontou que muitas dificuldades dos adolescentes em elaboração textual são decorrentes das imagens criadas a respeito da escrita durante o processo de escolaridade.

Assim, alertamos para a necessidade de acrescer às discussões postas sobre as capacidades das crianças aqui apresentadas, reflexões sobre o contexto de produção desses textos. Nas discussões anteriores sobre argumentação, apontamos que as situações nas quais precisamos defender um ponto de vista são muito diversas e que a partir das imagens que construímos acerca das finalidades, dos destinatários e do próprio contexto de produção desenvolvemos diferentes estratégias argumentativas. Nesse bojo, consideramos como parte desse contexto de produção nossas próprias capacidades e conhecimentos prévios relativos a esta situação. Conseqüentemente, concebemos que as diferentes estratégias argumentativas emergem nos diferentes contextos de uso da linguagem e que essa diversidade é condicionada historicamente.

Perelman e Olbrechts-Tyteca [1958] (1999, p.221), por exemplo, já citavam que "muitos ficam surpresos (...) de que a argumentação quase - lógica, explicitamente baseada nas estruturas matemáticas, tenha sido muito mais apreciada outrora, especialmente entre os antigos, do que o é hoje". Não devemos, pois, esquecer o caráter sócio-histórico e cultural da construção dos diferentes gêneros textuais.

Parece-nos necessário fazer algumas reflexões sobre as situações de produção de textos em que os alunos precisavam defender um ponto de vista a fim de entender melhor “as possíveis dificuldades” apontadas pelas pesquisas neste capítulo. Salientamos que é fundamental inserirmos as discussões sobre o contexto escolar para melhor compreendermos as estratégias discursivas utilizadas pelas crianças e adolescentes na produção de textos.

Wertsch chama a atenção para o fato de que, ao falar sobre interlocutor, "Bakhtin did not limit the notion of addressee to only those speakers in the immediate speech situation.

Instead, the voice or voices to which an utterance is addressed may be temporally, spatially, and socially distant[35]" (p.53).

Nesse postulado está claramente posto o princípio da dialogia defendido por Bakhtin (2000), ou seja, a idéia de que todo texto, quando produzido, integra uma rede de comunicação, constituindo-se, então, enquanto réplica a outros enunciados. No caso do texto escrito, ocorre, geralmente, uma atitude responsiva de ação retardada.

Assim, um texto produzido na instituição escolar configura-se como uma resposta aos outros textos já lidos / produzidos / analisados nessa instituição. Conforme explicitado por Bakhtin (2002), a fala, e, acrescentamos nós, a escrita, é "indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais" (p. 14)

Dessa forma, "no ato de comunicação verbal, cruzam-se as condições dos sujeitos e as condições de adequação dos discursos aos contextos em que estes ocorrem" (Silva, 1999; p. 32), o que nos leva ao presente estudo.

[35] *Bakhtin não limitou a noção de endereçamento para apenas aqueles falantes da situação imediata... a voz ou vozes para os quais o discurso é endereçado podem ser temporariamente, espacialmente e socialmente distantes.*

4.3. Método

4.3.1.Sujeitos

Na fase inicial deste estudo foi realizada uma atividade de produção de texto de opinião em 3 escolas públicas e 1 escola particular da Região Metropolitana do Recife - PE (Escola 1: Escola da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, situada em Olinda; Escola 2: Escola da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe; Escola 3: Escola da Rede Municipal de Ensino de Recife; Escola 4: Escola da Rede Privada de Ensino, situada em Recife). Em cada escola, uma turma de cada grau escolar (2ª à 4ª série) participou da pesquisa[36].

A atividade foi realizada, em cada turma, com todo o grupo-classe presente nas datas marcadas e, posteriormente, foram selecionados os textos a serem analisados. Os critérios para seleção foram: (1) o nível de escrita (a criança precisava dominar a escrita alfabética, mesmo que apresentasse muitas dificuldades ortográficas) e (2) a idade, pois fizeram parte da amostra apenas crianças dentro da faixa etária esperada para a série (8/9/10 para 2ª série; 9/10/11 para a 3ª série e 10/11/12 para 4ª série). No quadro 9, descrevemos o total de textos coletados e o total de textos selecionados por grupo-classe.

[36] A atividade foi realizada nas turmas que foram observadas no estudo descrito no capítulo 3.

Quadro 9: Freqüência de textos coletados e selecionados por grupo - classe

Série	Escola	Alunos matriculados	Alunos presentes	Alunos fora de faixa	Textos ilegíveis	Textos sem nome	Textos selecionados
2	1	22	12	--	--	--	12
2	2	27	16	--	10	--	06
2	3	38	33	--	--	--	33
2	4	17	13	01	--	--	12
Total		104	74	01	10	--	63
3	1	35	29	04	--	01	24
3	2	31	22	07	02	--	13
3	3	32	27	09	--	02	16
3	4	15	11	--	--	--	11
Total		113	89	20	02	03	64
4	1	38	33	11	--	04	18
4	2	32	25	04	01	01	19
4	3	36	33	04	--	01	28
4	4	16	14	01	--	--	13
Total		122	105	20	01	06	78

Conforme pode ser observado no quadro, havia, ao todo, 339 crianças matriculadas nas turmas que realizaram a tarefa. No dia da aplicação da atividade, 268 alunos estavam presentes, mas 41 eram fora da faixa etária esperada para a série, 13 escreveram textos ilegíveis e nove não colocaram o nome no papel, de forma que faremos análise, nesse primeiro momento, de 205 textos, produzidos por crianças de 2ª série (63 textos), 3ª série (64 textos) e 4ª série (78 textos).

Como já dissemos, foram excluídos os textos das crianças que estavam "fora da faixa etária", mas existiu uma certa interseção entre as idades de um grau escolar para o outro. Na realidade, a seleção quanto à faixa etária foi realizada tomando-se em conta que, no Brasil, há, nas escolas públicas, uma certa distorção idade / série provocada pelo ingresso tardio da criança na escola ou pela evasão e repetência escolar. A fim de evitar alta distorção, o que integraria à amostra crianças com história de multirrepetência, e, ao mesmo tempo, garantir uma amostra significativa para as análises, consideramos como “faixa etária esperada” as idades que são, de fato, mais freqüentes em cada série. A Tabela abaixo descreve o grupo investigado quanto a esse aspecto.

Tabela 6: Freqüência de sujeitos quanto à idade por grau escolar

Idade	Série							
	2ª		3ª		4ª		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
8 anos	36	57,1	--	--	--	--	36	17,6
9 anos	21	33,3	24	37,5	--	--	45	21,9
10 anos	06	9,5	28	43,8	34	43,6	68	33,2
11 anos	--	--	12	18,7	20	25,6	32	15,6
12 anos	--	--	--	--	24	30,8	24	11,7
Total	63	99,9	64	100	78	100	205	100

Quanto ao sexo, o grupo amostral era composto por 52,7% de crianças do sexo feminino e 47,3% do sexo masculino, cuja distribuição pode ser visualizada na Tabela abaixo.

Tabela 7: Freqüência de sujeitos quanto ao sexo por grau escolar

Sexo	Série						Total	
	2ª		3ª		4ª			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Feminino	36	57,1	32	50,0	40	51,3	108	52,7
Masculino	27	42,9	32	50,0	38	48,7	97	47,3
Total	63	100	64	100	78	100	205	100

Após uma primeira análise dos textos das crianças, em que esses foram classificados quanto aos gêneros textuais, foi feita uma segunda seleção em que se optou por trabalhar apenas com os textos de opinião, conforme veremos na seção seguinte, que trata dos resultados desse primeiro estudo. A Tabela 8 mostra a composição dos grupos por série e idade considerando-se apenas os textos de opinião produzidos.

Tabela 8: Freqüência de sujeitos que produziram textos de opinião quanto à idade por grau escolar

Idade	Série							
	2ª		3ª		4ª		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
8 anos	26	55,3	--	--	--	--	26	16,7
9 anos	18	38,3	19	39,6	--	--	37	23,7
10 anos	03	06,4	20	41,7	28	45,9	51	32,7
11 anos	--	--	09	18,8	16	26,2	25	16,0
12 anos	--	--	--	--	17	27,9	17	10,9
Total	47	100	48	100	61	100	156	100

Quanto ao sexo, o grupo amostral após seleção dos textos de opinião foi composto por 55,1% de crianças do sexo feminino e 44,9% do sexo masculino, cuja distribuição pode ser visualizada na Tabela abaixo.

Tabela 9: Freqüência de sujeitos que produziram textos de opinião quanto ao sexo por grau escolar

Sexo	Série						Total	
	2ª		3ª		4ª			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Feminino	24	51,5	28	58,3	34	55,7	86	55,1
Masculino	23	48,9	20	41,7	27	44,3	70	44,9
Total	47	100	48	100	61	100	156	100

4.3.2 Procedimentos

As professoras foram contactadas em cada escola separadamente. Receberam orientações (orais e por escrito) para a aplicação da tarefa e marcaram o dia em que fariam a atividade. As aulas em que os textos foram produzidos foram observadas e gravadas em áudio. Posteriormente, as fitas foram transcritas para análise posterior, que será apresentada no capítulo 5.

A atividade proposta foi adaptada de uma proposição de um livro didático destinado a crianças de 3ª série (Soares, 1999a, p. 99). As orientações disponibilizadas para as professoras foram:

a) Leitura do texto “Eles são os donos da casa”;
b) Discussão sobre se as crianças devem ou não trabalhar em casa sem tomada de posição pelo professor, que tinha a função apenas de coordenador do debate, e;

c) Solicitação de que as crianças escrevessem, individualmente, um texto dizendo a opinião delas, pois eles seriam lidos para outras crianças e seriam escolhidos alguns para serem debatidos em outra sala de aula da escola.

O texto utilizado para motivar a discussão foi extraído, pela autora do livro didático, da Folha de São Paulo, suplemento Folhinha (Fávero, 1999), e fala sobre a experiência de três crianças que "tomam conta" da casa enquanto a mãe sai para trabalhar.

Na reportagem (anexo 1), as experiências são contadas de forma que fica implícita a posição da autora de que as crianças devem ajudar em casa, embora em nenhum momento esse ponto de vista seja explicitado. O parágrafo inicial, que repete um ditado popular (“Mãe é uma só”) já assume a “voz social” na qual a mãe “merece respeito e nós devemos ajudá-la”. Por outro lado, a pergunta “E quando ela precisa trabalhar fora?” já impõe um ponto de vista de que o trabalho é necessário e, portanto, inquestionável. O texto, portanto, além de motivar a atividade, reitera as vozes sociais que são valorizadas na escola: o ponto de vista mais aceito socialmente é o que diz que a criança deve ajudar a mãe em casa.

A leitura do texto foi pensada para detonar a discussão e apresentar alguns argumentos a serem debatidos. O autor da reportagem foi, portanto, o primeiro interlocutor dos alunos, tendo sido citado na segunda atividade (discussão), que foi planejada para que os alunos enfocassem o tema em discussão, percebessem a relevância do mesmo, percebessem a existência de diferentes pontos de vista, de diferentes justificativas para tais posições e de oponentes à sua tese.

A informação de que outras crianças iriam ler os textos e debater em sala de aula (outra classe da escola) foi formulada na tentativa de que elas construíssem o texto pensando em leitores que não tinham participado da situação de produção. Por outro lado, estávamos interessados em fazer com que eles representassem um leitor a ser persuadido.

4.4. Resultados

Como já anunciamos no início deste capítulo, faremos, neste momento, uma análise de textos escritos, investigando as estratégias argumentativas utilizadas por crianças de 8 a 12 anos e os efeitos do contexto escolar de produção sobre essas estratégias.

Assim, retomaremos alguns dados discutidos no capítulo 3, que tratou das práticas de produção de textos adotadas pelas professoras, e os estudos citados neste capítulo, a fim de dialogarmos com os autores que, em outros momentos, analisaram as capacidades das crianças de produzirem argumentos em textos escritos.

Foi observado que a grande maioria das crianças (76,1%) atendeu às expectativas quanto ao gênero textual a ser produzido: texto de opinião. Conforme pode ser observado na Tabela 10, apenas 23,9% dos alunos produziram exemplares de outros gêneros textuais ou de "outras espécies de textos típicos do contexto escolar".

Tabela 10: Freqüência de gêneros textuais produzidos pelos alunos por série

Espécie Textual	Série						Total	
	2ª		3ª		4ª		F	%
	F	%	F	%	F	%		
Texto de opinião	47	74,6	48	75,0	61	78,2	156	76,1
Relato pessoal	10	15,9	2	3,1	5	6,4	17	8,3
"História[37]"	2	3,2	2	3,1	8	10,3	12	5,9
"Redação escolar"	1	1,6	3	4,7	4	5,1	8	3,9
"Reescrita da reportagem"	-	-	5	7,8	-	-	5	2,4
Outros	3	4,7	4	6,3	-	-	7	3,4
Total	63	100	64	100	78	100	205	100

Mesmo considerando que as crianças que produziram outras espécies textuais também estavam tentando atender ao comando dado e apresentar sua visão sobre o tema proposto, selecionamos, como já dissemos, os textos que foram classificados como textos de opinião, os quais representaram a maior parte da amostra. Essa decisão foi orientada pela busca de enfocar mais diretamente as estratégias adotadas em textos escritos em que se busca o convencimento do leitor de forma mais direta.

[37] Esses textos, ora se assemelhavam às narrativas infantis, ora aos relatos pessoais, ora à reportagem lida no início da atividade.

Uma primeira exploração dos textos de opinião levou-nos à constatação de que houve diferenças entre as escolas e séries quanto ao tamanho dos textos produzidos. A Tabela 11 evidencia tal resultado.

Tabela 11: Quantidade média de palavra por escola e série investigadas

Escola	Série						Total	
	2ª		3ª		4ª			
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Escola 1	31,3	10,1	68,8	40,6	76,1	30,6	67,3	36,4
Escola 2	7,0	7,6	31,9	35,4	29,1	19,2	27,3	24,9
Escola 3	37,9	21,7	39,8	31,8	108,0	36,8	59,5	43,2
Escola 4	24,7	10,1	52,1	20,4	55,2	30,2	44,4	25,9
Total	31,8	20,2	48,6	35,2	66,9	43,2	50,7	37,9

Como podemos observar acima, as diferenças quanto ao tamanho dos textos foram acentuadas. Enquanto na 2ª série, a média foi de 31,8 palavras por texto, na 3ª série, foi de 48,6 palavras e, na 4ª série, foi de 66,9 palavras. As diferenças entre as escolas também foram claras, pois, na 2ª série, tivemos, na escola 3, uma média de 37,9 palavras e, na escola 2, uma média de 7 palavras por texto. Na 3ª série, a média da escola 1 foi de 68,8 palavras e, na escola 2, de 31,9 palavras. Na 4ª série, as diferenças também apareceram, pois a média mais alta foi de 108 palavras, na escola 3, e a média mais baixa foi de 29,1, na escola 2. Percebemos, portanto, que a variação ocorreu por série e por escola. Na escola 2, apareceram os textos mais curtos (27,3 palavras em média) e na escola 1 apareceram os textos mais longos (67,3 palavras em média).

As análises de variância do efeito da série e escola confirmam as reflexões postas acima, conforme podemos verificar na Tabela 12, abaixo. Nesta Tabela, foram encontradas diferenças significativas entre as séries ($F(2,155)=18,799$; $p=0,000$) e entre as escolas ($F(3,155)=11,621$; $p= 0,000$). Foi observado, ainda, efeito da interação entre série X escola ($F(6,155)=5,610$; $p=0,000$).

Tabela 12: Análise de variância do efeito da série e escola sobre a quantidade de palavras por texto

Variáveis	SS	DF	MS	F	Sig.
Série	29736,258	2	14868,129	18,799	,000
Escola	27573,798	3	9191,266	11,621	,000
Escola X Série	26622,940	6	4437,157	5,610	,000
Erro	113890,9	144	790,909		
Total	222360,0	155	1434,581		

Foram realizados testes estatísticos (Tukey Test) para investigar as diferenças entre as séries. Os resultados apontaram que, no cômputo geral, houve diferenças entre a 2ª e a 3ª séries (p=.052), entre a 2ª e 4ª séries (p=.000) e entre 3ª e 4ª séries (p=.019). No entanto, quando foram comparadas as médias em cada escola, observou-se que, nas escolas 1 e 2, as diferenças não foram estatisticamente significantes entre as séries. Na escola 3, as diferenças ocorreram entre a 2ª e 4ª séries (p=.000) e entre a 3ª e 4ª séries (p=.000). Na escola 4, as diferenças foram significativas entre a 2ª e a 3ª séries (p=.042) e entre 2ª e 4ª séries (p=.007).

Esses resultados podem apontar para duas direções diferentes e congruentes para a análise dos textos. É possível que, em algumas turmas, os alunos tenham se engajado mais na atividade, investindo mais esforço na construção textual. Por outro lado, é também possível que em algumas turmas (e/ou séries), os alunos tivessem mais agilidade na escrita, o que possibilitaria uma demanda maior na atividade de gerar o conteúdo textual.

Essas hipóteses podem ser consideradas nas diferentes análises que faremos dos textos dos alunos a seguir, que serão expostas em seis blocos: 4.4.1. As crianças apresentaram claramente seus pontos de vista?; 4.4.2. Houve influência do tipo de intervenção sobre a inserção de pontos de vista nos textos?; 4.4.3. As crianças justificaram seus pontos de vista?; 4.4.4. Houve influência do tipo de intervenção sobre a inserção de justificativas nos textos?; 4.4.5. As crianças inseriram contra-argumentos nos textos?; 4.4.6. Houve influência do tipo de intervenção sobre a inserção de contra-argumentos?

4.4.1. As crianças apresentaram claramente seus pontos de vista?

Foram produzidos 156 textos de opinião por crianças de diferentes séries/idades. Um olhar inicial sobre esses textos enfocou a primeira questão posta anteriormente nos objetivos: “As crianças apresentam claramente seus pontos de vista?”.

O levantamento da freqüência de textos em que se apresentaram claramente os pontos de vista mostra que os alunos não tiveram dificuldades quanto a esse aspecto. Os pontos de vista foram analisados buscando-se verificar se as proposições postas em discussão estavam explicitamente ou implicitamente claras. Observamos, também, os mecanismos lingüísticos utilizados para introduzir o ponto de vista. Para tal, recorremos às reflexões sobre o uso de modalizadores propostas por Bronckart (1999), que já foram discutidas no capítulo 2.

A Tabela 13 indica que menos de 4% da amostra constou de textos com ponto de vista confuso ou com dois pontos de vista sem tomada de posição. Ou seja, os alunos de todas as séries (idades) foram bem sucedidos na indicação da posição assumida diante do dilema proposto.

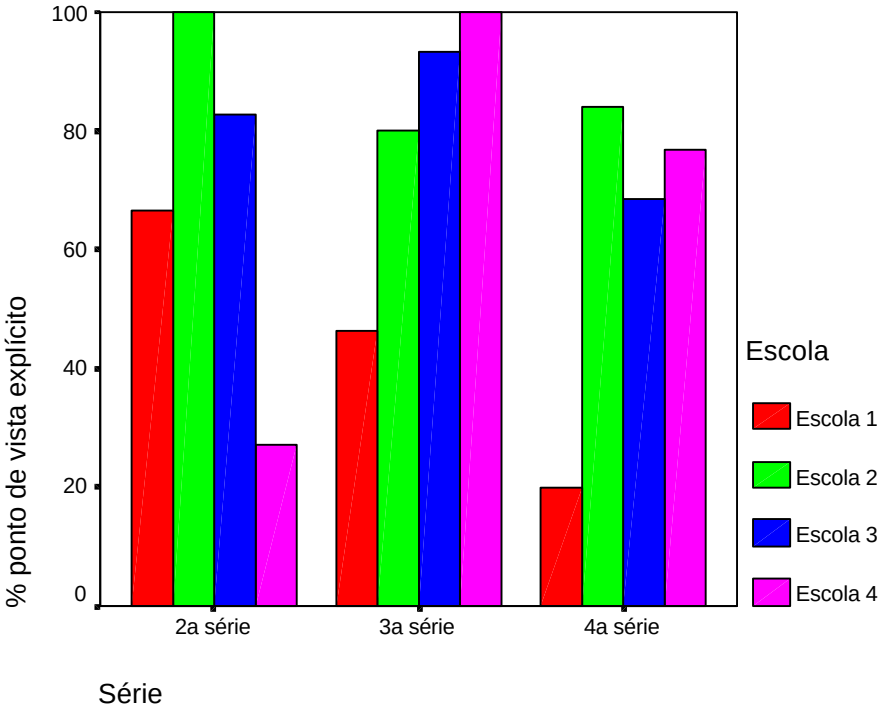
Tabela 13: Freqüência de textos com ponto de vista explícito e implícito.

Ponto de vista	Série						Total	
	2ª		3ª		4ª			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Explícito	33	70,2	38	79,2	41	67,3	112	71,8
Implícito	13	27,6	10	20,8	16	26,2	39	25,0
Confuso	01	2,1	--	--	01	01,6	02	01,3
Dois pontos de vista	--	--	--	--	03	04,9	03	01,9
Total	47	100	48	100	61	100	156	100

Em todas as séries, a predominância foi de textos com explicitação do ponto de vista (70,2% na 2ª série, 79,2% na 3ª série e 67,3% na 4ª série), sem que fossem observadas diferenças significativas entre elas[38] [X^2 = .917, g.l. 2, p=.637]. Essa tendência, porém, não foi observada quando se buscou analisar esse aspecto comparando as escolas em cada série (Gráfico 1).

[38] Para realização do teste de Qui-quadrado, foram desconsiderados os textos dos alunos categorizados como confusos ou com dois pontos de vista. Assim, foram comparados os grupos que produziram ponto de vista explícito ou implícito e séries (2ª, 3ª e 4ª).

Gráfico 1: Percentagem de ponto de vista explícito por série e escola



Na segunda série, podemos verificar que enquanto na escola 2 houve um percentual de 100% de textos com ponto de vista explícito, na escola 4, apenas 27,3% dos textos tiveram tal característica. As diferenças, segundo o teste de Qui-quadrado, foram estatisticamente significativas [X^2=11,944, g.l. 3, p=.008].

Na 3ª série, novamente houve grande dispersão, pois na escola 4, 100% dos alunos explicitaram o ponto de vista, enquanto que na escola 1, apenas 46,2% o fizeram [X^2=13,051, g.l. 3, p=.005].

Também na 4ª série foram observadas diferenças entre as escolas, pois na escola 2 84,2% apresentaram o ponto de vista explicitamente, ao passo que na escola 1 apenas 20% tiveram tal tipo de estratégia [X^2=16,867, g.l. 3, p=.001].

Em suma, queremos mostrar que, embora não tenha havido efeito da escolaridade (série) sobre a escolha entre explicitação / indução pela inferência do ponto de vista, houve dispersão entre as turmas, indiciando diferenças entre os tipos de intervenção didática e/ou contexto imediato de produção, o que será mais adiante abordado (4.4.2).

A fim de explorar mais detidamente as estratégias usadas pelas crianças para introduzir os pontos de vista nos textos escritos, analisamos os tipos de expressões lingüísticas usados, denominados de modalizadores. A escolha desse tipo de análise decorre da concepção

de que, conforme discutimos no capítulo 2, essas marcas revelam as formas de implicação do autor no texto. Esse aspecto textual já tinha sido alvo de investigação por outros autores.

Conforme expomos no capítulo 2, Golder e Coirier (1994) e Souza (2003) mostraram que as crianças utilizaram diferentes modalizadores nos seus textos. Por outro lado, Esperet, Coirier, Coquin e Passerault (1987) evidenciaram que os conhecimentos sobre os gêneros textuais foram utilizados pelos jovens para o cálculo da pertinência dos modalizadores à situação vivida.

Concebemos, então, que são as condições de produção de textos, envolvendo as representações acerca do contexto de produção e os conhecimentos sobre os gêneros textuais, elementos essenciais a serem enfocados quando tentamos abordar o uso desses recursos lingüísticos (modalizadores) nos textos das crianças.

O uso de sintagmas que indicam responsabilidade enunciativa é um dos aspectos que tentamos abordar para explorar as formas de implicação do autor no texto. Neste estudo, observamos que, na maioria dos casos em que se optou por apresentar explicitamente o ponto de vista, esse foi introduzido através de expressões lingüísticas que indicavam o compromisso com a posição defendida, conforme podemos ver no texto[39] abaixo.

Texto 1[40]

Minha opinião sobre o texto

Eu não concordo com o texto, porque não acho que crianças devem fazer deveres de casa como: cozinhar ou afastar cadeiras pesadas para limpar a casa. Acho que as crianças até uma certa idade não podem fazer serviços pesados de casa que era para a mãe fazer.

Minha mãe e meu pai trabalham o dia inteiro e só chegam à noite e eu e minha irmã passamos o dia com a nossa avó. Mesmo assim é a nossa mãe que arruma a casa quando chega à noite.

Escola 4, 3ª série, 9 anos, sexo feminino.

No texto 1, a criança explicita que "não concorda" com o autor do texto que, conforme citamos anteriormente, foi o primeiro interlocutor no processo de interação. A expressão "não acho" aparece logo em seguida, introduzindo explicitamente a posição defendida (não acho que crianças devem fazer deveres de casa), passando a enumerar quais seriam tais deveres. A seguir, reitera a posição, indicando já uma justificativa de que as crianças não podem fazer serviços pesados, argumentando que essa é uma função da mãe. Também nesse momento, a

[39] Todos os textos estão anexados a este trabalho. No corpo do texto, optamos por transcrevê-los, a fim de facilitar a leitura.

[40] Foram feitas correções ortográficas nos textos, dado que esse não era nosso foco de investigação.

menina utiliza a expressão “acho que”. No segundo parágrafo, a aluna introduz um exemplo pessoal.

Nesse texto, é introduzida a voz do autor do texto lido, com o qual ela não concorda. É a partir dessa discordância que a menina assume a responsabilidade enunciativa, evidenciando o seu compromisso com a posição defendida, não só através das expressões citadas, como também através da inserção dos exemplos pessoais usados para explicitar sua posição pessoal sobre a temática.

As expressões de comprometimento utilizadas por 57,1% das crianças foram: “eu acho que”, “na minha opinião”, “para mim”, “eu concordo”. A comparação entre as crianças de diferentes séries mostrou que não houve diferenças entre as crianças de 3ª e 4ª séries [X^2=0,04, g.l. 1, p=.952], que utilizaram mais esse tipo de recurso (66,7%, 67,2%, respectivamente) do que as crianças de 2ª série (34%) (Tabela 14). O teste de Qui-quadrado evidenciou diferenças entre as crianças de 3ª / 4ª séries e as de 2ª série [X^2=14,537, g.l. 2, p=.001].

Tabela 14: Percentagem de textos com expressões que indicam compromisso com a posição defendida

Presença de expressões que indicam compromisso, responsabilidade sobre a proposição defendida	Série						Total	
	2ª série		3ª série		4ª série			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Utilizou expressões “eu acho”, “na minha opinião”, “para mim”, “eu concordo”	16	34,0	32	66,7	41	67,2	89	57,1
Não utilizou expressões	31	66,0	16	33,3	20	32,8	67	42,9
Total	47	100	48	100	61	100	156	100

Marchand (1993), em relação ao uso de tais expressões, apontou que os recursos que indicam aprovação enunciativa (eu penso que, em minha opinião...) incrementam-se nas idades de 11 a 17 anos. Esse efeito da idade / série foi registrado por outros autores. No estudo de Golder e Coirier (1994), essas expressões aumentaram em freqüência em torno dos 13/14 anos e no estudo de Esperet, Coirier, Coquin e Passerault (1987), em torno dos 12/13 anos.

Conforme dissemos no capítulo 2, Golder e Coirier (1994), apesar de colocarem a hipótese de que esse fenômeno era decorrente da idade, propuseram que outros fatores estavam contribuindo também, pois foram encontradas crianças mais jovens (10/11 anos)

empregando tais recursos. A criança que produziu o texto usado no exemplo 1 deste nosso estudo, que tinha apenas 9 anos de idade, pode reiterar tal hipótese.

Para aprofundar essas análises, distribuímos os textos quanto a esse aspecto, considerando-se as escolas em cada série investigada. Como podemos ver no Gráfico 2, houve também em relação a esse aspecto, uma grande dispersão entre as escolas. Na segunda série, na escola 1, 100% dos alunos utilizaram esse tipo de expressão nos textos, ao passo que, na escola 3, poucos textos continham essas pistas lingüísticas (13,8%). Houve, assim, diferença significativa entre as escolas nesse grau escolar [X^2=18,585, g.l. 3, p=.000]

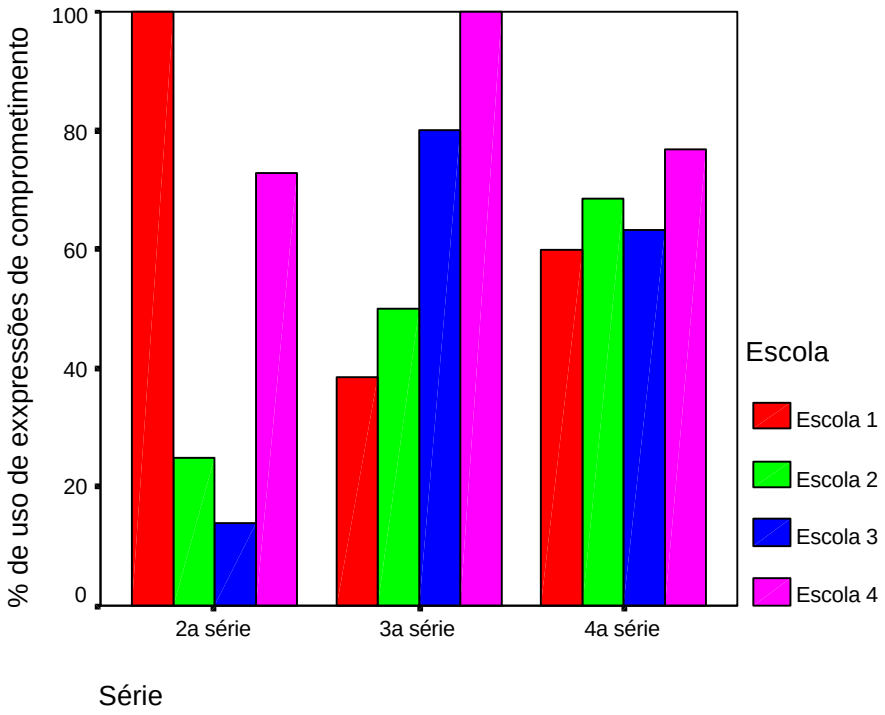
Na terceira série, foi a escola 4 que apareceu com 100% dos textos com expressões desse tipo, enquanto que, na escola 1, apenas 38,5% continham essas marcas. Mais uma vez, foram observadas diferenças entre as escolas [X^2=12,104, g.l. 3, p=.007].

Apenas na quarta série observamos mais uniformidade na distribuição das escolas, pois o percentual máximo de utilização dessas expressões foi de 76,9% na escola 4 e o percentual mínimo foi de 60%, na escola 1, não havendo, portanto, diferenças entre as escolas [X^2= .947, g.l. 3, p=.814].

Deste modo, o efeito da série pode ser relativizado pelas diferenças entre as escolas, levando-nos a perceber que desde a segunda série (8 a 10 anos) existem crianças utilizando tais recursos no texto escrito e que o tipo de intervenção didática[41] ou contexto imediato de produção podem ter exercido efeitos significativos sobre tal fenômeno.

[41] No capítulo 3, discutimos sobre alguns tipos de intervenção didática de produção de textos.

Gráfico 2: Percentagem de uso de expressões de comprometimento nos textos por série e escola



Em relação aos demais modalizadores utilizados pelas crianças para introduzir os pontos de vista, as diferenças quanto às séries foi menor (Tabela 15). Assim como ocorreu neste estudo, Souza (2003) também encontrou tais marcas nos textos de três crianças em processo de alfabetização, fornecendo-nos indícios de que o uso dessas expressões pode ser precocemente encontrado. Golder e Coirier (1994) apontam que tal ocorrência seria mais comum em torno dos 13 e 14 anos. No nosso caso, buscamos verificar o uso desses modalizadores na introdução dos pontos de vista e encontramos que houve uma alta freqüência em todas as séries.

O tipo de modalizador mais utilizado para introduzir o ponto de vista foi o modalizador deôntico (50%), que indica um julgamento baseado em valores sociais. Neste tipo de expressão, são utilizados critérios sociais e éticos para argumentar acerca de uma determinada proposição. Expressões como “a criança tem que ajudar a mãe”; “a criança deve ajudar a mãe”; “a criança pode ajudar a mãe” foram muito utilizadas.

Tabela 15: Tipos de modalizadores usados para inserir o ponto de vista

Tipos de modalizadores	Série						Total	
	2ª série		3ª série		4ª série			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Deônticos	26	55,3	17	35,4	35	57,4	78	50,0
Lógicos	4	8,5	6	12,5	10	16,4	20	12,8
Apreciativos	6	12,8	9	18,8	4	6,6	19	12,2
Não introduziu o ponto de vista com modalizadores	11	23,4	16	33,3	12	19,7	39	25,0
Total	47	100	48	100	61	100	156	100

Uma das causas da alta freqüência dessas expressões deve ter sido o tipo de comando dado para a atividade, pois a pergunta que impulsionou toda a discussão foi: “As crianças devem fazer serviços domésticos?”. Como podemos ver, na própria pergunta já havia um modalizador deôntico que pode ter direcionado as respostas dos alunos.

O texto 2, abaixo, exemplifica o efeito do comando sobre o uso desse tipo de modalizador. A criança escreveu no texto o próprio comando da tarefa, respondendo à pergunta com a mesma expressão contida na indagação. Nesse caso, a expressão “deve” foi usada para indicar uma regra social. A justificativa de que pode chegar uma visita traz implicitamente a “norma social” de que a casa deve estar pronta para receber pessoas e, portanto, é dever dos moradores deixá-la limpa e arrumada. Como a aluna salienta, a mãe sai e assim essa tarefa passa a ser exercida pelas crianças.

Texto 2

Tarefa de classe

Dê sua opinião sobre:
As crianças devem ou não trabalhar em casa? Deve Por quê? Porque quando a mãe sai as crianças devem arrumar a casa e varrer e limpar a porta para ficar limpo porque se chegar uma visita e a casa suja. E forrar a cama e fazer a comida.

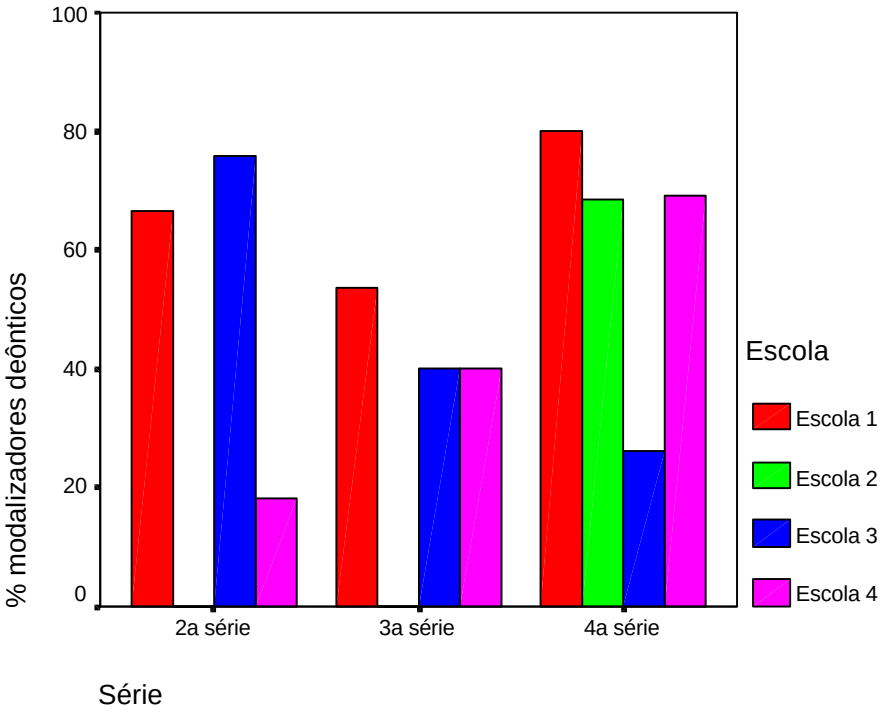
Escola 3, 2ª série, 8 anos, sexo feminino.

As análises sobre a utilização dos modalizadores deônticos para introdução do ponto de vista por série e escola mostraram que não houve uniformidade entre as escolas, pois, na escola 4, houve um aumento segundo o grau de escolaridade, tendo havido um maior percentual de textos com esse recurso na 4ª série (69,2%) e menor percentual na 2ª série (18,2%). Ao passo que, na escola 3, houve um decréscimo, tendo havido um maior percentual na 2ª série (75,9%) e menor percentual na 4ª série (26,3%)

Na escola 1, o percentual de textos com pontos de vista introduzidos por modalizadores deônticos foi mais baixo na 3ª série (53,8%) e mais alto na 4ª série (80%), enquanto que, na escola 2, esse tipo de modalização apareceu apenas na 4ª série (68,4%).

Em relação a esse tipo de modalizador não houve efeito da escolaridade [X^2=9,635, g.l. 6, p=.141], embora pareça ter havido algum efeito do tipo de intervenção didática ou do contexto imediato de produção, tema que será abordado posteriormente.

Gráfico 3: Percentagem de textos com pontos de vista introduzidos por modalizadores deônticos



Os modalizadores lógicos, que indicam julgamento sobre o valor de verdade das proposições, também foram observados em expressões como “é certo ajudar a mãe”, “é verdade que”, “é claro que” introduzindo os pontos de vista, perfazendo um total de 12,8% dos textos (Tabela 23). O texto 3 exemplifica tal uso. A criança assume que a proposição “criança deve trabalhar em casa” é “certa”, adotando a posição universal de que “é certo todo mundo trabalhar”. Há assim, uma premissa posta como válida para dar sustentação ao ponto de vista assumido.

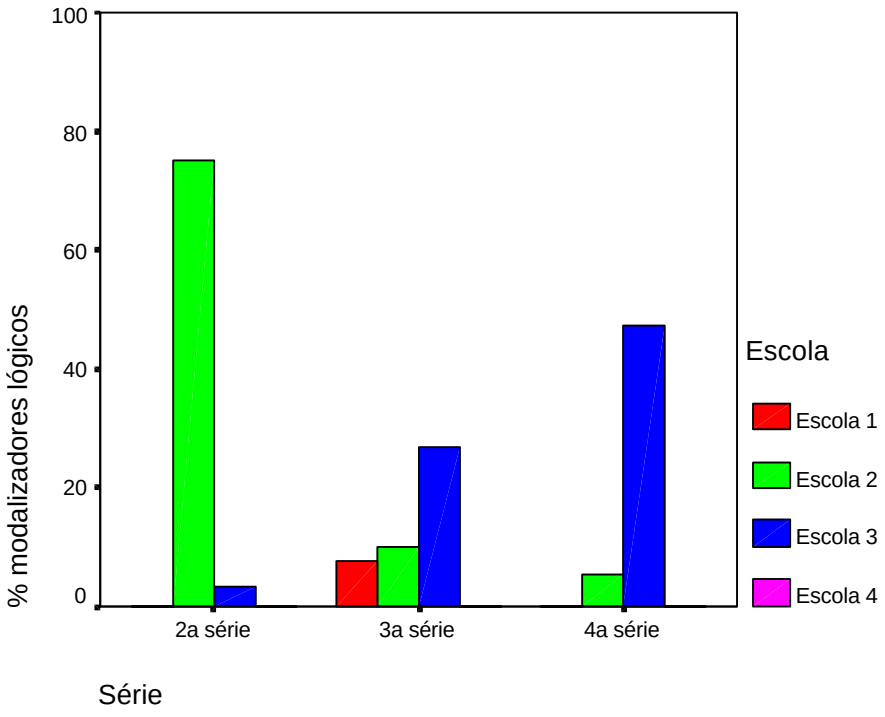
Texto 3

Dê a sua opinião
Texto de Português
Na minha opinião eu acho que é certo a mãe da gente trabalhar e a gente ficar em casa para ajudar a fazer todos os serviços como: lavar prato, roupa, banheiro, varrer a casa, limpar a mesa, etc...
Na minha opinião eu acho certo todo mundo trabalhar para sobreviver e ter o seu pão de cada dia.
Tem gente que sai de manhã para trabalhar, outros vão ajudar, outros vão trabalhar em casa de família, etc. Por isso que eu acho certo todo mundo trabalhar para sustentar a si próprio.
Devemos trabalhar e ajudar uns aos outros.

Escola 3, 4ª série, 11 anos, sexo feminino.

Na análise da distribuição desses textos, verificamos que esses modalizadores apareceram como estratégia de introdução do ponto de vista em apenas sete turmas. Dentre essas, a maior concentração percentual ocorreu na 2ª série da escola 2 (75%), seguida da 4ª série da escola 3 (47,4%).

Gráfico 4: Percentagem de textos com pontos de vista introduzidos através de modalizadores lógicos



A partir dessa análise, poderíamos supor que esse tipo de recurso emergiria mais tardiamente que os modalizadores deônticos. Várias podem ser as explicações. Uma hipótese desenvolvimental pode encontrar suporte na idéia de que há um maior distanciamento entre interlocutores. Windisch (1990) propõe, ao falar sobre os modalizadores lógicos, que a

interlocução, quando se lança mão desses recursos, tende a assumir um caráter mais genérico em que o destinatário do texto seria um "auditório universal". Ou seja, os argumentos tenderiam a assumir um valor de verdade objetiva. Nessa perspectiva, poder-se-ia supor que as crianças mais jovens teriam mais dificuldades para lidar com esse "auditório geral". Essa conclusão, entretanto, não condiz com os resultados do estudo de Souza (2003), em que as três crianças investigadas, ainda em fase de alfabetização (6-7 anos), utilizaram modalizadores lógicos em seus textos, e nem com nossos resultados, que mostram que as poucas crianças que utilizaram esse tipo de modalizador cursavam diferentes séries (2ª à 4ª) e, portanto, tinham idades variadas.

Outras hipóteses, porém, são também possíveis. A própria carência desse tipo de recurso nos eventos dos quais participam as crianças pode ser considerada uma hipótese plausível, pois nas instâncias privadas de interação, os destinatários são bem definidos e fazem parte de um círculo de abrangência reduzida. Dessa forma, as crianças dependeriam mais fortemente da ação escolar, favorecendo situações de escrita em que os interlocutores fossem mais distanciados.

Por fim, é possível que isso tenha ocorrido pela forma como o comando da atividade foi dado, no qual, conforme já dissemos, introduzia o dilema através da utilização de um modalizador deôntico ("as crianças devem realizar os serviços de casa?") que pode ter sido incorporado aos textos como resposta ao interlocutor imediato (professora que deu o comando da atividade).

Também os modalizadores apreciativos, em que se realiza um julgamento mais subjetivo ("é bom ajudar a mãe"; "é importante ajudar a mãe"), foram observados em textos de crianças das diferentes séries / idades em pequena quantidade (12,2%). O texto 4 mostra a estratégia de inserção do ponto de vista através de modalizador apreciativo adotada por uma criança de 11 anos.

Texto 4

Opiniões

Acho que é muito importante ajudar em casa. Ajudando o pai, a mãe e os demais da casa. Mas também acho que é importante a criança poder aproveitar a infância, como as trigêmeas e seu irmão. Eles ajudam em casa, estudam e se divertem muito. E ainda eles estarão preparados para o futuro.

Escola 4, 4ª série, 11 anos, sexo masculino.

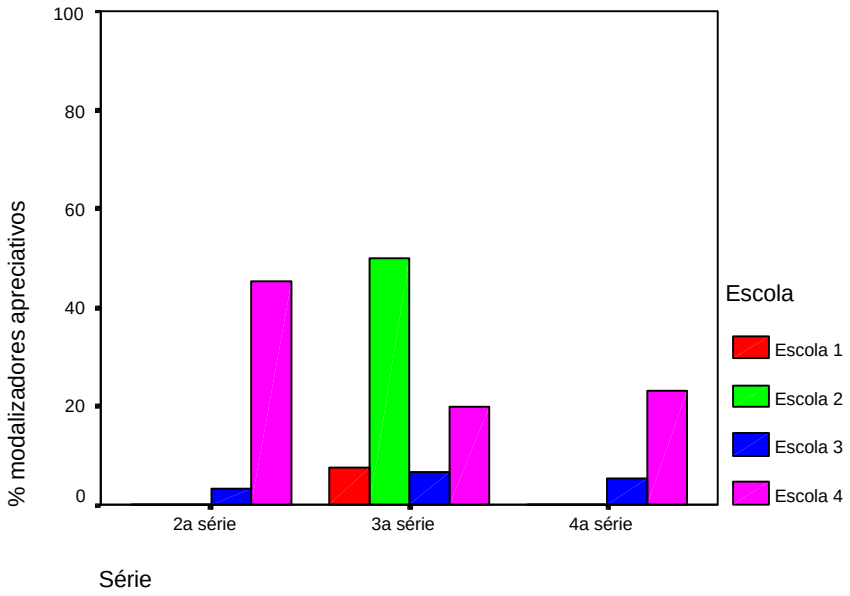
Nesse texto, a expressão "eu acho" veio acompanhada pela expressão "muito importante". Ou seja, o autor se compromete com a idéia defendida apelando para a

importância do gesto “ajudar”. Tanto o argumento (necessidade de ajudar), quanto o contra-argumento (necessidade de aproveitar a infância) foram introduzidos pelo modalizador “é importante”. Apenas no final do texto, quando foi apresentada outra justificativa (preparação para o futuro) foi que a criança deixou de utilizar tal recurso explicitamente, deixando nas entrelinhas, porém, a importância de se estar preparado para o futuro.

A distribuição dos textos com esse tipo de modalizador, assim como ocorreu com a distribuição de textos com modalizadores lógicos, não foi uniforme nas escolas. A maior freqüência desse tipo de recurso apareceu na 3ª série, tendo sido utilizado em todas as turmas. Diferentemente, nas demais séries foram registradas ocorrências apenas em duas escolas (3 e 4).

Mais uma vez parece que estamos nos deparando com efeitos outros que não simplesmente o tempo de escolarização. Provavelmente, conforme discutiremos adiante, o tipo de intervenção ou contexto imediato de produção podem ter influenciado tais resultados.

Gráfico 5: Percentagem de textos com modalizadores apreciativos por série e escola



Todos os exemplos até agora mostrados foram referentes às estratégias de explicitação dos pontos de vista. No entanto, é importante salientar, no tocante ao tema que ora discutimos, que 25% dos textos caracterizaram-se pela indução à inferência pelo leitor (cf Tabela 21: 27,6% na 2ª série, 20,8% na 3ª série e 26,2% na 4ª série). Ou seja, o ponto de vista estava implícito e as justificativas apontavam a direção argumentativa do autor. As expressões introdutórias da voz do autor (“eu acho que”, “na minha opinião”) eram, via de regra,

utilizadas, mas as proposições que se seguiam não explicitavam diretamente a posição defendida.

No início deste capítulo e no capítulo 2, salientamos o papel da inferência na construção de significados de um texto. Naqueles momentos, apontamos que os processos cognitivos são constitutivos da coerência, pois o texto ganha sentido a partir do momento em que o interlocutor receptor cria um mundo textual, ativando os conhecimentos prévios registrados na memória para atribuir os significados necessários à análise das intenções do autor. Ou seja, o autor do texto constrói pistas que orientam o leitor a, utilizando seus conhecimentos prévios, inferir os sentidos não explicitados.

A fim de exemplificar como as crianças fazem uso dessa estratégia, a de conduzir o leitor através de pistas, levando-o a elaborar inferências e adotar o seu ponto de vista, apresentaremos dois exemplos de textos produzidos pelos sujeitos deste estudo.

Texto 5

Opinião sobre o texto

Minha opinião é: as crianças não são obrigadas a trabalharem em casa nem na rua, mas é lógico que é uma caridade ajudar os familiares, irmãos e etc.

E também se a pessoa já sabe cozinhar, arrumar as suas coisas, ele já sabe se virar sozinho e também quando os pais morrerem eles sabem conseguir se virar.

No seu futuro será muito mais forte do que uma pessoa que faz o contrário.

Escola 4, 4ª série, 11 anos, sexo masculino.

Neste texto, o ponto de vista é recuperado porque a conjunção adversativa “mas” é usada para inserir a idéia de que, apesar de não serem obrigadas a trabalhar, elas podem fazê-lo. Por outro lado, quando a criança diz que “é lógico que é uma caridade ajudar os familiares”, ela apela para um valor social (caridade) aceito na instituição onde se dá o processo interativo, de modo a não deixar espaço para negociação. As justificativas postas no texto confirmam que a criança está defendendo a posição de que as crianças devem trabalhar em casa.

O texto 6, em que a criança defende um ponto de vista oposto ao do texto 5, também é um exemplo de apresentação do ponto de vista através da inserção de pressupostos e subentendidos.

Texto 6

Minha opinião é que negócio de criança é estudar e brincar. Aquela vida daquelas quatro crianças eu achei péssima: forrar a cama, fazer comida, lavar louça e etc.

Essa é minha opinião.

Escola 4, 2ª série, 8 anos, sexo masculino.

Quando a criança diz que negócio de criança é estudar e brincar, ela nega o ponto de vista de que "criança deve trabalhar em casa", que é o pressuposto colocado em discussão. Embora ela não diga explicitamente que o ponto de vista dela é que as crianças não devem trabalhar em casa, ela apresenta um pressuposto que é contrário a essa idéia: "Negócio de criança é estudar e brincar", ficando, pois, subentendido que "não é trabalhar". Para garantir que o ponto de vista seja compreendido, a criança diz que "a vida daquelas quatro crianças é péssima". Deixa subentendido, portanto, que a vida das crianças tomadas como "bom exemplo" de que as crianças devem trabalhar, não é boa e, portanto, não deve ser usada como argumento para o ponto de vista oposto ao seu.

Nos dois exemplos, o ponto de vista fica implícito e facilmente recuperável para quem tem conhecimentos partilhados acerca do tema proposto e do contexto de produção. Alguns pressupostos, no entanto, não são facilmente recuperáveis por quem não conhece o texto lido em sala de aula ou por quem não sabe qual foi o comando dado para a produção. Assim, as crianças mostram que sabem adotar estratégias de fornecimento de pistas para a elaboração de inferências pelo leitor, mas não parecem considerar, nesses casos, um interlocutor que não conhece o contexto imediato de produção.

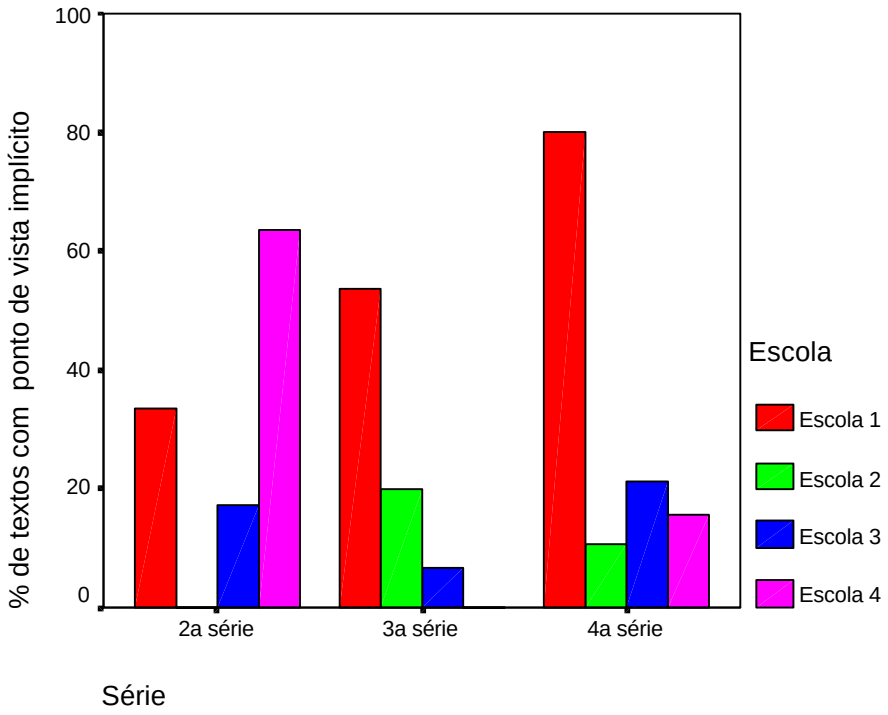
Como já discutimos no capítulo 2, há, entre interlocutores de um texto, um conjunto de conhecimentos partilhados que são usados para compreensão do que é dito pelo escritor. As lacunas do texto são preenchidas pelas inferências realizadas pelo leitor que utiliza, para isso, os conhecimentos prévios acerca do tema em discussão, das práticas culturais nas quais tais textos circulam, dos gêneros de textos produzidos, da própria linguagem e do contexto de produção do texto. É necessário, no entanto, que o escritor calcule quais informações precisam ser explicitadas e quais estão disponíveis na situação e disponibilize pistas lingüísticas que autorizem o leitor a elaborar as inferências necessárias.

Esse tema será aprofundado no capítulo 6, quando faremos análises qualitativas de textos das crianças apontando as marcas do contexto escolar de produção nos trabalhos escritos desses alunos. Assim, objetivamos refletir, posteriormente, sobre as estratégias das

crianças para apresentação dos argumentos e as possíveis dificuldades que encontram para calcular as informações que não precisam estar explícitas no texto.

Ainda em relação à estratégia de conduzir o leitor através de inferências, realizamos uma análise da distribuição dos textos por série e escola em função da introdução de pontos de vista implícitos nos textos (Gráfico 6). Concluímos, no tocante a essa questão, que não houve efeito do tempo de escolarização [X^2=.917, g.l. 2, p=.637]. Por outro lado, observamos que os dados de cada escola foram bastante diferentes, sugerindo a hipótese de que parece haver efeito de outras variáveis, tais como tipo de intervenção e/ou contexto imediato de produção. Em relação ao tipo de intervenção, faremos, a seguir, incursões nos dados a fim de tentar responder a algumas hipóteses levantadas ao longo desse tópico. Em relação aos efeitos do contexto de produção, eles serão mais bem abordados no capítulo 6, através de análises qualitativas dos relatórios de aplicação da atividade de escrita e dos textos produzidos, buscando-se encontrar marcas desse contexto.

Gráfico 6: Percentagem de textos com ponto de vista implícito por série e escola



4.4.2. Houve influência do tipo de intervenção didática sobre a inserção dos pontos de vista nos textos?

No tópico anterior (4.4.1), analisamos as estratégias usadas pelas crianças para introduzir o ponto de vista no texto. Os dados evidenciaram que introduzir claramente o ponto de vista não parecia ser problemático para as crianças, não havendo efeito do tempo de escolaridade. No entanto, em vários momentos, chamamos a atenção para as dispersões entre as escolas quanto ao uso de estratégias de introdução dos pontos de vista explícitos e quanto às estratégias de conduzir os leitores a elaborarem inferências. Sugerimos que as diferenças entre escolas poderiam ser decorrentes dos diferentes tipos de intervenção de que tratamos no capítulo 3. É para aprofundar tal questão, que realizamos, aqui, uma análise da distribuição dos textos quanto ao tipo de prática de produção de textos realizado nas escolas.

Em primeiro lugar, analisamos se o tipo de intervenção em produção de textos interferia nos modos de introdução dos pontos de vista. No capítulo 3, as professoras foram classificadas em dois grupos: aquelas que ministravam aulas em que havia uma negação da comunicação (os alunos escreviam sem se engajarem em atividades sociais de escrita) e aquelas que ministravam aulas em que predominava uma concepção de que o texto deveria ser escrito para mediar situações de interação.

Inicialmente, investigamos se o percentual de textos com pontos de vista explícitos ou implícitos era relacionado a algum tipo de intervenção didática que tratamos anteriormente. Na Tabela 16, podemos verificar que nos dois tipos de intervenção, predominaram os textos em que os pontos de vista eram explícitos. No entanto, a estratégia de conduzir os leitores através de processos inferenciais foi mais freqüente entre os alunos que participaram de aulas em que havia preocupação em interagir pelo texto escrito, tendo havido diferenças significativas entre os grupos[42] [X^2=5,644, g.l. 1, p=.018]. É possível que tal atitude leve os alunos a tentar variar as estratégias de condução dos leitores. No capítulo 6, questões relativas aos processos de inferenciação serão mais bem abordadas por considerarmos esse um tema especialmente relevante nas discussões sobre o processo de argumentação.

[42] Conforme já indicamos, foram eliminados, para análise do Qui-quadrado, os textos em que apareceram pontos de vista confusos ou com dois pontos de vista. Foram comparados apenas os grupos com ponto de vista explícito e implícito.

Tabela 16: Distribuição dos textos quanto ao tipo de ponto de vista e tipo de intervenção didática

Ponto de vista	Tipo de intervenção				Total	
	Negação da comunicação		Texto como objeto de interação			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Explícito	40	85,1	72	66,1	112	71,8
Implícito	6	12,8	33	30,3	39	25,0
Confuso ou dois pontos de vista	1	2,1	4	3,6	3	1,9
Total	47	100,0	109	100,0	156	100,0

Diante da evidência de que havia alguma relação entre forma de apresentação do ponto de vista e tipo de intervenção didática, investigamos se o uso das expressões de compromisso com o ponto de vista defendido também sofria tal efeito. A tabela 17 aponta os resultados. Reiterando a hipótese levantada acima, encontramos, em relação à utilização de marcadores que explicitam compromisso com a posição defendida, que o percentual de textos com tal recurso no grupo em que eram realizadas atividades variadas de interação pela escrita foi mais baixo do que no grupo em que não havia tal preocupação, havendo entre os dois grupos diferenças significativas [X^2=4,755, g.l. 1, p=.029].

Nossa hipótese é que há, conforme dissemos acima, maior variação de estratégias quando a prática pedagógica dá acesso à concepção de texto como espaço de interação. O uso de expressões desse tipo, na verdade, não garante e nem é imprescindível para uma boa construção argumentativa. Expressões como “eu acho”, “eu concordo” são recursos que indicam relação de implicação direta do expositor, imprimindo um caráter mais pessoal ao texto. A consistência argumentativa pode ser avalizada por outros recursos textuais.

Tabela 17: Distribuição dos alunos quanto ao uso de expressões de compromisso com o ponto de vista por tipo de intervenção didática

Presença de expressões que indicam compromisso com o ponto de vista	Tipo de intervenção				Total	
	Negação da comunicação		Texto como objeto de interação			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	33	70,2	56	51,4	89	57,1
Não	14	29,8	53	48,6	67	42,9
Total	47	100,0	109	100,0	156	100,0

A fim de dar continuidade a tal discussão, investigamos os efeitos dessa variável sobre a estratégia de introduzir o ponto de vista através dos modalizadores lógicos, deônticos e apreciativos, que já foram discutidos anteriormente. A Tabela 18 mostra que, em relação a esse aspecto, não se evidenciou efeito do tipo de intervenção [X^2=1,016, g.l. 3, p=.797].

Vemos, portanto, que proporcionar atividades em sala de aula em que os alunos se engajem em situações de interação parece possibilitar a utilização de estratégias de condução do leitor através de processos de inferenciação e a não cristalizarem uma forma de introdução do ponto de vista pela explicitação das expressões de compromisso. No entanto, o tipo de intervenção não interferiu na diversidade de modalizadores a serem utilizados nos textos. Conforme defendemos anteriormente, acreditamos que a forma como foi dado o comando pode ter orientado o uso predominante de modalizadores deônticos, o que será tratado no capítulo 6.

Tabela 18: Distribuição dos textos por tipo de modalizador usado na introdução do ponto de vista e tipo de intervenção didática

Modalizadores	Tipo de intervenção				Total	
	Negação da comunicação		Texto como objeto de interação			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Deônticos	21	44,7	57	52,3	78	50,0
Lógicos	6	12,8	14	12,8	20	12,8
Apreciativos	6	12,8	13	11,9	19	12,2
Não usou modalizadores	14	29,8	25	22,9	39	25,0
Total	47	100,0	109	100,0	156	100,0

Para ampliar essa discussão, ainda tratando do tipo de intervenção didática, decidimos analisar se houve algum efeito das práticas em que havia reflexão sobre os aspectos sócio-discursivos dos textos e das práticas em que não havia tais reflexões (Tabela 19).

Tabela 19: Distribuição dos textos quanto ao tipo de ponto de vista e presença ou ausência de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos dos gêneros textuais em sala de aula

Ponto de vista	Reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula				Total	
	Não refletia		Refletia			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Explícito	54	84,4	58	63,0	112	71,8
Implícito	8	12,5	31	33,7	39	25,0
Confuso ou dois pontos de vista	2	3,1	3	3,3	5	3,2
Total	64	100,0	92	100,0	156	100,0

Os resultados apontaram que a explicitação dos pontos de vista foi mais freqüente entre as crianças cujas professoras não realizavam reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos dos gêneros textuais ou das situações de interlocução do que entre os que tinham acesso a tal tipo de prática. No grupo em que havia reflexão em sala de aula sobre as finalidades textuais e funções sociais dos gêneros discursivos, houve maior percentual de textos com ponto de vista implícito do que no grupo em que isso não acontecia. Houve, como podemos ver na descrição acima, diferenças estatisticamente significativas entre esses grupos [X^2=9,172, g.l. 1, p=.002]. Na realidade, esses dados apenas fortalecem as análises realizadas quando discutimos os efeitos dos tipos de intervenção (anteriormente).

Do mesmo modo, quando investigamos os efeitos da presença ou ausência de reflexões dos aspectos sócio-discursivos sobre a presença de expressões como “eu acho”, “na minha opinião”, dentre outras, encontramos que essas marcas foram significativamente mais freqüentes entre os alunos que não realizavam em sala de aula atividades de reflexão sobre os gêneros textuais [X^2=6,061, g.l. 1, p=.014] (Tabela 20). Nossa hipótese é que esses alunos utilizaram mecanismos mais uniformes, que se cristalizaram em atividades de responder perguntas de opinião, como as atividades de dar opinião sobre textos lidos, que já discutimos anteriormente. É possível, ainda, que tais expressões tenham aparecido muito em decorrência do uso freqüente desse recurso em atividades argumentativas orais e os alunos que não eram levados na escola a interagir pelo texto escrito tenham mostrado tendência maior a fazer tal aproveitamento da estratégia adquirida nessas situações. Por outro lado, essas expressões podem ter sido usadas na discussão em sala de aula e na própria orientação dada pela professora, o que será tema de discussão no capítulo 6, quando forem exploradas as características do contexto imediato de produção dos textos.

Tabela 20: Distribuição dos textos quanto à presença de expressões que indicam explicitamente compromisso com o ponto de vista e presença de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos

Presença de expressões indicando compromisso com o ponto de vista	Reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula				Total	
	Não refletia		Refletia			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	44	68,8	45	48,9	89	57,1
Não	20	31,3	47	51,1	67	42,9
Total	64	100,0	92	100,0	156	100,0

Por fim, analisamos os efeitos dessa variável (presença de atividades de reflexão sobre os gêneros textuais) sobre os tipos de modalizadores usados para introduzir os pontos de vista, encontrando novamente que não houve relação significativa entre as duas variáveis em questão, conforme apontaram as análises de Qui-quadrado [X^2=.658, g.l. 3, p=.883] (ver Tabela 21).

Tabela 21: Distribuição dos textos quanto à utilização de diferentes modalizadores por presença de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos dos textos em sala de aula.

Modalizadores	Reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula				Total	
	Não refletia		Refletia			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Deônticos	30	46,9	48	52,2	78	50,0
Lógicos	9	14,1	11	12,0	20	12,8
Apreciativos	9	14,1	10	10,9	19	12,2
Não usou modalizadores	16	25,0	23	25,0	39	25,0
Total	64	100,1	92	100,1	156	100,0

Aprofundando as reflexões, analisamos os efeitos dos tipos de comandos dados nas atividades de produção de textos sobre as estratégias de apresentação do ponto de vista. A classificação das professoras por tipo de comando foi realizada, conforme mostramos no capítulo 3, considerando-se a indicação de finalidades textuais, interlocutores e gêneros textuais. No primeiro grupo foram agrupadas as professoras que tendiam a não indicar finalidades, gêneros nem interlocutores; no segundo grupo, as que indicavam finalidades, mas oscilavam em relação à delimitação de gêneros e interlocutores; e no terceiro grupo, as que indicavam finalidades, gêneros e interlocutores. Em relação ao processo de explicitação / indução pela inferenciação (Tabela 22), encontramos que a freqüência maior de ponto de vista

explícito recaiu sobre os alunos cujas professoras em sala de aula não indicavam, nas atividades de produção de textos, as finalidades, gêneros nem interlocutores e foi maior nas situações em que havia indicação de finalidade, mesmo que houvesse oscilação quanto à indicação de gêneros textuais e interlocutores. No entanto, as análises de Qui-quadrado apontam que essas diferenças não foram significativas [X^2=2,884, g.l. 2, p=.236].

Tabela 22: Tipos de ponto de vista por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática

Tipos de ponto de vista	Tipos de comando na intervenção didática						Total	
	Sem indicação de finalidades, gêneros ou interlocutores		Com indicação de finalidades, mas oscilando quanto à indicação de gêneros e interlocutores		Com indicação de finalidades, gêneros e interlocutores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Explícito	26	81,3	16	64,0	70	70,7	112	71,8
Implícito	5	15,6	9	36,0	25	25,3	39	25,0
Confuso ou com dois pontos de vista	1	3,1	--	--	4	4,0	5	3,2
Total	32	100,0	25	100,0	99	100,0	156	100,0

As análises acerca do uso das expressões de compromisso com os pontos de vista mostraram que também não houve efeito do tipo de comando sobre a utilização de tal recurso [X^2=4,971, g.l. 2, p=.083]. (Tabela 23).

Tabela 23: Uso de expressões de compromisso com o ponto de vista por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática

Presença de expressões indicando compromisso explícito com o ponto de vista	Tipos de comando na intervenção didática						Total	
	Sem indicação de finalidades, gêneros ou interlocutores		Com indicação de finalidades, mas oscilando quanto à indicação de gêneros e interlocutores		Com indicação de finalidades, gêneros e interlocutores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	21	65,6	18	72,0	50	50,5	89	57,1
Não	11	34,4	7	28,0	49	49,5	67	42,9
Total	32	100,0	25	100,0	99	100,0	156	100,0

Em relação à variação no uso dos modalizadores na introdução dos pontos de vista (Tabela 24), novamente não houve diferenças significativas entre os grupos [X^2=4,050, g.l. 6, p=.670], embora tenha havido uma ligeira preferência pelos modalizadores lógicos nos grupos

em que houve indicação de finalidades, em contraposição com o grupo em que isso não ocorreu. Esse tema precisaria ser mais bem abordado, investigando-se mais de perto as turmas em que tais recursos apareceram, o que será feito no capítulo 6.

Tabela 24: Uso de modalizadores na introdução dos pontos de vista por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática

Tipos de modalizadores usados na introdução do ponto de vista	Tipos de comando na intervenção didática						Total	
	Sem indicação de finalidades, gêneros ou interlocutores		Com indicação de finalidades, mas oscilando quanto à indicação de gêneros e interlocutores		Com indicação de finalidades, gêneros e interlocutores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Deônticos	15	46,9	14	56,0	49	49,5	78	50,0
Lógicos	2	6,3	4	16,0	14	14,1	20	12,8
Apreciativos	5	15,6	1	4,0	13	13,1	19	12,2
Não usou modalizadores para introduzir ponto de vista	10	31,3	6	24,0	23	23,2	39	25,0
Total	32	100,0	25	100,0	99	100,0	156	100,0

Por fim, as análises acerca dos efeitos das práticas pedagógicas sobre as estratégias de apresentação dos pontos de vista abarcaram reflexões sobre os tipos de intervenção acerca da argumentação em sala de aula. Conforme já discutimos anteriormente, foram poucas as aulas em que as estratégias argumentativas foram alvo de reflexão. Algumas professoras foram agrupadas na primeira categoria, em que não foram realizadas atividades nas quais os alunos precisassem argumentar; outras professoras foram agrupadas em uma classe em que houve pelo menos uma atividade que poderia ter desembocado em reflexões acerca da argumentação, mas não foi revertida para tal objetivo; outras professoras exploraram estratégias argumentativas em sala de aula, em pelo menos uma aula.

A Tabela 25 mostra a distribuição das crianças em relação ao tipo de apresentação do ponto de vista. Nesta tabela, percebemos claramente a diferença entre os alunos que em sala de aula produziram textos em que argumentaram sobre temas, refletindo sobre as estratégias, e os que não tiveram tal oportunidade, mesmo que a atividade possibilitasse a produção de argumentos.

Percebemos que a maior freqüência de pontos de vista implícitos estava entre os que refletiram em pelo menos uma aula sobre a argumentação em sala de aula e sobre a importância de convencer os interlocutores e a maior percentagem de pontos de vista

explícitos estava entre os que as professoras não favoreceram, em pelo menos uma aula, tais reflexões [X^2=6,096, g.l. 1, p=.014].

Tabela 25: Tipo de apresentação do ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação

Tipos de apresentação do ponto de vista	Tipos de intervenção didática sobre estratégias argumentativas						Total	
	Não realizou atividade em que os alunos precisassem defender pontos de vista		Realizou atividades em que poderia explorar as estratégias argumentativas, mas não o fez		Realizou atividades de exploração das estratégias para argumentar e convencer os leitores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Explícito	37	75,5	30	83,3	45	63,4	112	71,8
Implícito	11	22,4	4	11,1	24	33,8	39	25,0
Confuso ou com dois pontos de vista	1	2,0	2	5,6	2	2,8	5	3,2
Total	49	100,0	36	100,0	71	100,0	156	100,0

Na Tabela 26 observamos, também, que o uso das expressões de indicação de compromisso explícito com o ponto de vista foi muito marcante entre os alunos que não tiveram acesso a tais discussões (66,7%) e pouco freqüente entre os que faziam parte dos grupos com reflexões sobre as situações em que se argumenta através do texto escrito (38,0%), conforme apontaram as análises de Qui-quadrado [X^2=7,854, g.l. 1, p=.005].

TABELA 26: Freqüência de uso de expressões de compromisso explícito com o ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação

Presença ou ausência de expressões indicando compromisso explícito com o ponto de vista	Tipos de intervenção didática sobre estratégias argumentativas						Total	
	Não realizou atividade em que os alunos precisassem defender pontos de vista		Realizou atividades em que poderia explorar as estratégias argumentativas, mas não o fez		Realizou atividades de exploração das estratégias para argumentar e convencer os leitores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	38	77,6	24	66,7	27	38,0	89	57,1
Não	11	22,4	12	33,3	44	62,0	67	42,9
Total	49	100,0	36	100,0	71	100,0	156	100,0

Igualmente ao que aconteceu nas análises anteriores, observamos, conforme descrito na Tabela 27, que novamente não houve efeito da intervenção sobre a diversidade de modalizadores na introdução do ponto de vista [X^2=1,094, g.l. 3, p=.778].

Tabela 27: Tipo de modalizador na introdução do ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação

Tipos de modalizador	Tipos de intervenção didática sobre estratégias argumentativas						Total	
	Não realizou atividade em que os alunos precisassem defender pontos de vista		Realizou atividades em que poderia explorar as estratégias argumentativas, mas não o fez		Realizou atividades de exploração das estratégias para argumentar e convencer os leitores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Deôntico	14	28,6	22	61,1	42	59,2	78	50,0
Lógico	5	10,2	4	11,1	11	15,5	20	12,8
Apreciativo	13	26,5	3	8,3	3	4,2	19	12,2
Sem modalizadores	17	34,7	7	19,4	15	21,1	39	25,0
Total	49	100,0	36	100,0	71	100,0	156	100,0

Em suma, as análises acerca dos efeitos da intervenção didática sobre as estratégias de apresentação dos pontos de vista mostraram que, embora a apresentação do ponto de vista não tenha sido problemática para alunos de nenhuma série ou grupo investigado, houve maior diversificação por parte dos alunos que participavam de situações em que as professoras concebiam os textos como objetos de interação e aprendizagem, realizavam reflexões sobre aspectos discursivos dos gêneros textuais e atividades de produção e reflexão sobre argumentos e estratégias para convencer leitores. Nesses grupos, foram maiores, também, os percentuais de condução dos leitores ao ponto de vista defendido por meio de procedimentos inferenciais[43].

O uso de expressões de compromisso explícito com o ponto de vista (eu acho que, na minha opinião), embora muito comum a alunos de todas as séries e turmas, foi mais freqüente entre as crianças que não tinham acesso a reflexões sobre os gêneros textuais ou mesmo não eram acostumadas a produzir textos escritos para atender a diferentes finalidades sociais. Parece que essa carência levava os alunos a adotar uma estratégia uniformizada muito comum em atividades diárias de argumentação oral ou em atividades de responder perguntas de opinião usuais no contexto escolar, conforme discutimos anteriormente.

Não houve, conforme apontamos, efeitos da intervenção sobre a diversidade de modalizadores para introduzir os pontos de vista. A maior parte dos textos continha pontos de vista introduzidos através de modalizadores deônticos, o que parece ser decorrente da própria condução da tarefa, conforme investigaremos no capítulo 6.

As análises a seguir, sobre as estratégias de defesa dos pontos de vista, ajudarão a entender melhor as questões até este momento levantadas.

4.4.3. As crianças justificaram seus pontos de vista?

Em relação ao processo de justificação, constatamos, a partir dos dados coletados, que as crianças também não tiveram dificuldades para justificar seus próprios pontos de vista. A Tabela 28 mostra que a maior parte dos textos continha pelo menos uma justificativa que fundamentava o ponto de vista defendido (80,85% na 2ª série, 89,58% na 3ª série e 86,89% na 4ª série).

Tabela 28: Freqüência de justificativas nos textos.

Justificativas	Série						Total	
	2ª		3ª		4ª			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
00	09	19,1	05	10,4	08	13,1	22	14,1
01	26	55,3	36	75,0	35	57,4	97	62,2
02	12	25,5	07	14,6	12	19,7	31	19,9
Mais de 2	--	--	--	--	06	09,8	06	03,8
Total	47	100	48	100	61	100	156	100

Embora a maior parte dos textos tenha sido composta por apenas uma justificativa (55,3% na 2ª série, 75% na 3ª série e 57,4% na 4ª série), a presença de textos com mais de uma justificativa também foi observada. Na 2ª série, 25,5% dos textos tinham duas justificativas; na 3ª série, 14,6% continham também duas justificativas; na 4ª série, 19,7% tinham duas justificativas e 9,8% tinham mais de duas.

Como podemos verificar na Tabela, não houve efeito da série sobre a apresentação de justificativas nos textos, conforme verificamos através do teste de Qui-quadrado[44] [X^2=1,576, g.l. 2, p=.455]. Ao que parece, as crianças, desde a 2ª série, perceberam a necessidade de justificar suas opiniões. Essa consciência da necessidade de justificação pode ser decorrente das próprias situações cotidianas em que, na interação oral, elas precisam dizer o porquê de defenderam determinadas idéias. Os estudos sobre a emergência da linguagem oral mostraram

[43] Esse tema (inferenciação), dada sua importância, será mais aprofundadamente retomado no capítulo 6, momento em que buscaremos explorar melhor as estratégias usadas e os efeitos do contexto imediato de interação sobre sua utilização.

[44] Para realização do teste de Qui-quadrado, foram reagrupados os dados em presença ou ausência de justificativas nos textos.

esse fenômeno (Clark & Delia, 1976; Eisenberg e Garvey, 1981 e Genish e Di Paolo, 1982, dentre outros citados no início do capítulo 2).

Nas pesquisas sobre produção de textos escritos, conforme apontamos anteriormente, a justificativa ao ponto de vista é considerada um componente mínimo no "texto argumentativo" por muitos autores (Toulmin, 1958, Golder e Coirier, 1994; Santos, 1997, dentre outros).

Na escola, aparece como requisito para constituição da argumentação em muitas situações. Anteriormente, refletimos sobre as atividades de responder perguntas em situações de leitura de textos ou discussão sobre temas polêmicos. De forma geral, os alunos são solicitados a dizer o ponto de vista e a razão pela qual defendem tal posição. Esse gênero escolar (resposta a perguntas de opinião) parece se configurar basicamente por esses dois componentes, conforme exemplificamos no texto 7, a seguir.

Texto 7

Tarefa de classe

Eu concordo com ela porque ela está certa porque as pessoas têm que trabalhar e etc. etc.

Escola 3, 3ª série, 9 anos, sexo feminino.

Nesse texto, a criança está respondendo à pergunta feita pela professora. O ponto de vista é introduzido numa atitude responsiva explícita, pois o referente a que se aplica o pronome "ela" não aparece no texto, podendo ser recuperado pelo interlocutor que conhece a situação de produção do texto. Assim, o texto ganha sentido apenas no contexto escolar em que se deu o processo de interlocução. A justificativa explícita "porque as pessoas têm que trabalhar" não é desenvolvida. Se pensarmos que o texto é uma resposta, podemos supor que no contexto de produção, tal justificativa já havia aparecido, o que possibilitou ao aluno complementar o texto com "etc. etc". Só quem participou da situação pode saber o que mais foi dito sobre o tema em sala de aula. Esse fenômeno escolar de produção será retomado no capítulo 6, quando formos discutir mais profundamente sobre os contextos de produção dos textos e esses processos de inferenciação.

Os resultados das análises das aulas das professoras (capítulo 3) também apontaram para a concepção de que a justificativa é componente necessário, indispensável e muitas vezes suficiente para construção da argumentação. As professoras que conduziram atividades de produção e reflexão sobre textos de opinião (professoras 2, 3, 7 e 9) explicitaram tal concepção.

Não podemos, ainda, desconsiderar que muitas vezes uma única justificativa traz implicitamente uma rede de conhecimentos partilhados e de valores subentendidos como aceitos pelos interlocutores. O texto 8, abaixo, exemplifica tal questão.

Texto 8

Eu acho (que) quando a mãe manda fazer algumas coisas é para ir. Por isso eu vou, para ajudar a minha mãe e o meu pai. Quando minha mãe sai, eu ajudo em casa e quando minha mãe chega, eu peço a ela para brincar. Se meu pai chegar, ele não deixa eu sair. Por isso que eu ajudo em casa.

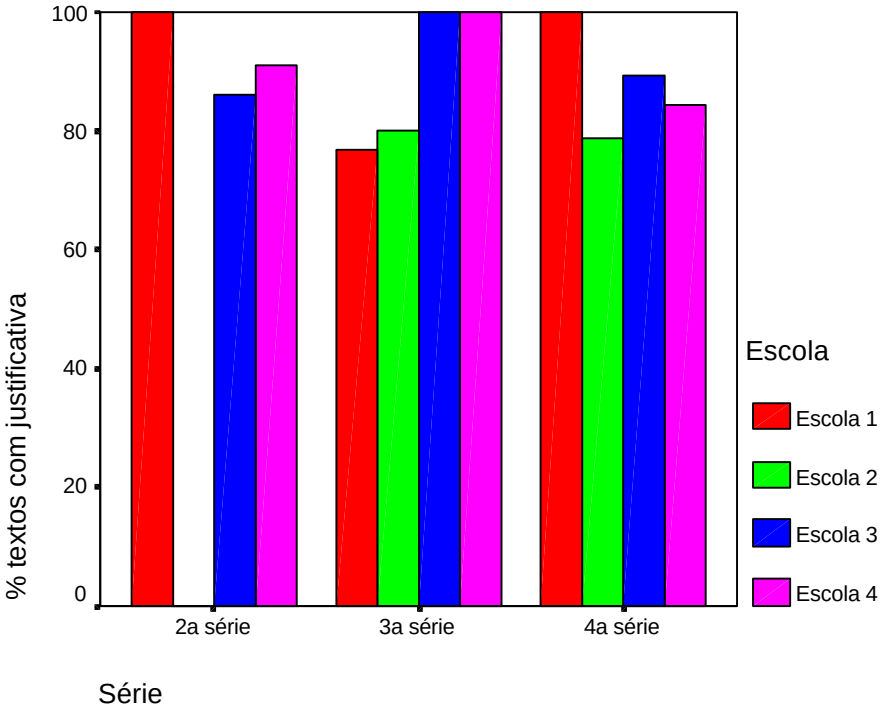
Escola 1, 4ª série, 12 anos, sexo masculino.

O texto 8, produzido por um aluno de 4ª série (12 anos), traz o ponto de vista embutido na justificativa: "acho (que) quando a mãe manda fazer alguma coisa é para ir". Ou seja, ele defende que a criança deve fazer os trabalhos domésticos (ponto de vista) porque "quando a mãe manda é para ir". Na realidade, se fôssemos decompor tal justificativa, encontraríamos uma rede de argumentos: a criança deve fazer os serviços porque a mãe manda e a mãe manda porque tem autoridade para mandar e essa autoridade existe porque ela tem poder de punir e/ou porque ela merece ter esse poder como conseqüência dos papéis que ela desempenha. Está em jogo, portanto, a representação sobre a mãe na nossa sociedade e, dessa forma, o menino pode simplesmente achar que não é necessário justificar os motivos pelos quais os filhos devem obediência às mães, principalmente na escola, que é uma instituição que cultua a figura materna, conforme vimos na segunda aula da professora 5 (escola 2, 3ª série), enfocada no capítulo anterior.

Nesse caso, é possível que a justificativa seja considerada suficientemente forte e dispense acréscimo de novos argumentos. Ela atenderia então aos critérios “suficiência”, “aceitabilidade” e “relevância”. No capítulo 1, já defendíamos que as representações sobre os interlocutores são tomadas em conta para que se decida sobre se uma determinada justificativa é suficiente para a defesa do ponto de vista ou se se torna necessário acrescentar outras premissas para o que se diz como sendo verdadeiro.

Como dissemos, a justificativa apareceu como um dos elementos na maioria dos textos das crianças de todas as séries, sem que o tempo de escolaridade tenha surtido efeito sobre a presença desse componente textual. Para visualizarmos melhor os dados, investigamos a percentagem de textos com presença de justificativas por série em cada escola atendida (Gráfico 7).

Gráfico 7: Freqüência de textos com justificativa por série e escola



O gráfico mostra que em todas as séries foi alta a percentagem de textos com justificativa. De igual modo, esse fenômeno se repetiu quando analisamos a percentagem por escola, com exceção da escola 2 que, na 2ª série, não teve nenhum texto com justificativa. Nesse momento, é bom lembrarmos que, em relação ao tamanho dos textos, a média nessa turma foi de 7 palavras por texto. Nesses casos, verificamos que houve apenas a indicação da posição defendida.

Diferentemente do que observamos no texto 8, em que a criança construiu a argumentação apenas com explicitação da justificativa, encontramos outros textos em que a justificativa utilizada não foi considerada, pelo autor, como suficientemente forte para convencer o leitor. Em relação a tal aspecto, podemos discutir sobre a inserção de justificativas das justificativas nos textos apresentados. Nesses textos, existia necessariamente uma cadeia argumentativa. A Tabela 29 mostra a freqüência de textos com essa característica entre nossos sujeitos.

Tabela 29: Freqüência de justificativas das justificativas nos textos.

Justificativas das justificativas	Série						Total	
	2ª		3ª		4ª			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
00	28	59,6	26	54,2	33	54,1	87	55,8
01	13	27,7	16	33,3	19	31,1	48	30,8
02	04	08,5	05	10,4	07	11,5	16	10,3
03	02	04,2	01	02,1	02	03,3	05	03,1
Total	47	100	48	100	61	100	156	100

Como podemos ver, 40,4% (27,7% + 08,5% + 04,2%) dos alunos de 2ª série incorporaram ao texto pelo menos uma justificativa da justificativa, demonstrando que eram capazes de articular argumentos no interior do discurso. Na 3ª série, 45,8% fizeram o mesmo (33,3% + 10,4% + 2,1%) e, na 4ª série, esse total foi de 45,9% (31,1% + 11,5% + 3,3%).

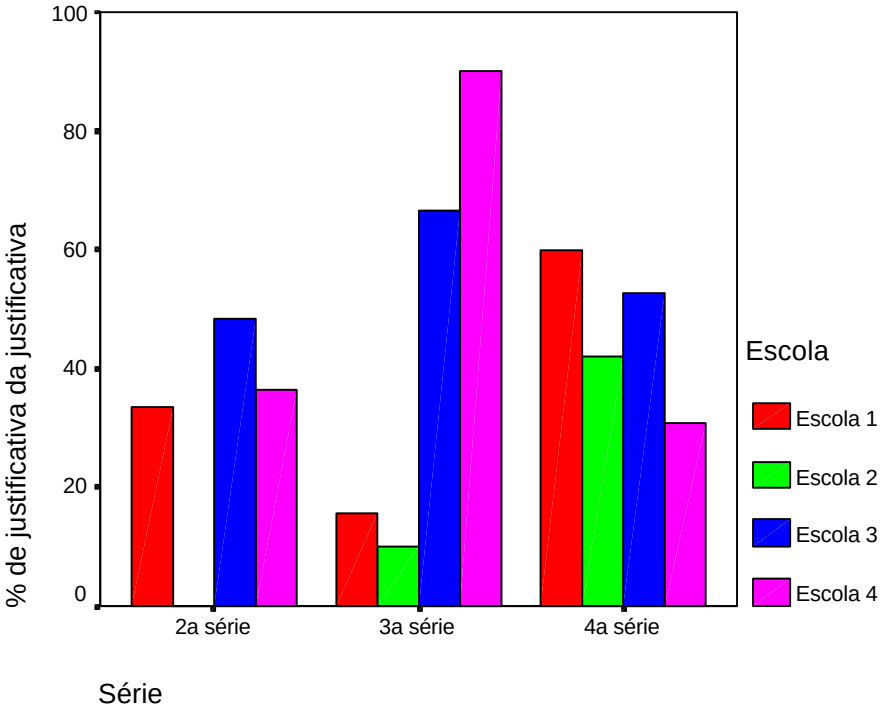
Na Tabela 30, em que agrupamos os dados em presença ou ausência de justificativa da justificativa, os dados ficaram mais claros. No total, em 44,2% dos textos foi apresentada pelo menos uma justificativa da justificativa, o que demonstra que os alunos sabiam utilizar tal tipo de estratégia argumentativa.

Tabela 30: Presença de justificativa da justificativa por série

Justificativa da justificativa	2ª série		3ª série		4ª série		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	19	40,4	22	45,8	28	45,9	69	44,2
Ausência	28	59,6	26	54,2	33	54,1	87	55,8
Total	47	100	48	100	61	100	156	100

Em todas as séries, conforme podemos verificar no Gráfico 8, houve variação entre as turmas. Na 2ª série, a turma que apresentou maior quantidade de textos com justificativa da justificativa foi a da escola 3 (48,3%) e a menor percentagem foi a escola 2 (0%); na 3ª série, foi a escola 4 (90,0%) a de maior percentual e a escola 2, o de menor percentual (10%) e na 4ª série, foi a escola 1 (60,0%) que apresentou mais textos e a escola 4, a menor percentagem (30,8%). Como podemos ver, havia grande dispersão entre as turmas em cada série. Por outro lado, podemos observar que a turma que apresentou mais textos com justificativa da justificativa foi a 3ª série da escola 4, seguida da 3ª série da escola 2, o que dá indícios de que realmente não houve efeito da escolaridade. Tal hipótese foi confirmada pelo teste de Qui-quadrado [X^2=.395, g.l. 2, p=.821]. Hipotetizamos, porém, que haveria efeito do tipo de intervenção, tema que será abordado no próximo tópico (4.4.4).

Gráfico 8: Percentagem de textos com justificativa da justificativa por escola e série



No capítulo 1, apontamos que a justificação da justificação pode desempenhar o papel de garantir a aceitabilidade da justificativa ou a relevância dela para o ponto de vista defendido. Assim, consideramos que, frente a um interlocutor, pode-se considerar necessário convencer acerca da justificativa ou explicitar as relações entre o ponto de vista e tal justificativa. Pode-se, assim, concluir que essa necessidade seja oriunda do reconhecimento da possibilidade da não-aceitação da justificativa apresentada, o que poderia gerar um contra-argumento. Nesses casos, a presença do "outro" (interlocutor) indicaria a necessidade de justificação e de justificação da justificação.

Os textos 9 e 10 exemplificam as estratégias em que os alunos usaram justificativa da justificativa. O texto 9 foi produzido por uma criança de 2ª série (8 anos) e o texto 10, por uma criança de 3ª série (10 anos).

Texto 9

Concordamos com essa menina

Tarefa de classe

1º) Dê sua opinião sobre: As crianças devem ou não trabalhar em casa? Sim.
Por que? Porque as mães têm que trabalhar.
Eu acho que nós devemos ajudar as nossas mães, que elas tem que trabalhar e nós devemos ajudar as nossas mães que quando elas chegam do trabalho (estão) cansadas. Por isso, devemos ajudá-las.

Escola 3, 2ª série, 8 anos, sexo feminino.

Texto 10

Sim
Porque o filho tem que ajudar a mãe e a mãe tem que trabalhar para sustentar a família. É muito importante trabalhar, porque senão as pessoas morrem. Meu pai, trabalhe muito, não brinque, porque senão você sai do trabalho.

Escola 3, 3ª série, 10 anos, sexo masculino.

Nos dois textos apresentados (9 e 10), podemos identificar claramente os pontos de vista e tanto a criança de 8 anos quanto a de 11 anos centraram os esforços em garantir a clareza do que estavam pensando. No texto 9, a cadeia argumentativa é: "as crianças devem fazer os trabalhos de casa porque é preciso ajudar a mãe porque ela trabalha e, então, ela chega cansada em casa". A justificativa para ajudar a mãe é o fato de que a mãe trabalha e o elo entre as duas informações é o fato de que, se ela trabalha, ela chega cansada em casa. Logo, há uma delimitação clara do tema, há uma justificativa e a apresentação de uma outra justificativa que "comprova" a relevância da informação dada. A "necessidade de ajudar" é ligada ao fato de que "a mãe trabalha" pela informação de que "se ela está cansada, precisamos ajudá-la".

No texto 10, a cadeia é: as crianças devem trabalhar em casa porque é preciso ajudar a mãe porque a mãe precisa trabalhar para sustentar a família para que as pessoas não morram. Nesse caso, a criança justifica o ponto de vista também defendendo a necessidade de ajudar a mãe porque ela trabalha. Depois, ela passa a justificar a necessidade da mãe trabalhar, ou seja, ela trabalha para sustentar a família, porque senão as pessoas vão morrer.

Apesar dos dois textos incorporarem a justificativa da justificativa, as diferenças entre eles são grandes. No primeiro caso, não houve preocupação em justificar o fato da mãe precisar trabalhar. A criança se preocupou em articular a relação entre "necessidade de ajudar" e o "fato da mãe trabalhar" (se ela trabalha, ela chega cansada e nós precisamos ajudá-la). Estamos, portanto, diante de um texto em que o autor tomou como necessária a defesa da relevância da justificativa.

O critério da relevância, segundo proposto por Blair e Johnson (1987), conforme discutimos no capítulo 1, refere-se à natureza da relação entre o ponto de vista defendido e a justificativa apresentada. Tal estratégia, a de fortalecer o elo entre ponto de vista e justificativa pode estar centrada na possibilidade de não-aceitação da justificativa pelo interlocutor sob o argumento de que ela não é relevante para o tema em discussão. Assim, podemos supor que se o escritor considerar que as relações entre o ponto de vista e as justificativas são óbvias para o interlocutor, não será necessário explicitar tais relações, mas, caso haja dúvida sobre se o interlocutor considerará que a justificativa é relevante para o propósito, o escritor poderá sentir necessidade de justificar a justificativa, explicitando os elos entre o ponto de vista e a justificativa. A criança-autora do texto 9 teria orientado sua argumentação por essa representação, ao passo que a criança-autora do texto 10 teria sido guiada por outro tipo de imagem acerca do interlocutor.

No texto 10, a justificativa da justificativa foi centrada na necessidade de aceitação da premissa: a mãe precisa trabalhar. Estamos, portanto, diante de um texto em que a criança tomou como estratégia de argumentação a justificação de que a premissa é verdadeira.

Conforme discutimos no Capítulo 1, o critério de aceitabilidade descrito por Blair e Johnson (1987) refere-se à suficiência de evidências para aceitação da premissa. Naquele momento, defendemos a idéia de que as representações sobre os interlocutores são tomadas em conta para que se busque apresentar evidências ou não de que as premissas são verdadeiras. Caso o redator considere que os interlocutores aceitam a justificativa como sendo verdadeira, ele pode não apresentar mais evidências por achar desnecessário. Mas, se há dúvidas sobre a aceitação das justificativas, passa-se a mostrar ao interlocutor evidências de que o que dizemos é verdade.

Podemos nos perguntar se o fato da criança 10 ter centrado os esforços em justificar a premissa dada não é indício de que ela está, de alguma forma, antecipando a rejeição a essa premissa. Nesse caso, poderíamos dizer que ela tem, no interior dessa justificação, uma resposta a uma restrição (contra-argumentação). A voz que diz que "a mulher deve tomar conta da casa" não estaria sendo considerada nesse caso? Aceitando o pressuposto de que quando justificamos a justificativa, estamos garantindo a aceitação da premissa, somos levados a aceitar que estamos considerando a possibilidade de "um outro" (interlocutor ausente) que rejeite tal premissa. Nesse caso, a justificativa da justificativa assume a função de “responder a uma possível restrição à premissa”. Se estivermos achando que uma certa

premissa é aceita universalmente, podemos não investir em convencer acerca dela, já que estamos todos convencidos.

Com essa concepção, apontamos que a voz de um "possível antagonista" não é considerada apenas quando são apresentados contra-argumentos explicitamente. As estratégias para responder às objeções também poderiam ser identificadas nas justificativas das justificativas.

Assim, a polifonia do texto em que se argumenta acerca de um ponto de vista pode se manifestar de diferentes maneiras. A explicitação de contra-argumentos é apenas uma das estratégias adotadas para dar conta de possíveis divergências entre interlocutores.

Deste modo, a inserção de justificativa da justificativa seria uma das estratégias de antecipar possível enfraquecimento do argumento, o que geraria uma cadeia argumentativa explícita. Não tendo havido efeito da série sobre essa estratégia, perguntamo-nos sobre a possibilidade de haver um efeito do tipo de prática pedagógica de produção de textos na escola. Considerou-se, então, necessário conduzir análises sobre tais possíveis relações, que apresentamos a seguir.

4.4.4. Houve influência do tipo de intervenção sobre a inserção de justificativas nos textos?

Assim como fizemos no tópico 4.4.2, conduziremos, aqui, algumas reflexões sobre os efeitos dos tipos de práticas de ensino de produção de textos investigadas no capítulo 3 sobre as estratégias de justificação das crianças. Ou seja, investigaremos que aspectos da prática podem ter influenciado as crianças a inserirem justificativas e justificativas das justificativas nos textos.

Para iniciar, tomaremos como foco a presença de justificativas nos textos dos alunos. Primeiramente, cruzaremos tal dado com o tipo de intervenção didática já discutido: negação da comunicação e texto como objeto de interação (Tabela 31).

Tabela 31: Freqüência de textos com justificativas por tipo de intervenção didática

Justificativa	Tipo de intervenção				Total	
	Negação da comunicação		Texto como objeto de interação			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	41	87,2	93	85,3	134	85,9
Ausência	6	12,8	16	14,7	11	14,1
Total	47	100,0	109	100,0	156	100,0

Conforme já era esperado, não houve efeito do tipo de intervenção sobre a presença de justificativas nos textos [X^2=.099, g.l. 1, p=.753], pois, como já dissemos, os alunos usaram esse componente textual sem dificuldade. Não houve, também, efeito dessa variável sobre a presença de justificativa da justificativa [X^2=.077, g.l. 1, p=.782] (Tabela 32). Nesse caso, houve dispersão entre as turmas e a pergunta sobre as causas dessa dispersão persistiu. Através das discussões anteriores e análise da Tabela verificamos que essa estratégia foi utilizada por 44,2% dos alunos e que algumas turmas apresentaram maior percentual desse componente textual que outras turmas.

Tabela 32: Freqüência de textos com justificativas das justificativas por tipo de intervenção didática

Justificativa da justificativa	Tipo de intervenção				Total	
	Negação da comunicação		Texto como objeto de interação			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	20	42,6	49	45,0	69	44,2
Ausência	27	57,4	60	55,0	87	55,8
Total	47	100,0	109	100,0	156	100,0

Diante desses resultados, buscamos averiguar se houve efeito da presença ou ausência de atividades de reflexão acerca dos aspectos sócio-discursivos. Observamos que também não houve efeito significativo desse aspecto da prática pedagógica sobre a presença de justificativas [X^2=.1,935, g.l. 1, p=.164] (Tabela 33).

Tabela 33: Freqüência de textos com justificativas por presença ou ausência de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula

Justificativa	Reflexão em sala de aula sobre aspectos sócio-discursivos				Total	
	Ausência		Presença			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	52	81,3	82	89,1	134	85,9
Ausência	12	18,8	10	10,9	22	14,1
Total	64	100,0	92	100,0	156	100,0

Em relação à inserção de justificativa da justificativa, apesar de ser observada uma diferença entre os grupos, é muito pequena, não chegando a ser estatisticamente significativa, conforme foi indicado pelo teste de Qui-quadrado [X^2=1,993, g.l. 1, p=.158] (Tabela 34).

Tabela 34: Freqüência de textos com justificativa da justificativa por presença ou ausência de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula

Justificativa da justificativa	Reflexão em sala de aula sobre aspectos sócio - discursivos				Total	
	Ausência		Presença			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	24	37,5	45	48,9	69	44,2
Ausência	40	62,5	47	51,1	87	55,8
Total	64	100,0	92	100,0	156	100,0

Ainda em busca de entender a dispersão encontrada entre os grupos, os alunos foram distribuídos quanto ao acesso, na escola, a tipos de comandos de produção de textos diferentes. As turmas foram divididas em três blocos: turmas orientadas por professoras que não indicavam finalidades, gêneros textuais nem interlocutores para produção dos textos; turmas em que as professoras indicavam finalidades, mas oscilavam quanto à indicação dos gêneros textuais e destinatários; e turmas em que havia indicação clara das finalidades, gêneros textuais e interlocutores. A Tabela 35 mostra a distribuição dos textos com justificativas por tipos de comandos.

Tabela 35: Distribuição dos textos por presença ou ausência de justificativa e tipos de comandos dados nas aulas de produção de textos

Justificativa	Tipos de comandos nas aulas de produção de textos						Total	
	Sem indicação de finalidades, gêneros textuais nem interlocutores		Com indicação de finalidades, mas oscilando quanto à indicação dos gêneros textuais e interlocutores		Com indicação de finalidades, gêneros textuais e interlocutores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	26	81,3	25	100,0	83	83,8	134	85,9
Ausência	6	18,8	--	--	16	16,2	22	14,1
Total	32	100,0	25	100,0	99	100,0	156	100,0

A análise da tabela mostra que houve uma discreta diferença entre os grupos quando foram comparadas as turmas em que as professoras indicavam as finalidades nas atividades de escrita. No entanto, essa diferença não foi estatisticamente significativa [X^2=5,022, g.l. 2, p=.081].

Foi positivo, porém, o efeito dessa variável sobre a presença de justificativas das justificativas nos textos dos alunos [X^2=6,172, g.l. 2, p=.046] (Tabela 36). O grupo dois concentrou o maior percentual de textos com justificativa da justificativa (64%), em contraposição ao grupo em que não havia, nas aulas de produção de textos, delimitação de finalidade, gênero ou interlocutor (31,3%). Com isso, encontramos uma das causas das variações entre as turmas. Esses resultados dão indícios de que a variação de finalidades em aulas de produção de textos pode levar os alunos a diversificar as estratégias de argumentação e, mais especificamente, a usar procedimentos de justificação em que se desenvolve uma cadeia argumentativa explícita. Nas análises dos textos das crianças evidenciamos que a inserção de justificativa da justificativa está intimamente relacionada às representações sobre a situação de interação e possibilidades de rejeição dos argumentos apresentados, seja pela desconfiança de que o interlocutor não aceita a justificativa como relevante para o ponto de vista defendido, seja pela desconfiança de que o interlocutor pode considerar que a justificativa não é aceitável.

Tabela 36: Distribuição dos textos por presença ou ausência de justificativa da justificativa e tipos de comandos dados nas aulas de produção de textos

Justificativa da justificativa	Tipos de comandos nas aulas de produção de textos						Total	
	Sem indicação de finalidades, gêneros textuais nem interlocutores		Com indicação de finalidades, mas oscilando quanto à indicação dos gêneros textuais e interlocutores		Com indicação de finalidades, gêneros textuais e interlocutores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	10	31,3	16	64,0	43	43,4	69	44,2
Ausência	22	68,8	9	36,0	56	56,6	87	55,8
Total	32	100,0	25	100,0	99	100,0	156	100,0

Por fim, tentamos analisar se havia algum efeito das atividades de reflexão acerca dos processos de argumentação nas aulas observadas sobre a introdução de justificativas nos textos. Nesse aspecto, lembramos que, embora as turmas tenham sido divididas em 3 grupos, interessam-nos mais as comparações entre os grupos 2 e 3.

No grupo 1, foram classificadas as turmas em que as professoras não sugeriram nenhuma atividade, nas três aulas observadas, em que fosse importante discutir sobre questões relacionadas à argumentação, pois as finalidades textuais não orientavam para a construção de seqüências argumentativas. O grupo 2, por outro lado, foi constituído por turmas em que, apesar da atividade possibilitar a realização de reflexões sobre a argumentação, isso não ocorreu. O grupo 3, por fim, foi constituído pelas turmas em que as professoras realizaram atividades de reflexão sobre aspectos da argumentação no texto escrito. A Tabela 37 mostra os resultados encontrados em relação a tal aspecto.

Tabela 37: Freqüência de textos com justificativa por tipo de intervenção sobre argumentação

Justificativa	Tipos de intervenção didática sobre estratégias argumentativas						Total	
	Não realizou atividade em que os alunos precisassem defender pontos de vista		Realizou atividades em que poderia explorar as estratégias argumentativas, mas não o fez		Realizou atividades de exploração das estratégias para argumentar e convencer os leitores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	46	93,9	26	72,2	62	87,3	134	85,9
Ausência	3	6,1	10	27,8	9	12,7	22	14,1
Total	49	100,0	36	100,0	71	100,0	156	100,0

Comparando os grupos 2 e 3, percebemos que houve maior percentagem de texto com justificativa no grupo em que as professoras realizavam reflexões sobre as estratégias

argumentativas, quando a situação o favorecia (87,3%) do que quando elas não aproveitavam essas oportunidades (72,2%). O teste de Qui-quadrado evidencia que tais diferenças são significativas [X^2=3,730, g.l. 1, p=.053]. Em relação ao grupo 1, não podemos chegar a conclusões sobre se eles realizam tais discussões porque as atividades realizadas não eram adequadas a esses propósitos.

Em relação à inserção de justificativa da justificativa nos textos, novamente tais tendências foram observadas (Tabela 38). Textos com justificativa da justificativa foram mais freqüentes nas turmas em que as professoras promoviam discussões e reflexões sobre argumentação, quando a situação favorecia (45,1%), do que nas turmas em que isso não acontecia (33,3%). No entanto, essas diferenças não foram estatisticamente significativas.

Tabela 38: Freqüência de textos com justificativa da justificativa por tipo de intervenção sobre argumentação

Justificativa da justificativa	Tipos de intervenção didática sobre estratégias argumentativas						Total	
	Não realizou atividade em que os alunos precisassem defender pontos de vista		Realizou atividades em que poderia explorar as estratégias argumentativas, mas não o fez		Realizou atividades de exploração das estratégias para argumentar e convencer os leitores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	25	51,0	12	33,3	32	45,1	69	44,2
Ausência	24	49,0	24	66,7	39	54,9	87	55,8
Total	49	100,0	36	100,0	71	100,0	156	100,0

As análises realizadas nesses dois últimos blocos levaram a conclusões importantes. Em primeiro lugar, reafirmamos os resultados de estudos anteriores que mostraram que crianças jovens são capazes de justificar seus próprios pontos de vista (Brassart, 1990; Golder e Coirier, 1994; Golder e Coirier, 1996; De Bernardi e Antolini, 1996, Santos, 1997; Leite e Vallim, 2000; Leitão e Almeida, 2000; dentre outros). Nossos dados não mostraram, no entanto, efeito da série sobre tal questão, pois a freqüência de textos com justificativas foi alta em todas as séries. Mesmo assim, evidenciamos que o tipo de intervenção didática teve influência sobre a inserção de justificativas no processo de argumentação. Percebemos que tal efeito ocorreu em especial quando na prática de ensino de produção de textos havia preocupação em refletir sobre a necessidade de convencimento e de justificação no processo argumentativo.

De modo similar, verificamos que os alunos inseriram, nos textos, justificativas das justificativas, construindo cadeias argumentativas. Não houve, também, em relação a tal

aspecto, efeito do tempo de escolaridade, embora a prática de ensino de produção de textos tenha provocado algum efeito significativo. Os alunos das professoras que delimitavam claramente as finalidades para os textos introduziram mais justificativas das justificativas que os demais alunos.

Em suma, defendemos que justificar o ponto de vista é uma estratégia para convencer os interlocutores acerca dos nossos pontos de vista e que crianças pequenas já fazem uso dessa habilidade nas situações de produção de textos orais. No entanto, na escola, as crianças podem ampliar os recursos e diversificar essas estratégias durante a produção dos textos escritos, principalmente se elas estiverem engajadas em projetos de escrita em que as finalidades e os interlocutores sejam diversificados. Nossos dados dão suporte a tais hipóteses.

Por outro lado, observamos que no processo de justificação há um conjunto de pressupostos que nem sempre se apresentam explicitamente, como foi discutido na exploração do texto 8. Tal tema precisa ser aprofundado em estudos posteriores, em que as estratégias de justificação sejam mais amplamente discutidas.

Por fim, discutimos que, ao inserir tanto a justificativa quanto a justificativa da justificativa, o escritor age orientado por representações acerca dos interlocutores e da situação de interação. Os textos 9 e 10, por exemplo, mostram que a justificativa da justificativa pode ser introduzida com diferentes funções. Ele pode aparecer quando há alguma desconfiança quanto à crença de que o interlocutor considera a justificativa relevante para a defesa do ponto de vista proposto (critério da relevância) ou quando há desconfiança quanto à crença de que o interlocutor aceita a justificativa como verdadeira (critério da aceitabilidade). Análises apenas quantitativas acerca da presença ou ausência desse componente não dão conta da complexidade e riqueza das estratégias usadas no processo de justificação.

Para introduzir o tema de discussão do próximo bloco (a contra-argumentação), precisamos, ainda, retomar a idéia de que no processo de justificação há uma interlocução e inserção de diferentes vozes no texto. O texto lido, por exemplo, serviu como suporte em muitos casos em que os alunos lançaram mão apenas dos processos de justificação. A contra-argumentação, portanto, é “mais uma” estratégia usada para inserir as diferentes vozes no texto e será foco de atenção no tópico a seguir.

4.4.5. As crianças inseriram contra-argumentos nos textos?

Em relação à contra-argumentação, Santos (1997) diz que existem três maneiras distintas de enfraquecer um determinado ponto de vista: através de uma proposição que justifique explicitamente uma posição divergente; através de proposições que ponham em dúvida a veracidade / plausibilidade de uma justificativa para o ponto de vista defendido; através de uma proposição que enfraqueça o elo que une ponto de vista e justificativa.

Ainda em relação a tal aspecto, essa autora salienta a importância de centrar a atenção para as formas como os sujeitos do discurso respondem aos contra-argumentos apresentados. As respostas aos contra-argumentos, segundo Santos (1996), podem ser inseridas no texto através de uma ação de negar ou enfraquecer a validade do contra-argumento; podem aparecer através da proposição de que apesar dele ser relevante não é suficiente para desconstruir a posição defendida; através de concessões ao seu próprio ponto de vista; ou, ainda, através do abandono do ponto de vista inicial e defesa de um novo ponto de vista.

Atentamos, no entanto, que, na interação oral, a desconstrução do ponto de vista inicial e mudança de ponto de vista pode ser encarada como conseqüência do poder de argumentação do interlocutor. No texto escrito, porém, dado o contexto de produção do texto, em que o escritor não está inserido numa situação de diálogo imediato, pode-se conceber que tal estrutura textual pode ser encarada como uma estratégia discursiva de conduzir o leitor através de uma negociação virtual.

No tocante a essas operações de contra-argumentação, foram encontrados 41% de textos com contra-argumentos (restrições + refutações ou só restrição). Os dados coletados apontaram também que houve um quantitativo razoável de crianças que utilizaram estratégias de refutação de pontos de vista opostos aos seus. 32% dos alunos conseguiram antecipar e refutar possíveis objeções dos leitores dos seus textos. Na Tabela 39, tais dados podem ser mais bem visualizados.

Tabela 39: Freqüência de contra-argumentos por série

Contra-argumentação	2ª série		3ª série		4ª série		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Restrição + refutação	12	25,5	16	33,3	24	39,3	52	33,3
Só restrição	2	4,3	--	--	10	16,4	12	7,7
Não contra-argumenta	33	70,2	32	66,7	27	44,2	92	59,0
Total	47	100	48	100	61	99,9	156	100

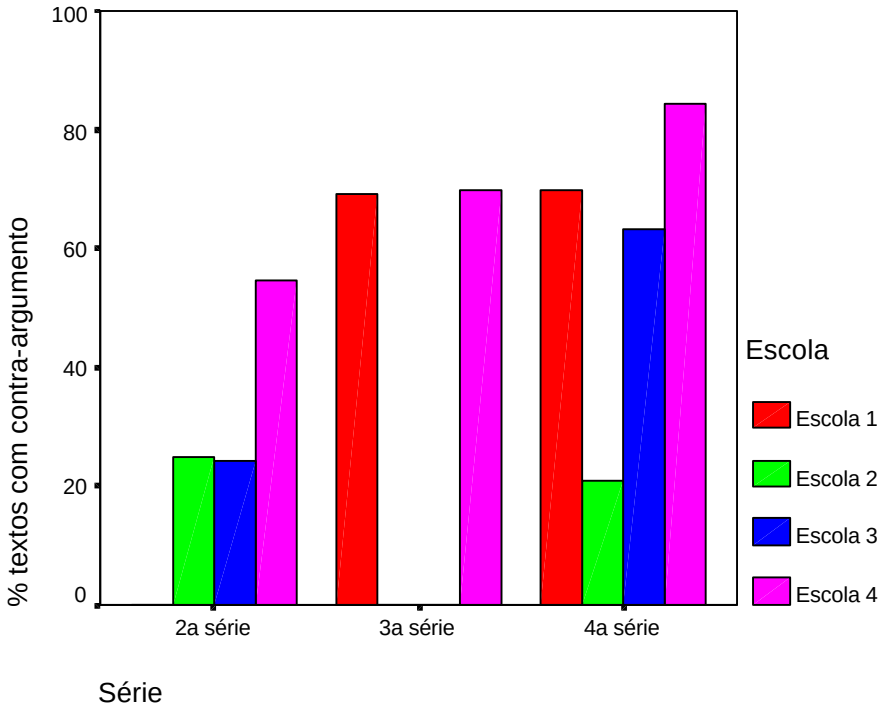
Conforme se pode verificar na Tabela 47, os alunos da 4ª série apresentaram mais contra-argumentos que os alunos das demais séries, sobretudo quando somamos a percentagem de textos com restrição e refutação (39,3%) e os textos com restrição sem refutação (16,4%). Através do teste de Qui-quadrado, pudemos verificar que tal efeito foi estatisticamente significativo [X^2=15,664, g.l. 4, p=.004].

As análises por turmas e escolas mostraram, no entanto, que essa diferença é menos marcante quando investigamos os efeitos da escola (turma) sobre a inserção da contra-argumentação. No gráfico 9, percebemos que, embora uma turma da 4ª série tenha se diferenciado das demais (escola 4), com 84,6% de textos com contra-argumentação, outras três turmas também se destacaram pela quantidade de textos em que tal estratégia foi usada (3ª série das escolas 1 e 4 e 4ª série da escola 1). A 3ª série da escola 4 e a 4ª série da escola 1 tiveram 70% dos textos com contra-argumentação e a 3ª série da escola 1 teve 69,2% de textos nessa condição. Na verdade, mesmo na 2ª série percebemos um efeito da turma, pois a inserção de contra-argumentos nas escolas 2, 3 e 4 foi maior que nas 3ª séries das escolas 2 e 3 e na 4ª série da escola 2. As análises de Qui-quadrado mostraram que, na realidade, o efeito da série foi significativo apenas na escola 3 [X^2=16,858, g.l. 4, p=.002]. No entanto, mesmo nessa escola, não houve um efeito progressivo, pois na 3ª série não houve texto com contra-argumentação. Nas escolas 1 [X^2=8,754, g.l. 4, p=.068] e 2 [X^2=3,934, g.l. 4, p=.415] também não foram observados aumentos gradativos dos percentuais. Na escola 1, há uma ausência de contra-argumentos na 2ª série e constância de freqüência entre as 3ª e 4ª séries. Na escola 2, há ausência de contra-argumentos na 3ª série.

Apenas na escola 4 houve um aumento gradativo de freqüência de textos com contra-argumentos por série, mas também nessa escola não houve diferença estatisticamente significante [X^2=5,324, g.l. 4, p=.256]. Um outro dado importante foi que os percentuais de textos com contra-argumentação foram mais altos na escola 4 em todas as séries (na 3ª série foi muito próximo ao resultado da escola 1).

Conforme já discutimos anteriormente, a escola 4 diferenciou-se das demais tanto pela clientela atendida (crianças de nível sócio-econômico mais elevado) quanto pelas características da escola, que desenvolvia uma proposta pedagógica mais explicitamente voltada para as atividades de leitura e produção de textos com diferentes finalidades.

Gráfico 9: Percentagem de textos com contra-argumentos por série e escola



A apresentação de pontos de vista opostos aos pontos de vista defendidos se deu tanto de forma explícita, em que a restrição ao seu próprio ponto de vista era incorporada ao texto, quanto de forma implícita, em que o autor já apresentava a refutação ao argumento contrário, levando o leitor a inferir possíveis restrições aos pontos de vistas. Esse dado aparece na Tabela 40.

Tabela 40: Freqüência de restrições explícitas e implícitas nos textos.

Restrição ao ponto de vista defendido	Série						Total	
	2ª		3ª		4ª			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Explícita	07	14,9	09	18,7	26	42,6	42	26,9
Implícita	07	14,9	07	14,6	08	13,1	22	14,1
Não apresenta	33	70,2	32	66,7	27	44,3	92	59,0
Total	47	100	48	100	61	100	156	100

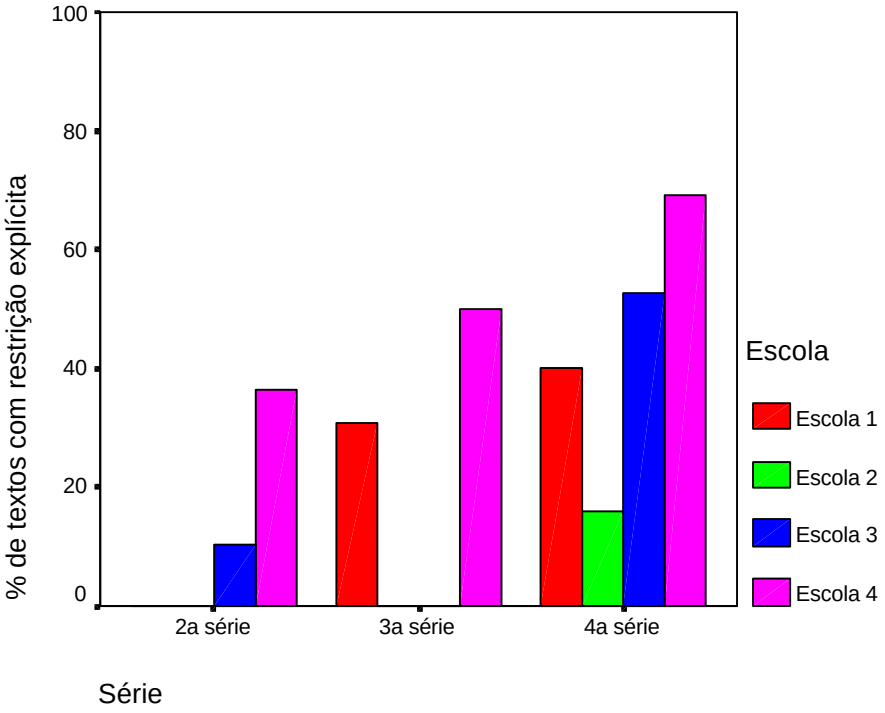
As análises das distribuições dos textos mostram que em todas as séries apareceram restrições implícitas e explícitas. No entanto, parece que as diferenças entre a 4ª série e os demais grupos deram-se em função de uma maior quantidade de restrições explícitas, conforme aponta o teste de Qui-quadrado [X^2=13,100, g.l. 4, p=.011]. O Gráfico 10, no entanto, mostra que, mais uma vez, a dispersão por turma / escola ocorreu.

A análise dos resultados mostra que na escola 1 e 4 houve uma progressão quanto ao uso de restrições explícitas nos textos, apontando um efeito da série / faixa etária. No entanto, as diferenças não foram estatisticamente significativas. Na escola 1, não apareceram textos com restrições explícitas na 2ª serie. Na 3ª série, as restrições explícitas apareceram em 30,8% dos textos e na 4ª série em 40% dos textos [X^2=5,715, g.l. 4, p=.221]. Na escola 4, os percentuais foram de 36,4% (2ª série), 50% (3ª série) e 69,2% (4ª série) [X^2=3,143, g.l. 4, p=.534].

Nas outras duas escolas, tal fenômeno não ocorreu. Na escola 2, só apareceram restrições explícitas nos textos das crianças da 4ª série (15,8%) [X^2=5,598, g.l. 4, p=.231] e na escola 3, as restrições apareceram nos textos das crianças de 2ª (10,3%) e 4ª (52,6%) séries. Esta última escola foi a única em que foram observadas diferenças significativas, segundo o teste de Qui-quadrado [X^2=21,080, g.l. 4, p=.000].

Como podemos ver, em uma turma de 2ª série apareceram mais textos com restrições explícitas (escola 4: 36,4%) que em algumas turmas de 3ª e 4ª séries: 3ª série / escola 1 - 30,8%; 3ª série / escola 2 - 0%; 3ª série / escola 3 - 0%; 4ª série / escola 2 - 15,8%. Esse fenômeno aponta, como já dissemos, para a possibilidade de um efeito de tempo de escolaridade aliado ao tipo de intervenção pedagógica, sobretudo desenvolvido na escola 4.

Gráfico 10: Percentagem de textos com restrição explícita por série e escola



As características desse grupo já foram descritas anteriormente e podemos retomá-las nesse momento, adicionando a hipótese de que a constância de acesso aos textos e às reflexões sobre os diversos gêneros textuais, assim como os tipos de comandos disponibilizados para a produção podem ser fatores causais para esse fenômeno. Diferentemente das outras escolas, essa instituição tinha uma proposta pedagógica pautada em projetos didáticos coordenados pela direção da escola e um trabalho mais integrado, levando a uma certa rede de produção e recepção de textos escritos.

Um exemplo de apresentação de uma restrição explícita pode ser encontrado no texto 11, a seguir.

Texto 11

Os trabalhos de casa

Todo mundo tem direito de arrumar casa, lavar prato. Mas tem meninos que acham isso só é coisa de mulher. Mas quase tudo que a mulher tem os homens também tem. Eu arrumo casa e lavo prato. Também o meu irmão lava prato e por isso ele não deixa de ser homem.

Escola 1, 4ª série, 12 anos, sexo feminino.

No texto 11, a menina defende a posição de que “todo mundo tem direito de arrumar casa...”. Estaria implícito aí que “todo mundo” engloba adultos e crianças de ambos os sexos

(homens e mulheres; meninos e meninas). Explicitamente, há a inserção de uma voz que aponta uma posição contrária a essa (“Mas tem meninos que acham isso só é coisa de mulher”). A essa restrição há uma contraposição também explícita que é incorporada ao texto com a adversativa “Mas”. A resposta a tal restrição é dada pela apresentação de uma proposição socialmente aceita de que “Quase tudo que a mulher tem os homens também têm”. Essa é uma voz social que é usada para fortalecer a posição de que “todos devem trabalhar”. Para evidenciar a proposição, tornando-a aceitável, a autora apresenta um exemplo próprio (“Eu arrumo casa e lavo prato. Também o meu irmão lava prato e por isso ele não deixa de ser homem”). Assim como a criança-autora do texto 11, 17,3% dos sujeitos dessa pesquisa lançaram mão de fornecer exemplos para fortalecer a construção dos argumentos.

O uso de exemplos como estratégia de persuasão é apontado por vários autores (Billig, 1991; Breton, 1999; Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1999). Breton (1999, p. 63) afirma que "o argumento pelo exemplo implica sempre uma espécie de comparação e é em si mesmo, um apelo à autoridade do fato exemplar". Esse autor indica que percurso semelhante é, muitas vezes, adotado por adultos também. Ele atenta para os casos em que:

> "Alg*uém persuadido de uma tese e querendo persuadir um auditório afirma: tomemos como exemplo... e se põe à procura de um exemplo que ele não tinha até então. Esta situação mostra bem como o uso do exemplo é visto como prático, eficaz e geralmente mais espontâneo do que refletido*" (Breton, 1999, p. 141).

No texto 11, está em discussão um dilema socialmente relevante referente às diferenças entre “homens e mulheres” que é tomado como foco central da argumentação. Talvez tal eixo se imponha pela aceitação mais universal de que “as meninas têm que ajudar em casa”. Assim, o foco para negociação passa a ser a premissa de que não apenas as meninas devem trabalhar em casa, tema que realmente se apresenta como passível de contestação. A contra-argumentação, assim, recai sobre a premissa que não parece ser aceita universalmente. O apelo ao exemplo aparece, portanto, para responder à restrição explícita do texto.

Conforme discutiremos no capítulo 6, esse tema realmente foi um dos principais propulsores da inserção de vozes contrárias nos textos das crianças. O texto 12, de uma menina da 2ª série, também representa tal fenômeno. Nesse caso, a negociação foi mais sutil, pois a aluna forneceu pistas para que o próprio leitor elaborasse inferências em que as vozes do discurso se contrapõem.

Texto 12

Tarefa de classe

1º) Dê a sua opinião sobre (se) as crianças devem ou não trabalhar em casa. Por quê?
As crianças têm que ajudar em casa, quando os pais saem para trabalhar fora de casa. As crianças têm que ajudar em casa nos serviços de casa e os homens também têm que ajudar em casa, os homens. Só muda o sexo do menino e da menina, mas eles e elas têm que dividir em casa. Então tem que ajudar.

Escola 3, 2ª série, 9 anos, sexo feminino.

A autora do texto 12 explicita o ponto de vista que vai defender, assumindo que é um dever das crianças ajudar em casa, ou seja, ela justifica o ponto de vista, apelando para um valor social introduzido por um modalizador deôntico que deixa implícito que todos temos deveres e complementa dizendo que é preciso ajudar quando os pais saem para trabalhar. Ou seja, embora ela não tenha explicitado que os deveres são divididos (pais trabalham fora e crianças em casa), podemos inferir tal concepção pela forma como as informações foram disponibilizadas no texto. Com isso, estamos querendo cooperar com a autora e realizar as inferências possíveis, de modo a entender que nem sempre a justificativa da justificativa é explicitada, mas, muitas vezes, ela é possível de ser reconstruída pelo leitor.

A elaboração de inferências também é necessária para reconstruirmos o processo de contra-argumentação presente no texto. A criança escreve "e os homens <u>também</u> tem que ajudar em casa". “Também”, nesse enunciado, carrega o sentido de “não só... mas também...”, que, segundo Guimarães (2001), lança mão “de uma construção lingüística que tem a polifonia como constitutiva da significação de sua enunciação” (p. 137). De igual modo, Vogt (1977) já atentava que:

> *Quando um locutor diz não só ‘p’, mas também ‘q’ ele procede como se pressupusesse no seu interlocutor a intenção de acrescentar, como é próprio deste operador, um caráter de exclusividade; ‘não só’ é a marca desta ausência. A recusa do locutor encontra, enfim, a sua razão argumentativa no fato de ‘q’ ser apresentado como um argumento de igual força que ‘p’, isto é, como um argumento que, por ser igual, opõe-se de certa forma a p: mas também q* (p. 135).

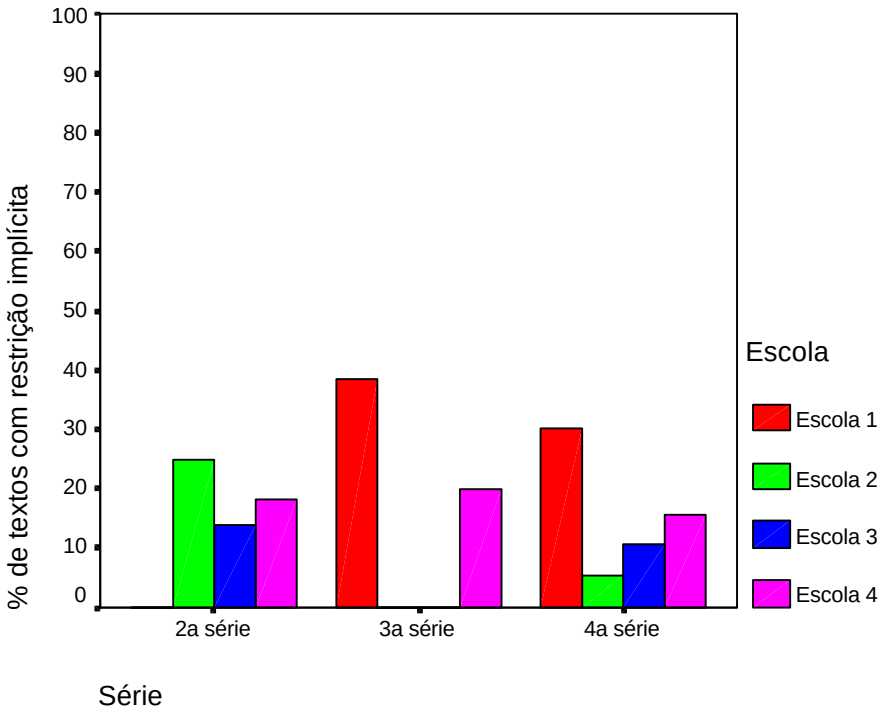
Nesse caso, a criança passa a refutar uma restrição que não foi explicitada no texto (isso é trabalho das mulheres / das meninas), mas que enfraqueceria sua justificativa. Se a justificativa estava pautada nos deveres das crianças e alguém afirma que não é dever dos

homens e, portanto, dos meninos, essa justificação só é aceita parcialmente. Ela, então, refuta tal princípio e explicita apenas a resposta (refutação): "os homens também têm que ajudar em casa (...) Só muda o sexo do menino e da menina, mas eles e elas têm que dividir".

Encontramos, portanto, nesse texto, os elementos de justificação e contra-argumentação, embora alguns deles estejam implícitos. São dadas pistas lingüísticas para que, através da elaboração de inferências, realizemos a reconstrução da cadeia argumentativa.

As análises da distribuição dos textos em relação à inserção de restrições implícitas mostraram que em todas as séries foram encontrados textos com tal configuração. Conforme apontamos anteriormente, no tocante a esse aspecto, a dispersão entre as turmas foi menor que a dispersão quanto ao uso de restrições explícitas. O Gráfico 11 mostra que as crianças da 3ª série da escola 1 foram as que mais utilizaram tal tipo de estratégia argumentativa (38,5%), seguidas pelas crianças da 4ª série da escola 1 (30%) e 2ª série da escola 2 (25%). Em três turmas não foram observadas ocorrências de uso de restrições implícitas (2ª série / escola 1; 3ª série / escolas 2 e 3).

Gráfico 11: Percentagem de textos com restrição implícita por série e escola



Um dado importante, já salientado anteriormente e reafirmado na análise do texto 11, é que a indução à inferência é uma estratégia discursiva legítima que foi utilizada pelos alunos com diferentes propósitos em diferentes partes do texto (apresentação de ponto de vista,

processo de justificação, processo de contra-argumentação). Em relação a esse procedimento na inserção de contra-argumentos parece não ter havido efeito da série ou escola, tema que será retomado adiante.

Em suma, observamos, nesse tópico, através da análise dos textos de crianças de diferentes idades, o uso de estratégias de inserção de pontos de vista contrários aos seus, seja através da explicitação de vozes discordantes ou da condução do leitor através de um jogo de subentendidos e indução a sentidos implícitos no texto. Tais estratégias evidenciam uma preocupação com um interlocutor que possa discordar de suas posições.

Devemos relembrar, nesse momento, que muitos autores citados na introdução desse capítulo apontaram a dificuldade das crianças em produção de textos escritos argumentativos elaborados sob o argumento de que elas, na maioria das vezes, não operam através de contra-argumentação (Golder e Coirier, 1994, 1996; De Bernardi e Antoline, 1996; Santos 1997). Uma olhada para a análise da presença de contra-argumento na escrita dessas crianças ajuda a aprofundar tal discussão. Se apresentássemos apenas os resultados globais da segunda série (Tabela 47), apontaríamos que 29,8% das crianças apresentaram contra-argumento, dentre as quais, 25,5% conseguiram apresentar respostas (refutações a tais restrições). Esse resultado corroboraria os resultados encontrados por Leitão e Almeida (2000), em que 27% das crianças de segunda série produziram contra-argumentos. No entanto, a visualização dos resultados por turma (Gráfico 9) mostra que enquanto na escola 4, 54,5% apresentaram contra-argumentação, na escola 1, nenhuma criança demonstrou tal desempenho. Podemos relembrar a esse respeito que no estudo de Santos (1997), nenhuma criança de 2ª série apresentou contra-argumentação.

As diferenças entre as turmas da 3ª série também ficaram muito claras quando fizemos as comparações em relação à presença de contra-argumentação na escrita. Enquanto na turma 4 e na turma 1 muitas crianças inseriram nos textos a contra-argumentação (70% e 69,2%, respectivamente), nas turmas 2 e 3 nenhuma criança teve tal desempenho. Considerando que tais crianças estão na faixa etária de 9 a 11 anos, podemos novamente questionar a hipótese que as dificuldades são oriundas de uma incapacidade de descentração, que só seria totalmente construída em torno de 13 - 14 anos (Golder e Coirier, 1994, 1996).

É fundamental, assim, pensarmos em duas questões importantes:

Se 54,5% das crianças de 2ª série da escola 4 apresentaram contra-argumentação, então podemos perceber possíveis indícios do efeito do tipo de prática pedagógica, por um

lado, e questionar as hipóteses desenvolvimentistas, que apontam causas relacionadas ao processo de descentração;

Se o efeito for decorrente da prática pedagógica, precisamos investigar os tipos de práticas pedagógicas e as situações de produção de textos argumentativos nas escolas. Voltaremos a esse tema no tópico seguinte.

4.4.6. Houve influência do tipo de intervenção sobre a inserção de contra-argumentos?

Partindo da análise já apresentada de que em algumas turmas as crianças inserem a contra-argumentação com mais freqüência que as crianças de outras turmas, decidimos verificar os efeitos do tipo de prática pedagógica mais freqüente entre as professoras dessas crianças sobre esse fenômeno. Ou seja, os dados referentes ao tipo de intervenção analisados no capítulo 3 foram utilizados para tentarmos entender um pouco melhor tais diferenças.

Numa primeira análise, agrupamos as professoras quanto aos tipos de intervenção identificados nas aulas observadas. Conforme já descrevemos, elas foram agrupadas, para tais análises, em duas categorias: (1) aquelas que ministravam aulas em que havia uma negação da comunicação e (2) aquelas que ministravam aulas em que predominava uma concepção de que o texto deveria ser escrito para mediar situações de interação.

Tais dados foram cruzados com os resultados das análises dos textos das crianças. Assim, buscamos verificar a freqüência de textos com contra-argumentação nas turmas que eram expostas a cada tipo de intervenção citado acima.

Tabela 41: Distribuição dos textos quanto à presença de contra-argumentos e tipo de intervenção didática

Contra-argumentação	Tipo de intervenção				Total	
	Negação da comunicação		Texto como objeto de interação			
	Freqüência	%	Freqüência	%	Freqüência	%
Texto com restrição + refutação	2	4,3	50	45,9	52	33,3
Texto só com restrição	2	4,3	10	9,2	12	7,7
Texto sem contra-argumentos	43	91,5	49	45,0	92	59,0
Total	47	100	109	100	156	100

Os dados apresentados na Tabela 41 evidenciam, por si, que o tipo de intervenção do professor parece ter um efeito sobre as estratégias de inserção de contra-argumentação nos

textos. As crianças que participavam das aulas de produção de textos com professoras que não propunham situações em que eles se engajassem em atividades sociais de escrita geralmente não inseriam nos textos contra-argumentação (apenas 8,6% dos textos continham contra-argumentação). Já as crianças que participavam das aulas em que as professoras concebiam o texto como objeto de interação, inseriram em seus textos mais contra-argumentos (55,1%)[45] [X^2=29,393, g.l. 1, p=.000].

As análises das estratégias de introdução das restrições mostraram que também em relação a esse aspecto houve efeito do tipo de intervenção, pois tanto as restrições explícitas quanto as implícitas foram mais freqüentes nas turmas em que as professoras conduziam atividade de escrita dentro de uma concepção de texto como objeto de interação [X^2=29,439, g.l. 2, p=.000].

Tabela 42: Distribuição dos textos quanto à presença de restrições implícitas ou explícitas e tipo de intervenção didática

Tipo de restrição	Tipo de intervenção				Total	
	Negação da comunicação		Texto como objeto de interação			
	Freqüência	%	Freqüência	%	Freqüência	%
Explícita	3	6,4	39	35,8	42	26,9
Implícita	1	2,1	21	19,3	22	14,1
Não apresentou restrição	43	91,5	49	45,0	92	59,0
Total	47	100	109	10	156	100

No capítulo 3, mostramos, também, que as professoras foram agrupadas quanto às atividades de reflexão sobre os textos em sala de aula. Dois grupos foram formados, o das professoras que refletiam com os alunos sobre as finalidades e características gerais dos gêneros textuais que eles produziam e as que não conduziam tais reflexões.

Foi marcante, também, o efeito da presença de atividades de reflexão de aspectos sócio-discursivos em sala de aula sobre a inserção de contra-argumentos, como foi indicado na análise de Qui-quadrado [X^2=11,519, g.l. 1, p=.001] (Ver Tabela 43).

[45] Esse valor corresponde ao somatório de textos só com restrição e textos com restrição e refutação.

Tabela 43: Distribuição dos textos quanto à presença de contra-argumentação nos textos das crianças e atividades de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula

Presença de contra-argumentação	Reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula				Total	
	Não refletia		Refletia			
	Freqüência	%	Freqüência	%	Freqüência	%
Texto com restrição + refutação	12	18,8	40	43,5	52	33,3
Texto só com restrição	4	6,3	8	8,7	12	7,7
Texto sem contra-argumentação	48	75,0	44	47,8	92	59,0
Total	64	100	92	100	156	100

Resultado similar a esse ocorreu na comparação dos grupos quanto à presença de restrições explícitas e implícitas e presença de atividades de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula (Tabela 44). O teste de Qui-quadrado mostrou que as diferenças entre os grupos foram estatisticamente significativas [X^2=12,164, g.l. 2, p=.002].

Tabela 44: Distribuição dos textos quanto à presença de restrições implícitas ou explícitas e presença de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula

Tipo de restrição	Reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula				Total	
	Não refletia		Refletia			
	Freqüência	%	Freqüência	%	Freqüência	%
Explícita	12	18,8	30	32,6	42	26,9
Implícita	4	6,3	18	19,6	22	14,1
Não apresentou restrição	48	75,0	44	47,8	92	59,0
Total	64	100	92	100	156	100

Uma outra análise conduzida para investigar os efeitos da prática pedagógica sobre as estratégias argumentativas adotadas pelas crianças foi a de confrontar os grupos quanto aos tipos de comandos dados em sala de aula, sob a hipótese de que as crianças que eram acostumadas a escrever textos para atender a diferentes finalidades sociais iriam produzir mais contra-argumentos em seus textos por serem mais atentas aos interlocutores. Em um primeiro grupo, foram categorizadas as crianças cujas professoras solicitavam a produção de textos sem delimitar a finalidade, o gênero nem o interlocutor. Num segundo grupo, foram classificados alunos das professoras que sempre indicavam claramente a finalidade da atividade textual, mas oscilavam quanto à explicitação do gênero e do interlocutor, fazendo com que muitas vezes as crianças escrevessem para o próprio professor ou grupo classe. Num terceiro grupo, foram classificados os alunos que pertenciam a turmas em que as professoras

indicavam claramente a finalidade, o gênero textual e o interlocutor. A Tabela 45 resume tais resultados.

Tabela 45: Freqüência de textos com contra-argumentos por tipos de comandos mais presentes nas aulas de produção de textos

Tipo de texto (quanto à contra-argumentação)	Tipos de comandos						Total	
	Não havia indicação de finalidade, gênero nem interlocutor		Havia indicação de finalidade, mas oscilava quanto à indicação de gênero e interlocutor		Havia indicação de finalidade, gênero e interlocutor			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Restrição + refutação	2	6,3	5	20,0	45	45,5	52	33,3
Só restrição	2	6,3	2	8,0	8	8,1	12	7,7
Não contra-argumenta	28	87,5	18	72,0	46	46,5	92	59,0
Total	32	100	25	100	99	100	156	100

Os dados da Tabela 45 parecem confirmar hipóteses levantadas acima. As crianças que eram acostumadas a escrever textos sem finalidades claras, tendiam a não inserir contra-argumentação (apenas 12,3% dos textos continham contra-argumentação). As crianças que mais inseriram contra-argumentos foram as que freqüentavam salas de aula em que havia, nas atividades de escrita, delimitação de finalidades, gêneros e interlocutores (53,6% dos textos). As diferenças foram estatisticamente significativas [X^2=18,919, g.l. 2, p=.000].

Os tipos de intervenção didática também foram cruzados com os tipos de restrição (Tabela 46). Mais uma vez, observamos os efeitos dos tipos de comandos de produção de textos em sala de aula sobre as estratégias argumentativas, pois as crianças acostumadas a escrever para atender a finalidades claras, com delimitação dos gêneros textuais e destinatários foram as que mais produziram restrições tanto explícitas quanto implícitas, conforme investigamos através do teste de Qui-quadrado [X^2=19,124, g.l. 4, p=.001].

Tabela 46: Freqüência de textos com contra-argumentos por tipos de comandos mais presentes nas aulas de produção de textos

Tipo de restrição	Tipos de comandos						Total	
	Não havia indicação de finalidade, gênero nem interlocutor		Havia indicação de finalidade, mas oscilava quanto à indicação de gênero e interlocutor		Havia indicação de finalidade, gênero e interlocutor			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Explícita	3	9,4	4	16,0	35	35,4	42	26,9
Implícita	1	3,1	3	12,0	18	18,2	22	14,1
Ausente	28	87,5	18	72,0	46	46,5	92	59,0
Total	32	100	25	100	99	100	156	100

Uma última análise realizada centrou o olhar sobre as intervenções didáticas voltadas para os processos argumentativos. Como já mostramos em outros tópicos desse capítulo, as professoras foram agrupadas em três blocos: (1) professoras que não realizaram, nos dias observados, aulas em que fossem relevantes as reflexões sobre os processos de argumentação; (2) as que tinham propostas de escrita que favoreciam tais reflexões, mas mesmo assim não o fizeram; e (3) as que aproveitaram os momentos em que tais reflexões eram importantes e conduziram tais reflexões. É a comparação entre os grupos 2 e 3 que nos interessa mais particularmente.

Tabela 47: Freqüência de textos com contra-argumentos por tipos de intervenção sobre argumentação

Tipo de texto (quanto à contra-argumentação)	Tipos de intervenção didática sobre estratégias argumentativas						Total	
	Não realizou atividades em que os alunos precisassem defender pontos de vista		Realizou atividades em que poderia explorar as estratégias argumentativas, mas não o fez		Realizou atividades de exploração das estratégias para argumentar e convencer os leitores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Restrição + refutação	13	26,5	12	33,3	27	38,0	52	33,3
Só restrição	--	--	4	11,1	8	11,3	12	7,7
Não contra-argumenta	36	73,5	20	55,6	36	50,7	92	59,0
Total	32	100	25	100	99	100	156	100

A Tabela 47 mostra apenas uma pequena diferença quanto à inserção de contra-argumentos nos textos entre os alunos das professoras do grupo 2 e 3, que não foi significativa estatisticamente [X^2=.225, g.l. 1, p=.635]. Ao que parece, as atividades de reflexão sobre as

estratégias argumentativas não fizeram com que os alunos produzissem mais contra-argumentos em seus textos.

No capítulo 3, verificamos que os processos de argumentação eram pouco enfocados pelas professoras investigadas, pois a maior parte das situações era de escrita de textos predominantemente narrativos. Quando na aula os alunos iam produzir textos predominantemente argumentativos, não havia nenhuma reflexão sobre o papel da contra-argumentação. Em geral, havia estímulo para a inserção de justificativas. O modelo "ponto de vista mais justificativa" foi valorizado pelas professoras que conduziram aulas sobre produção de textos em que os alunos precisavam defender pontos de vista.

Assim sendo, nas observações realizadas, as discussões conduzidas pelas professoras que concebiam o texto como objeto de interação e reflexão não se revertiam para a inserção de pontos de vista antagônicos nos textos. A presença de contra-argumentos, portanto, parece estar mais relacionada às concepções gerais de textos que permeavam as situações didáticas (texto como objeto de interação). As crianças que inseriram contra-argumentos eram mais acostumadas, na escola, a escrever para dar conta de finalidades sociais, diferentemente das crianças do grupo 1, que escreviam apenas para atender à finalidade de "aprender a escrever", sem engajamento em projetos de escrita como ação social.

As análises sobre a distribuição dos textos quanto ao tipo de restrição confirmam as hipóteses acima colocadas, pois novamente não houve diferenças significativas entre os alunos das professoras dos grupos 2 e 3 [X^2=1,269, g.l. 2, p=.530].

Tabela 48: Percentagem de textos quanto à presença de restrições e tipos de intervenção sobre argumentação

Tipo de restrição	Tipos de intervenção didática sobre estratégias argumentativas						Total	
	Não realizou atividades em que os alunos precisassem defender pontos de vista		Realizou atividades em que poderia explorar as estratégias argumentativas, mas não o fez		Realizou atividades de exploração das estratégias para argumentar e convencer os leitores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Explícita	9	18,4	12	33,3	21	29,6	42	26,9
Implícita	4	8,2	4	11,1	14	19,7	22	14,1
Ausência	36	73,5	20	55,6	36	50,7	92	59,0
Total	49	100	36	100	71	100	156	100

4.5. Conclusões

Neste capítulo, vimos que, apesar da convergência de resultados entre os estudos acerca da capacidade de crianças pequenas argumentarem oralmente (Banks-Leite, 1996; Clark & Delia, 1976; Eisenberg & Garvey, 1981; Genish & Di Paolo, 1982; Miller, 1987; Orsolini, 1994 e Weiss & Sach, 1991), há, na literatura, divergências quanto às capacidades de argumentação em textos escritos.

Por um lado, há os autores que indicam que até mesmo adolescentes têm dificuldades para produzir "textos argumentativos[46]" (Oostdam, Glopper & Eiting, 1994; Pécora, 1999; Piéraut-Le Bonniec & Valette, 1991 e Platão & Fiorin, 1990); por outro, há autores que defendem que crianças são capazes de construir textos para defender pontos de vista (Brassart, 1990 a, 1990 b; Leite e Vallim, 2000).

Vários estudos mostram ainda que crianças jovens não são capazes de construir textos argumentativos "elaborados" (Golder & Coirier, 1994, 1996; De Bernardi & Antoline, 1996; Santos, 1997). Esses apontam dificuldades relacionadas à produção de contra-argumentos. Os dados dessas pesquisas mostram um baixo índice de contra-argumentos nos textos de sujeitos abaixo de 15/16 anos. Uma das explicações seria que as crianças não antecipam objeções de interlocutores ausentes porque elas não seriam capazes de "descentração". Assim, a explicação estaria pautada numa característica desenvolvimental.

No entanto, alguns autores apontam que as crianças são capazes de recompor textos argumentativos, identificando a valência das proposições (Russey e Gombert, 1996) e que quando a situação o impõe, as crianças usam contra-argumentos com mais freqüência do que quando a situação não impõe tal recurso (Marchand, 1993, Andriessen, Coirier, Roos, Passerault e Bert-Erbal, 1996; De Bernard e Antoline, 1996; Vasconcelos, 1998). Assim, a ausência de contra-argumentos no texto poderia estar relacionada com a tomada de decisão do autor. Mattozo (1998) mostra evidências de situações em que o autor pensa em contra-argumentos possíveis durante a geração do texto, mas não insere nele todos os contra-argumentos pensados.

Outras duas questões merecem atenção aqui. A primeira é quanto à inserção de outras vozes no discurso através de estratégias diferentes das analisadas pelos autores. Inserir outras

[46] Conforme apontamos anteriormente, os autores usam essa nomenclatura sem discutir sobre a questão dos gêneros textuais. A classificação tradicional dos tipos textuais parece ser o critério de análise.

vozes no discurso, mesmo que não seja através da contra-argumentação, implica em atividade de descentração.

A segunda questão diz respeito às discrepâncias entre os vários estudos quanto à freqüência de textos com contra-argumentação das diferentes séries / idades. Não será esse um indício do efeito dos contextos de produção e das intervenções didáticas?

Nesse bojo, introduzimos nossas reflexões, assinalando a necessidade de refletirmos sobre o contexto de produção em que tais textos foram gerados e sobre a concepção de "texto argumentativo" que permeia grande parte desses trabalhos.

O foco de análise que adotamos, portanto, toma como princípio a idéia de que existem diferentes estratégias para defender pontos de vista e que, dependendo do contexto de produção e das representações sobre tal contexto, são produzidos diferentes modelos textuais.

Na situação que propusemos, em que os alunos precisavam defender um ponto de vista para interlocutores que não estavam presentes durante a geração do texto, 76,1% dos alunos produziram textos de opinião. Assim, 156 textos serviram como objeto de estudo neste trabalho. Discussões prévias sobre o tema foram conduzidas a fim de salientar que diferentes pontos de vista sobre o assunto existiam. Pretendíamos estimular, assim, que os alunos desenvolvessem estratégias para refutar as possíveis objeções ao seu próprio ponto de vista.

Várias questões levantadas no início do capítulo ajudaram a explorar os dados coletados:

- Que estratégias as crianças usaram para convencer o leitor em textos de opinião?
- As crianças apresentaram claramente seus pontos de vista?
- Todas as premissas usadas no processo de justificação e contra-argumentação foram explicitadas?
- As crianças foram capazes de inserir contra-argumentos nos textos de opinião?
- Que outras estratégias as crianças usaram para inserir as diferentes vozes no texto?
- Qual foi o papel que a justificativa da justificativa desempenhou nos textos?
- O tipo de intervenção didática a que as crianças estavam submetidas em sala de aula exerceu efeitos sobre as estratégias adotadas?

Os resultados encontrados permitiram concluir que as crianças, via de regra, foram capazes de apresentar e defender seus pontos de vista. Alunos de diferentes idades mostraram-se eficientes na tarefa de apresentar seus pontos de vista, justificá-los, inserir outras vozes no

discurso, apresentando justificativa da justificativa e contra-argumentações e realizaram tais ações de forma explícita ou através da indução à elaboração de inferências.

A fim de sintetizar os dados até o momento analisados, elaboramos, abaixo, uma Tabela que mostra a percentagem de crianças que inseriram, em seus textos, cada um dos componentes textuais a que nos referimos acima. Através dessa visualização, percebemos que o efeito da série foi muito reduzido e que as diferenças entre as turmas / escolas foi acentuada.

Tabela 49: Síntese do percentual de uso dos diferentes componentes textuais utilizados pelas crianças por série e escola

Série	Escola	Quantidade média de palavras	Componentes textuais (%)			
			Ponto de vista claro	Justificativa	Justificativa da justificativa	Contra-argumentação
2ª	1	31,3	100,0	100,0	33,3	0,0
	2	7,0	100,0	0,0	0,0	25,0
	3	37,9	100,0	86,2	48,3	24,1
	4	24,7	90,9	90,9	36,4	54,5
Total		31,8	97,9	80,8	40,4	29,8
3ª	1	68,8	100,0	76,9	15,4	69,2
	2	31,9	100,0	80,0	10,0	0,0
	3	39,9	100,0	100,0	66,7	0,0
	4	52,1	100,0	100,0	90,0	70,0
Total		48,6	100,0	89,6	45,8	33,3
4ª	1	76,1	100,0	100,0	60,0	70,0
	2	29,1	94,7	78,9	42,1	21,0
	3	108,0	89,5	89,5	52,6	63,2
	4	55,2	92,3	84,6	30,8	84,6
Total		66,9	93,4	86,9	45,9	51,3
Total geral		50,7	96,8	85,9	44,2	41,0

Como podemos ver, em relação à apresentação dos pontos de vista, foram poucas as crianças que não delimitaram claramente suas posições: 97,9% das crianças de 2ª série, 100% das crianças de 3ª série e 93,4% das crianças de 4ª série conseguiram, através de diferentes estratégias, indicar a sua opinião sobre o tema. Percebemos, pois, que não houve efeito do tempo de escolaridade, pois logo no início da escolarização essa capacidade mostrou-se construída.

Dentre as estratégias de apresentação dos pontos de vista, podemos destacar aquelas em que os alunos iniciavam o texto com expressões que indicavam seu compromisso / responsabilidade com a posição defendida, tais como “eu acho que”, “na minha opinião”, comuns em discussões sobre temas polêmicos.

A inserção do ponto de vista através do uso de modalizadores lógicos[47] ("É certo ajudar a mãe") também ocorreu. Nesses casos, as crianças indicavam para o leitor que a idéia defendida era uma "verdade" pouco questionável. Diferentemente dessa estratégia, encontramos os modalizadores apreciativos ("É bom ajudar a mãe") que pareciam tender a ser usados de forma a abrir mais a negociação, pois estaria em jogo um julgamento subjetivo.

Apesar de encontrarmos todos os tipos de modalizadores citados na introdução dos pontos de vista pelas crianças, foram mais freqüentes os modalizadores deônticos ("A criança tem que ajudar a mãe"), que implicavam um julgamento baseado em valores sociais. Nesses, havia implicitamente um apelo à voz social valorizada na instituição em que se dava a interação. A hipótese que levantamos é que o comando dado para a atividade já induzia ao uso dessas expressões ("As crianças devem fazer os serviços domésticos ou não devem?").

Retomando as discussões sobre o papel da inferência na construção textual, investigamos também o uso de pistas para conduzir o leitor do texto a ler, nas entrelinhas, o ponto de vista do autor. Conforme já dissemos anteriormente, 25% dos textos caracterizaram-se pela indução à inferência pelo leitor do ponto de vista defendido (27,6% na 2ª série, 20,8% na 3ª série e 26,2% na 4ª série). Nesses casos, as justificativas indicavam a direção argumentativa, levando o leitor a construir o texto através do acesso aos seus próprios conhecimentos prévios sobre o tema, sobre os valores sociais que permeiam as relações das pessoas e sobre o contexto de produção. Consideramos, portanto, que essas estratégias implicam uma representação sobre o interlocutor e sobre as práticas sociais.

Tais estratégias foram aqui consideradas legítimas, diferentemente do que parecem supor alguns autores que subvalorizam tais recursos. No início desse capítulo, citamos as conclusões do estudo realizado por Oostdam, Glopper e Eiting (1994), em que os autores prescrevem que um bom "texto argumentativo" deveria conter o ponto de vista explícito.

Vimos, nos dados, que, de modo geral, os alunos indicavam os pontos de vista que defendiam, de modo explícito ou de modo implícito e não se satisfaziam em apresentar apenas o ponto de vista (apenas 9% dos alunos tiveram tal tipo de comportamento). No mínimo, eles apresentavam uma ou mais justificativas para defender sua posição. 23,1% das crianças produziram o modelo ponto de vista + justificativa.

Várias reflexões fizemos quanto a esse modelo textual. Uma primeira questão foi quanto à possibilidade desses alunos estarem atendendo à situação através de um gênero

[47] Reflexões sobre os modalizadores foram realizadas no capítulo 2. Bronckart (1999) classifica os modalizadores em modalizadores lógicos, apreciativos, deônticos e pragmáticos.

textual muito presente na escola (“resposta à pergunta de opinião”). Nessas atividades, os alunos são solicitados a dizer o que acham e a dizer o porquê, de modo similar ao que aconteceu em algumas aulas observadas (capítulo 3), em que as docentes mostravam uma concepção de que a justificativa é um componente necessário, indispensável e suficiente para compor um texto criado para convencer um interlocutor de alguma idéia.

Por fim, verificamos em alguns desses textos que, embora os alunos só tivessem explicitado uma justificativa sem inserir justificativa da justificativa ou contra-argumentação, eles construíram a argumentação com proposições que traziam implicitamente uma rede de conhecimentos e valores partilhados socialmente. Dessa forma, a justificativa atendia ao critério da suficiência por carregar um conteúdo que era aceito pela comunidade para quem se falava, na instituição de onde se falava. É possível que as crianças considerassem desnecessário defender tal proposição. Em muitos desses casos, as crianças usaram exemplos pessoais como estratégia de convencimento. O exemplo - como foi apontado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), Billig (1991), Breton (1999) - apela para a idéia de que tal posição já é aceita na sociedade ou é praticada por membros da comunidade. 17,3% dos textos continham exemplos de atividades domésticas realizadas pelas próprias crianças.

Esse critério da suficiência, assim como os critérios de relevância e aceitabilidade, foram discutidos por Blair e Johnson (1987), conforme apontamos no capítulo 1, e ajudaram a analisar os textos dos alunos, principalmente quando buscamos entender o papel da justificativa da justificativa naqueles textos. 44,2% dos alunos inseriram em seus textos esse componente textual, que tem sido pouco explorado nos estudos que avaliam produção de textos de crianças, conforme pode ser observado na descrição dos estudos no início desse capítulo.

De início, percebemos que, ao inserirem a justificativa da justificativa, as crianças estavam considerando outras vozes no texto e, dessa forma, estavam antecipando possíveis objeções, de modo similar ao que acontecia quando inseriam a contra-argumentação. Assim, a justificativa da justificativa era utilizada como estratégia para garantir a aceitação da justificativa dada (critério da aceitabilidade) ou como estratégia para fortalecer o elo entre ponto de vista e justificativa, convencendo acerca da relevância do argumento (critério da relevância). Estão em jogo, portanto, as estratégias para persuadir tratadas por Breton (1999), que seriam as de criar um acordo inicial sobre as premissas entre orador e auditório e as de vincular tais premissas ao ponto de vista. Estamos, deste modo, diante de estratégias para evitar a “não-aceitação” do argumento pelo ouvinte/leitor. A adoção de tais estratégias deixa

subjacente a antecipação, pelas crianças, de que é possível uma posição diferente da que defendem.

Além de inserir implícita ou explicitamente diferentes vozes no texto através de justificativas de justificativas, as crianças também demonstraram que têm capacidade de inserir contra-argumentação, pois 41% dos textos continham este componente textual. Nesses casos, havia textos em que a restrição ao ponto de vista defendido era explicitamente colocada no texto e outros em que a resposta já indicava uma restrição implícita.

Em suma, verificamos que todos os componentes textuais citados nos estudos relatados no início desse capítulo estiveram presentes em textos de crianças de todas as séries. No entanto, foram encontradas dispersões entre os resultados de crianças de uma mesma série, o que nos conduziu às reflexões sobre os efeitos da prática pedagógica sobre as estratégias de inserção de cada componente textual e suas diferentes maneiras de manifestação.

As análises indiciaram possíveis efeitos da prática pedagógica sobre as estratégias discursivas, mostrando que diferentes dimensões textuais se manifestaram diversamente nas turmas (escolas) investigadas (Ver Tabela 50). Com isso, apontamos que em cada situação existem variadas estratégias para conduzir os leitores e que as práticas usuais de produção de textos influenciam os modos de argumentar dos alunos.

Tabela 50: Síntese das análises dos efeitos da prática pedagógica sobre as estratégias argumentativas dos alunos (significância segundo os testes de qui-quadrado – p*)

Estratégias argumentativas	Série	Prática pedagógica			
		Tipo de intervenção	Presença de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos	Tipo de comando	Reflexão sobre argumentação
Ponto de vista claro**	Não	Não	Não	Não	Não
Tipo de ponto de vista (explícito X implícito)	.637	.018	.002	.236	.004
Uso de expressões de compromisso com o ponto de vista	.001	.029	.014	.083	.005
Uso de modalizadores na introdução do ponto de vista	.141	.792	.883	.670	.778
Inserção de justificativas	.455	.753	.164	.081	.053
Inserção de justificativa da justificativa	.821	.782	.158	.046	.244
Inserção de contra-argumento	.004	.000	.001	.000	.635
Tipo de restrição (explícita X implícita)	.011	.000	.002	.001	.530

** p<0,05 implica que houve diferenças significativas entre os grupos comparados.*
*** Não foi possível fazer o teste de Qui-quadrado porque a quase totalidade dos textos tinha o ponto de vista claro.*

Um primeiro resultado a ser discutido é o pouco impacto da série sobre as estratégias adotadas pelas crianças neste estudo. A freqüência de uso dos diferentes componentes textuais só foi afetada pelo tempo de escolaridade nos itens uso de expressões de compromisso e inserção de contra-argumentação. Em relação a esse último efeito que foi citado, é importante lembrar que, quando foram comparadas as séries em cada escola, houve uma grande dispersão e a escolaridade foi menos marcante que as demais variáveis analisadas. Na verdade, ela só se manteve na escola 3.

Conforme mostramos na Tabela acima, não houve efeito do tipo de intervenção sobre a clareza do ponto de vista, pois as crianças de todas as séries / turmas mostraram que eram capazes de apresentar um ponto de vista ao problema proposto. No entanto, foram observadas diferenças entre os grupos quanto ao uso de estratégias de introdução de ponto de vista por inferenciação. As turmas em que permeavam concepções de textos como objeto de interação,

as que participavam de situações de reflexão sobre os aspectos sócio-discursivos, aquelas em que se diversificavam os comandos para produção textual e as que realizavam reflexão sobre argumentação foram as que diversificaram mais os modos de apresentação de pontos de vista, utilizando estratégias de indução do leitor através de processos inferenciais.

Essa diversificação nos modos de apresentação dos pontos de vista foi também observada quando analisamos a presença de expressões de compromisso, como “eu acho”, “na minha opinião”. As crianças que mais utilizaram essas expressões foram as que participaram de grupos em que não havia reflexão sobre aspectos sócio-discursivos; aquelas cujas aulas tendiam a uma concepção de texto como “objeto escolar” e não como “objeto de interação” e aquelas que não conduziram reflexões sobre estratégias argumentativas em sala de aula. Esses resultados, num primeiro momento, podem parecer paradoxais; no entanto, uma análise mais cuidadosa pode nos levar uma hipótese de que, nesses grupos, há uma maior homogeneização do discurso. Conforme já discutimos, uma das atividades freqüentes na escola é a de responder perguntas de opinião. Via de regra, propõe-se que o aluno diga o que ele acha sobre determinado aspecto de um texto lido ou de um tema proposto. Esse gênero textual tende a se configurar como ponto de vista + justificativa, o qual é introduzido, com freqüência, por essas expressões de compromisso, conforme exemplificamos no texto 7.

Quanto ao uso dos demais modalizadores, não houve efeito do tipo de intervenção. Os modalizadores mais utilizados para introduzir os pontos de vista foram os deônticos, o que pareceu ser decorrente do comando dado para a tarefa que induzia a tal utilização. A tarefa consistia em produzir um texto dizendo se eles achavam que as crianças “deveriam” ou “não deveriam” realizar trabalhos domésticos.

Em relação à inserção de justificativas nos textos, observamos que as crianças de um modo geral justificaram seus pontos de vista, não havendo efeito do tipo de intervenção. No entanto, uma análise mais apurada desses tipos de intervenção mostrou que as poucas crianças que não apresentaram justificativas participavam dos grupos cujas professoras não fizeram reflexões sobre argumentação quando as situações favoreciam tais procedimentos. Tal fenômeno pode ser decorrente do fato de que as professoras que refletiram sobre argumentação explicitaram a necessidade de justificação.

Nas análises sobre inserção de justificativa da justificativa, observamos diferenças em relação aos tipos de comandos dados em sala de aula. As crianças que eram levadas a discutir sobre interlocutores em sala de aula e/ou sobre os gêneros textuais utilizaram mais justificativa da justificativa.

Um dado bastante revelador de nossas hipóteses foi quanto aos efeitos da intervenção sobre a presença de contra-argumentos nos textos. Foram observados efeitos da série, do tipo de intervenção, do tipo de comando e da presença de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos. Não houve, no entanto, efeito da presença de reflexões sobre argumentação. Como discutimos no capítulo 3, as professoras que refletiram sobre argumentação em sala de aula não deram nenhum destaque ao papel da contra-argumentação na defesa de idéias. O efeito da intervenção pareceu ser, portanto, relacionado ao desenvolvimento de atitudes de reflexão sobre a finalidade e interlocutores textuais, mais do que de reflexão sobre a estrutura textual.

A fim de aprofundar as análises até esse momento realizadas, buscando entender como os diferentes componentes textuais foram integrados nos textos, conduzimos as reflexões sobre os diferentes modelos textuais produzidos pelas crianças. O capítulo a seguir foi desenvolvido com o propósito acima referido.

5. Os modelos textuais e os efeitos das situações de produção na escola

5.1. Objetivos

No Capítulo 4, evidenciamos que crianças de todas as séries investigadas (2ª a 4ª) foram capazes de apresentar claramente um ponto de vista sobre o tema proposto, de justificar esse ponto de vista e de contra-argumentar. Indiciamos, ainda, diferentes estratégias para integrar nos textos tais componentes. Apontamos, também, que o tipo de intervenção didática exerceu influências sobre tais estratégias. Em diversos momentos, salientamos que a inserção, ou não, de um determinado componente textual e o modo como tais componentes eram inseridos pareciam depender, dentre outros fatores, das representações dos indivíduos sobre o contexto de produção. Tais reflexões foram conduzidas a partir de uma concepção de que os textos são singulares e resultam dos processos de adoção / adaptação dos gêneros textuais aos contextos de interlocução. Dessa forma, rejeitamos as noções pré-formadas acerca das estruturas dos textos argumentativos, defendendo, em lugar desse pressuposto, a idéia de que os modelos textuais são variados e dependem do contexto de produção e dos conhecimentos prévios dos produtores.

Em decorrência desses postulados, buscamos, neste capítulo, investigar os modelos textuais que foram produzidos pelas crianças, tentando identificar as marcas do contexto escolar de produção sobre as estratégias argumentativas adotadas. Buscaremos, então, responder a duas questões básicas:

- Que modelos textuais as crianças produziram quando foram orientadas a produzir os textos de opinião?
- Houve efeito do tipo de intervenção sobre os modelos textuais produzidos?

5.2. Referencial teórico

Através das análises realizadas no capítulo 4, concluímos que a maior parte das crianças foi capaz de defender seu ponto de vista. Essa conclusão parece, à primeira vista, incoerente com as reflexões realizadas no Capítulo 3, que evidenciaram a pouca intervenção didática voltada especificamente para o desenvolvimento de estratégias de argumentação em textos de opinião escritos. No entanto, levantamos a hipótese de que as estratégias identificadas na situação proposta podem ter sido desenvolvidas em outros contextos de uso da linguagem (envolvendo textos orais ou escritos) e/ou em outras situações, no próprio contexto escolar, de escrita de textos em que se explicitavam opiniões (em atividades de interpretação de textos, por exemplo).

Para aprofundar tal questão, buscamos apoio em autores que refletiram sobre o contexto escolar de produção e os seus efeitos sobre os textos das crianças. Essas reflexões serão realizadas em três seções: Os conhecimentos prévios mobilizados pelas crianças para escrever textos na escola (5.2.1); A construção dos protótipos textuais na escola (5.2.2); A diversidade de modelos textuais na escola (5.2.3).

5.2.1. Os conhecimentos prévios mobilizados pelas crianças para escrever textos na escola

Diversos autores levantaram questões relativas às relações entre gêneros orais e escritos e seus impactos sobre os textos das crianças. Schneuwly (1988), Val e Barros (2003), Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2003), dentre outros, aventaram a possibilidade de que na produção de textos escritos ocorreria um processo de transformação dos conhecimentos acerca de gêneros orais e escritos próprios de esferas de interlocução similares à situação proposta, que seriam adaptados para as novas situações.

Val e Barros (2003), em uma pesquisa com dez alunos de 1ª série de uma escola pública, encontraram que mesmo antes de dominarem os mecanismos formais da escrita, as crianças foram capazes de “ditar” ou “ler” (fazendo de conta) instruções de jogos e receitas. As autoras salientaram que:

> *A análise dos dados autoriza a afirmação geral de que as crianças entrevistadas tinham conhecimento do tipo injuntivo e revelaram esse conhecimento quando produziram textos tanto do gênero receita quando do gênero regra de jogo. Este tipo de texto está presente no cotidiano das crianças, em receitas caseiras de alimentos e remédios e nas instruções partilhadas de jogos e brincadeiras, enquanto gêneros primários em sua modalidade falada* (p. 143).

Esses resultados ajudam a melhor teorizar acerca da produção de textos escritos por crianças. Está posto, no bojo dessa discussão, o princípio de que as crianças já dispõem de conhecimentos prévios acerca das diferentes finalidades textuais que auxiliariam no processo de apropriação dos diferentes gêneros textuais escritos.

Val e Barros (2003), a esse respeito, salientam que reconhecem:

> *as múltiplas possibilidades de aproximação entre gêneros orais e gêneros escritos, bem como as múltiplas possibilidades de distanciamento entre gêneros de uma mesma modalidade, em função das especificidades das condições de produção e circulação de cada gênero* (p. 137).

Assim, conforme discutimos no capítulo 2, os conhecimentos sobre as esferas de interlocução e, conseqüentemente, dos gêneros textuais que emergem nessas esferas, orientam a escrita dos textos. No entanto, supomos que, frente a uma situação nova em que não dispomos de um gênero já construído, adotamos gêneros que conhecemos de outras situações que tenham, com a situação vivida no momento, alguns pontos de convergência.

Em resumo, consideramos que as crianças podem ter utilizado, para resolver a tarefa proposta, os conhecimentos sobre diversos gêneros textuais construídos em situações que tivessem similaridades com a que foi proposta neste estudo, tanto na escola quanto fora da escola, nas modalidades oral ou escrita. Tal suposição será considerada, portanto, para analisarmos os diferentes modelos textuais produzidos pelas crianças.

A diversidade de modelos textuais também será analisada na perspectiva do caráter histórico e mutável dos gêneros textuais, assim como da singularidade dos textos em função do contexto particular de interação. Assim, nós destacamos as discussões atuais sobre o imbricamento entre gêneros presente em diversas situações de interlocução. Bakhtin (2000, p. 286), abordando as relações entre estilo e gênero textual, atenta que:

> *Quando há estilo, há gênero. Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero*.

Barros (1999) também revela tal concepção quando afirma que "nem sempre um texto pode ser identificado como sendo ou tendo, sob o ponto de vista de sua concretude ou materialização lingüística, um único gênero comunicativo" (p. 13).

Foi a partir desses pressupostos que Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2003), por exemplo, buscaram entender a escrita de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares. Nesse corpus foram identificados textos que ofereciam, segundo as pesquisadoras salientaram:

> *Indícios de filiação a um ou mais gêneros tradicionalmente reconhecidos e nomeados, constituindo-se, assim, em textos híbridos, de gêneros indefinidos ou parcialmente definíveis, e também textos que podem ser vistos como embriões de cartas, bilhetes, lendas, histórias de fada, relatos, entrevistas, notícias jornalísticas etc* (p. 169-170).

Naquele estudo, as autoras ressaltaram que os processos de escrita eram pautados na mobilização dos conhecimentos prévios das crianças sobre os gêneros textuais e sobre as diferentes esferas de circulação. Levantaram a hipótese, nessa problemática, de que:

> *A vivência, por parte das crianças, de determinadas situações sociais – não exclusivamente escolares – permeadas pela presença de escrita, levou à elaboração da diferenciação entre esses gêneros* (p. 173).

Há, dessa forma, um reconhecimento de que o contato das crianças com textos orais e escritos, pertencentes a diferentes gêneros textuais, instrumentalizaria as crianças a dar conta de uma multiplicidade de situações de interação, diversificando as estruturas de textos que produzem. Nessa direção, Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2003, p. 182) concluem que:

> *A consideração da diversidade de gêneros representada nas produções escritas das crianças que cursam, ainda, a 1ª série escolar, leva-nos a supor que o conhecimento*

> *destes gêneros foi construído fora da sala de aula, nas diferentes e variadas esferas de comunicação verbal de que essas crianças certamente participam (...). A todas, no entanto, o que a escola pede mais freqüentemente é que escrevam estórias, que contem o passeio que fizeram.*

Deste modo, há, segundo essas autoras, desconsideração desses conhecimentos prévios na prática de ensino de produção de textos na escola, assim como, completamos nós, desconsideração da profunda flexibilidade com que nos adaptamos às situações, adotando / adaptando os gêneros que interiorizamos.

Retomamos, neste momento, a posição de que não se produzem "protótipos" fixos de textos "argumentativos", "narrativos" ou "descritivos" nas situações de interlocução cotidianas. Na escola, no entanto, percebemos, em determinados momentos, uma tendência à homogeneização, tanto do conteúdo textual quanto do próprio modo de dizer, conforme discutiremos no tópico a seguir.

5.2.2. A construção de protótipos textuais na escola

Alguns autores, como Miranda (1995), Costa (2000) e Rodrigues (2000), apresentados no Capítulo 3, já vêm denunciando uma tendência à homogeneização do discurso na escola. Calil (2000, p.53), também refletindo sobre tal questão, afirma que:

> *Esta relação que se estabelece entre o professor, o aluno e o texto que escreveu compõe um imaginário que parece apagar a heterogeneidade e singularidade das práticas de textualização, constituindo um processo de significação sobre as relações entre sujeito e texto, de forma linear, higiênica, objetiva e homogênea.*

Quanto à produção de textos em que se busca argumentar, verificamos uma tentativa de fixar "protótipos" textuais, reincidentes nos dizeres dos autores que tratam do ensino da língua, conforme mostramos no capítulo 1, de pesquisadores que analisam textos de crianças e adultos, e nas práticas de ensino, conforme indiciamos no capítulo 3 deste estudo.

Diversos autores, como Golder (1996), Lagos (1999) e Moreno (2001), alimentam a perspectiva "prescritiva" das estruturas textuais, quando propõem a existência de níveis de

desenvolvimento da competência argumentativa baseados na organização estrutural dos textos.

Lagos (1999), por exemplo, supõe a existência de 5 níveis de "competência argumentativa" que são subdivididos em categorias. Nessa perspectiva, existiria um nível em que o indivíduo não é capaz de apresentar a estrutura argumentativa mínima (ponto de vista + 1 argumento) até o nível 5, em que o indivíduo apresenta o ponto de vista acompanhado por dois ou mais argumentos válidos e contra-argumentos.

Moreno (2001, p. 31), a partir da perspectiva textual de Lagos, analisou textos de 20 estudantes universitários, concluindo que:

> *Los resultados obtenidos al evaluar la producción de textos argumentativos escritos por este grupo de estudiantes de nuevo ingreso a las carreras de formación docente muestran que el más alto porcentaje se encuentra en el nivel I y II (70%). Esto significa que este grupo muestra debilidades para construir un texto con la estructura argumentativa mínima: o bien no existe claramente definida la opinión y los argumentos no se relacionan con el tema o el tópico de la tarea (Nivel I), o bien hay una opinión pero no proponen argumentos válidos que la sostenga, o no existe opinión explícita sino argumentos que la presuponen (Nivel II)*[48].

É indispensável a comparação desses dados com as análises que fazemos das crianças deste estudo e de outros estudos, como o de Brassart (1990 a), Leite e Vallim (2000) e Souza (2003), que conseguiram apresentar e justificar seus pontos de vista, para refletirmos sobre os efeitos de uma perspectiva teórica que não considera a linguagem em sua dimensão social, cultural e histórica.

No estudo de Moreno (2001), os alunos foram solicitados a escrever a partir de um tema genérico: "el problema de la droga em la juventud venezolana[49]", assumindo um papel subordinado (aluno) em uma instituição (escola) que tem por função "defender os valores socialmente aceitos". Souza (2003) atenta também para esse aspecto na análise dos textos de

[48] Os resultados obtidos na avaliação da produção de textos argumentativos escritos por este grupo de estudantes que ingressavam na carreira de formação docente mostram que as mais altas percentagens se encontram no nível I e II (70%). Isto significa que este grupo mostra debilidades para construir um texto com a estrutura argumentativa mínima: ou não existe claramente uma opinião definida e os argumentos não se relacionam com o tema ou tópico da tarefa (nível I), ou têm uma opinião sem proposta de argumentos válidos que a sustentem, ou não existe opinião explícita e sim argumentos que a pressupõe.

[49] O problema da droga na juventude venezuelana,

crianças, mostrando que, diante desses temas, os alunos inseriram com menor freqüência a contra-argumentação. Por outro lado, conforme discutiremos no capítulo 6, as análises não foram feitas de modo a valorizar o uso de estratégias de condução dos leitores aos processos inferenciais.

Assim, não houve uma reflexão sobre as diferentes estratégias utilizadas pelos jovens no atendimento à tarefa, porque havia o pressuposto de um protótipo único de texto argumentativo para lidar com diferentes situações de interlocução.

Tendência semelhante foi observada em alguns estudos de intervenção. Nesses estudos, levantamos a hipótese de que quando as professoras ou pesquisadoras realizam as atividades em sala de aula, elas, por um lado, levam os alunos a ativar os conhecimentos que já dispõem acerca dos diferentes gêneros textuais; por outro, auxiliam os alunos a desenvolver novas capacidades e conhecimentos sobre os gêneros textuais conhecidos e novos e a utilizar recursos lingüísticos para atender aos propósitos de interação e; ainda, ajudam os alunos a construir representações sobre as expectativas da "escola" e dos "outros" interlocutores quanto aos textos que produzem.

Esse último fenômeno foi discutido no capítulo 3, quando apresentamos alguns estudos de intervenção bem sucedidos (Lopes, 1998; Rosenblat, 2000) e questionamos os "efeitos" dessas intervenções. Naquele momento, perguntamos se os sujeitos estavam desenvolvendo, nos "curtos programas de intervenção", a capacidade de argumentar ou se elas tinham passado a representar a atividade de escrita da espécie textual solicitada de uma maneira diferente. Para retomar tal discussão, apresentaremos mais três estudos de intervenção que buscaram melhorar a produção escrita de crianças jovens: Dolz (1996), Almeida (2003) e Souza (2003).

O estudo de Dolz (1996) foi realizado com 80 crianças, na faixa etária de 11 e 12 anos, de diferentes escolas de Genebra. O desenho experimental clássico foi adotado: pré-teste; intervenção; pós-teste. As crianças foram divididas em quatro grupos: dois grupos experimentais e dois grupos controle. As atividades usadas no pré-teste foram de dois tipos: escrita de um texto para defesa judicial de um réu e escrita de um texto para defender um projeto social frente a um grupo de conselheiros. Como podemos ver, as duas situações eram imaginárias e representavam esferas sociais distintas. As discussões anteriores sobre a dupla face da produção de textos na escola devem aqui ser consideradas. Os alunos precisavam, naquele momento, atender ao objetivo didático de escrever segundo o que achavam que esperavam deles na escola (pois foi nessa instituição que a atividade se desenvolveu) e ao

objetivo social (convencer um júri ou um grupo de conselheiros imaginários). Como os interlocutores eram imaginários, eles precisavam idealizar o que os interlocutores reais (pesquisadores no espaço escolar) concebiam que deveria ser feito para convencer os interlocutores imaginários. Após a intervenção, os alunos foram chamados, no pós-teste, a revisar e reescrever seu próprio texto.

Os resultados apontaram que houve diferenças, no pré-teste, entre os dois tipos de situação, pois na situação em que as crianças escreveram para defender um projeto social (grupo experimental 2) foram produzidos mais argumentos e contra-argumentos. No entanto, na situação em que eles precisaram defender um réu diante de um júri (grupo experimental 1), eles produziram mais justificativas das justificativas. Percebemos, pois, que as situações levaram as crianças a adotar diferentes estratégias argumentativas.

Rosenblat (2000), na pesquisa descrita no capítulo 3, também encontrou diferenças entre os textos produzidos a partir de três diferentes situações de produção. Nesse ponto, concordamos com Boissinot e Lasserre (1989) quando propõem que diferentes circuitos argumentativos supõem escolha de diversas estratégias possíveis e que tais escolhas são limitadas por planos que envolvem convenções específicas de determinadas situações de comunicação.

Dolz (1996) observou, ainda, diversos efeitos da intervenção: aumento na quantidade de argumentos, aumento na quantidade de justificativa da justificativa; aumento de contra-argumentos; aumento de textos com introdução, aumento de expressões lingüísticas próprias do processo argumentativo, dentre outras.

Interessa-nos, mais diretamente, pensar sobre as causas dessas mudanças. Sem dúvida, a intervenção levou os alunos a elaborar textos diferentes dos anteriormente produzidos. No entanto, essa mudança pode ter sido provocada mais por uma transformação nas representações dos alunos acerca das expectativas dos leitores do que por ter havido desenvolvimento de novas capacidades de escrita.

Conforme esses autores salientam, apesar de haver grande número de estudos apontando que crianças muito jovens argumentam oralmente, "systematic teaching of argumentation is introduced rather belatedly at the end of mandatory schooling (14-15 years old)[50]" (Dolz, 1996, p.228). Sendo assim, os alunos podem não ter, nessa fase, uma idéia clara sobre as estruturas textuais esperadas na escola. Como já dissemos, todos esses estudos

[50] O ensino sistemático da argumentação é introduzido tardiamente no fim da escola obrigatória (15/15 anos).

passam, de alguma forma, pela esfera escolar de produção da linguagem, já que avaliam e/ou selecionam os sujeitos por intermédio da escola e realizam atividades muito similares às propostas na instituição escolar.

Uma análise da seqüência utilizada durante a intervenção ajuda a entender tal hipótese. A proposta de ensino foi desenvolvida em apenas dez encontros de uma hora e trinta minutos. Em cada encontro, objetivos específicos foram contemplados: reconhecer 'textos argumentativos', reconhecer os tipos de situação em que se produzem 'textos argumentativos', utilizar articuladores lógicos, usar forma polida de endereçamento, introduzir contra-argumentos, introduzir o objetivo no texto, desenvolver controle para revisão textual, dentre outros.

Na verdade, se os alunos não tivessem já uma capacidade para defender pontos de vista, seria difícil, em tão pouco tempo, desenvolver tantas competências. Uma análise da descrição da intervenção faz notar que em apenas quatro encontros os alunos se envolveram em uma tarefa de escrita propriamente dita. Nos outros encontros, as tarefas eram de análise de textos e reflexão. Estamos, portanto, considerando possível que tais atividades tenham levado os alunos a perceber os recursos textuais mais valorizados e a organização estrutural considerada mais "elaborada" na esfera escolar. No pós-teste, então, elas já conseguiam antecipar as expectativas dos leitores, que, se não fossem os professores, seriam pessoas ligadas à instituição escolar.

As hipóteses que levantamos se apóiam na idéia de que até entrarem na escola, as crianças estavam submersas em situações em que argumentavam com propósitos reais, em situações vividas, utilizando estratégias aprendidas de forma assistemática, tais como: "convencer os pais ou outras pessoas a atenderem aos seus desejos"; "defender-se e justificar suas ações reprimidas pelos adultos"; "discutir sobre suas crenças e opiniões"; "disputar com outras crianças brinquedos e papéis em brincadeiras". Nessas situações, as crianças se deparavam com outros textos que serviam de modelo para sua própria aprendizagem.

Na esfera escolar, no entanto, conforme alertado por diversos autores (Dolz, 1996; Rojo, 1999), predominam os textos da ordem do narrar. Assim, os alunos não têm referência dos gêneros textuais usuais nas situações propostas. Dolz (1996) e Brassart (1990), por exemplo, citam que em pesquisas recentes foi observado que havia uma lacuna de textos argumentativos tendo a dimensão dialógica e contendo contra-argumentos nos "handbooks" utilizados em escolas suíças. Resultado similar foi apresentado por Bezerra (2001), ao analisar a tendência dos livros didáticos de Língua Portuguesa de 1ª a 8ª séries, no Brasil, e por Lopes

(1998), que analisou livros didáticos de Língua Portuguesa para alfabetização, indicados pelo PNLD/ MEC (Brasil, 1998).

Apesar dessa carência de situações em que os alunos lêem textos de opinião na escola, deparamo-nos, conforme indicam Leal, Guimarães e Santos (2003), com situações em que os alunos são chamados a responder perguntas de opinião sobre textos lidos ou temas debatidos em sala de aula, tanto na modalidade oral quanto escrita. Alertamos que nessas situações quase sempre é suficiente que o aluno explicite seu ponto de vista e justifique (Por quê?).

Souza (2003) reitera tal constatação quando, também num estudo de intervenção, em que queria desenvolver as capacidades de produção de textos argumentativos em crianças de alfabetização, assumiu que "no começo, tivemos algumas dificuldades, não só por se tratar de uma experiência nova e desafiante para nós, mas também pela falta de textos de opinião voltados para crianças na faixa etária em que trabalhávamos, o que nos levou a criar alguns deles" (p. 105).

É possível, portanto, que as crianças do estudo de Dolz (1996) e de outros estudos não tivessem muita clareza sobre quais modelos textuais seriam mais valorizados na instituição escolar, principalmente quando a proposta de produção de texto se distanciava das práticas usuais de que participavam fora da escola (como convencer um júri ou um grupo de conselheiros, no caso do estudo de Dolz que há pouco descrevemos). Esse problema se coloca como central a partir do momento em que concebemos que as estratégias discursivas são desenvolvidas quando realizamos determinadas ações com propósitos similares em diferentes situações de interação, que ocorrem em determinada esfera social.

Assim, o contato com os textos e as atividades propostas nesse estudo de intervenção, e em outras pesquisas, pode ter evidenciado para as crianças as dimensões textuais valorizadas pela escola, ou pelo grupo que avaliaria depois suas competências.

O estudo empreendido por Almeida (2003) foi bastante similar ao de Dolz (1996) acima descrito. Num primeiro momento, como estudo piloto, a autora cita que realizou uma intervenção com dez crianças do início da 3ª série (7 a 9 anos), que foram comparadas a outras dez crianças de um grupo-controle. Os impactos da intervenção foram bastante significativos, pois, segundo a autora, após as cinco sessões de 45 minutos, houve uma evolução quanto ao uso da contra-argumentação (30% das crianças do grupo experimental usaram contra-argumentos em seus textos iniciais ao passo que 90% o fizeram no pós-teste).

Esse impacto foi também observado no estudo final, desenvolvido com 123 crianças matriculadas em duas turmas de 2ª série (57 alunos) e duas turmas de 4ª série (66 alunos) de

uma escola particular do Recife. O desenho experimental clássico foi utilizado pela autora: pré-teste; intervenção; pós-teste. Em cada série, as crianças de uma turma formaram o grupo experimental e as crianças de outra turma formaram o grupo-controle.

O pré-teste e o pós-teste constaram de uma atividade de escrita de um texto em que as crianças foram convidadas a escrever sobre o tema "A escolha dos programas de TV para crianças deveria ser feita pelos pais ou pelas próprias crianças?" Os destinatários do texto, segundo as professoras, seriam pessoas da UFPE que queriam saber o que elas pensavam sobre esse assunto.

A atividade do pré-teste foi realizada com oito turmas (quatro de 2ª série e quatro de 4ª série), para seleção das duas turmas de cada série que participariam efetivamente do trabalho. Assim, foram analisados os textos para encontrar grupos equivalentes quando ao desempenho.

Um dado interessante foi que em duas turmas da 4ª série (de uma mesma professora!!), os alunos não produziram textos de opinião, apesar das orientações da pesquisadora. Uma hipótese levantada por Almeida (2003) foi que pode ter ocorrido alguma falha na orientação da tarefa. No entanto, a professora recebeu novas orientações e reaplicou a atividade, não conseguindo, ainda, que os resultados dos alunos fossem equivalentes aos dos alunos das outras turmas. Se retomarmos os dados do nosso estudo (capítulo 4), em que em algumas turmas o percentual de textos de opinião foi mais baixo, podemos levantar outra hipótese. Talvez o tipo de intervenção didática daquela professora levasse os alunos à escrita dos textos em que "se discorre sobre o tema e não se defende uma posição" (Redação Escolar).

A redação escolar, em que o aluno escreve sobre o tema discutido, foi reportada por outros autores, como Brassart (1990a), em um estudo em que 156 alunos de 8/9 anos a 12/13 anos eram requisitados a escrever um texto para convencer fumantes a deixar de fumar. Cinco grupos foram avaliados e os percentuais de produção dessa espécie textual (redação sobre o tema) foram: 37,5% (CE2); 37,5% (CM1); 20,8% (CM2); 4,2% (6E); e 19% (5E)[51].

Os resultados do estudo de Almeida (2003) revelaram que houve efeito da intervenção tanto na 2ª série quanto na 4ª série. Na 2ª série, os efeitos foram observados em relação à explicitação do ponto de vista; apresentação de justificativa; inserção de contra-argumento; uso dos marcadores de opinião e de objeção, organização geral do texto. Na 4ª série, a autora,

[51] A pesquisa foi realizada com crianças do Norte da França cujas idades variaram de 8/9 anos, no CE2; 9/10 anos, no CM1; 10/11 anos, no CM2; 11/12 anos, no 6E e 12/13 anos, no 5E. Esses grupos seriam equivalentes às séries 3ª , 4ª , 5ª, 6ª e 7ª.

em consonância com alguns resultados de estudos prévios, considerou que não seria adequado analisar apenas a presença ou ausência dos elementos da argumentação e direcionou o estudo para “verificar avanços em termos da expansão das estruturas de justificação e de negociação (envolvendo contra-argumentos e respostas)” (p.123). Assim, foram observados avanços quanto a: “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” (p. 140).

Nas duas turmas, a atividade foi reaplicada onze meses após o pós-teste (follow up). Na 2ª série, os resultados do pós-teste se repetiram, mas, na 4ª série, houve manutenção apenas quanto à presença de introdução, de conclusão e quanto ao aumento da extensão das seqüências argumentativas.

A autora sugere que a regressão entre o pós-teste e o “follow-up” na 4ª série pode ter sido decorrente de uma ausência de trabalho com isso na escola. Interpretamos, portanto, que, se após a intervenção as crianças voltaram a ter atividades diferentes das realizadas durante a intervenção, elas podem ter mudado as expectativas sobre os critérios de avaliação dos leitores (professora / pesquisadora).

É possível que na 2ª série a professora do grupo experimental tenha de algum modo mudado sua prática ao trabalhar com textos de defesa de ponto de vista, fazendo com que os efeitos da intervenção fossem mais duradouros.

A intervenção foi realizada em oito sessões com duração aproximada de 50 minutos, com um encontro por semana. Assim como no estudo de Dolz (1996), diferentes objetivos didáticos orientaram as tarefas, tais como: “identificar situações nas quais o discurso argumentativo se faz pertinente”, “criar situação para as quais fosse pertinente o estabelecimento de um discurso argumentativo”; “reconhecer o caráter diafônico/polifônico e dialético da escrita argumentativa”, “distinguir uma produção textual argumentativa de outras produções que tenham objetivos comunicacionais distintos, como uma carta ou história”, “identificar os elementos que compõem uma produção textual argumentativa”; “identificar idéias de apoio e de contestação a um determinado ponto de vista”, “reconhecer os marcadores e expressões lingüísticas típicas de opinião, justificativa e objeção”; “avaliar textos em função de uma lista de elementos” (Almeida, ibid). Como ocorreu no estudo de Dolz (1996), muitos objetivos foram contemplados em um programa curto de intervenção (oito sessões).

As atividades realizadas foram diversificadas e foram centradas em reflexões sobre a estrutura textual (reconhecimento do ponto de vista, justificativa, contra-argumento, resposta). Um aspecto a ser levantado é que, mais uma vez, as crianças podem ter desenvolvido representações sobre as expectativas de seus interlocutores. Por exemplo, na sessão 1, elas eram levadas a distinguir um "texto argumentativo" de uma "carta". Dessa forma, elas podiam perceber que o texto argumentativo que esperavam dela em situações similares àquela não era uma carta (gênero possível para algumas situações de defesa de opinião) e sim uma espécie de texto que atendesse à estrutura apresentada nos encontros e discutida pela professora. A oposição entre um gênero textual de circulação social, a carta, e uma espécie de texto mais escolar, como a "argumentação", mostra que estava sendo construído no programa de intervenção um gênero escolar com uma estrutura pré-determinada. Como já apontamos no capítulo 1, o tipo textual argumentativo, em outras esferas de circulação (não escolares), aparece em diferentes gêneros textuais e as estratégias adotadas para defender o ponto de vista são variadas em função da finalidade do texto.

Esse caráter mais rígido da estrutura textual solicitada foi evidenciado, ainda, no encontro 1, quando a professora da 2ª série disse aos alunos 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" (Almeida, 2003, p.65). Assim, observamos que havia uma prescrição sobre o que seria um bom texto argumentativo. Tal postura poderia levar os alunos a desenvolver uma estratégia básica de inserir, sempre, contra-argumentos no texto. Nesse caso, a orientação da professora deixava claro que tal modelo textual era o esperado na escola (naquela escola, em decorrência das orientações da pesquisadora).

No encontro 2, novamente essa tendência à prescrição reapareceu. Na primeira atividade, a professora explorou textos argumentativos criados em situações escolares de produção e levou as crianças a identificar os elementos da argumentação (ponto de vista, justificativa, contra-argumento e resposta). Depois, a professora, através de uma seqüência de perguntas, explicitou o que ela esperava na produção dos alunos:

> "*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 porquê da gente pensar assim'. A professora elogia os alunos e pergunta se faltaria ainda alguma 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*" (p. 68).

Nesta aula, podemos verificar que realmente havia uma explicitação das expectativas dos leitores (a professora e a pesquisadora). O modelo textual analisado deveria ser o modelo utilizado pelas crianças naqueles tipos de atividades.

Na sessão 7, Almeida (2003, p. 79) descreve novamente a ênfase dada ao modelo textual: "Conduziu assim as perguntas até que as crianças falassem da necessidade de responder aos contra-argumentos e retomar a própria posição". Esses elementos do texto argumentativo foram retomados em todos os encontros, seja através de discussão, seja através da análise de textos, seja através da revisão dos textos produzidos.

Conforme já discutimos anteriormente, concebemos que a estrutura de um texto é reflexo das decisões tomadas pelo escritor para dar conta dos objetivos a que se propõe e é organizado a partir das representações sobre a situação de interação e o interlocutor, o que remete a uma análise acerca da esfera de circulação desse texto. A escola, enquanto esfera de interação, tem especificidades e o aluno sabe que ali ele não escreve texto apenas para interagir, mas também para aprender a escrever texto e todas as orientações dadas pelos professores compõem o contexto de produção do texto. Na análise acima, mostramos o quanto a professora estava prescrevendo um modelo textual a ser seguido.

Todas essas análises levam à constatação de que durante a intervenção havia um jogo de construção de imagens acerca das expectativas dos interlocutores no processo de escrita em situações similares às que foram refletidas. Como a esfera de construção desses textos era a escola, somavam-se outras representações sobre essa instituição e sobre os papéis que os interlocutores desempenham na situação. Como bem salienta Rojo (1999, pp.4-5), na escola há uma relação assimétrica de interação entre professor e alunos, em que há:

> *um enunciador em posição dominante (decorrentemente, um destinatário em posição subordinada) em pelo menos dois domínios de poder: o domínio cognitivo (pelo menos em tese, supõe-se que, na sala de aula, o professor é detentor do saber sobre o objeto de ensino) e o domínio sócio-cultural, i.e., o poder dominante (de regular, normalizar e regrar) que a hierarquia institucional atribui ao professor*.

Assim, as orientações de um professor sobre o modelo textual valorizado constituem parte do contexto de produção por orientarem a construção das expectativas sobre o que se espera dos alunos na escola. A esse respeito, Schneuwly e Dolz (1999) alertam que "O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem" (p. 7). No entanto, o tipo de prática pedagógica pode favorecer a construção de diferentes estratégias discursivas, possibilitando que, em parte, a produção de textos tenha, de fato, finalidades outras além do aprender a escrever. Esse será o tema da seção seguinte.

5.2.3. Construção de estratégias discursivas: a diversidade de modelos textuais na escola

Como já anunciamos anteriormente, defendemos a posição de que cada situação de interação impõe ao escritor um planejamento sobre as melhores estratégias para causar os efeitos pretendidos, atendendo às finalidades sociais de interlocução. Tais estratégias são desenvolvidas a partir dos conhecimentos dos escritores sobre os gêneros textuais mais usuais naqueles tipos de situação, das representações que eles têm sobre os interlocutores, dos conhecimentos sobre o tema em pauta, das representações sobre o contexto de produção e das capacidades de que eles dispõem. Conseqüentemente, diferentes modelos textuais são produzidos, mesmo na escola, se forem propiciadas condições de interlocução diversas.

Um exemplo de intervenção didática em que os alunos escreveram textos para atender a uma finalidade real a partir de reflexões sobre um gênero textual, diversificando as estratégias discursivas, foi relatado por Perelman (2001, p.40). Neste estudo, foi desenvolvido um projeto didático com alunos de 7ª série em que eles foram convidados a escrever "carta do leitor" para um periódico (diário).

A autora chama a atenção que, nesse gênero:

> *Para convertirse en enunciador crítico es necesario incluir la palabra del otro al propio texto. La citación de la voz del autor del texto fuente que será criticado supone una profunda comprensión lectora. Para aceptar o refutar un texto argumentativo es necesario haber interpretado la cadena de razonamientos aportados por los autores citados. Al mismo tiempo, esa citación requiere que, en la escritura de la carta, se recupere en forma clara y concisa el contenido argumentativo expuesto en las*

> *producciones criticadas porque no necesariamente los lectores de la carta las han leído*[52].

Os resultados desse trabalho apontam para a possibilidade de um trabalho pedagógico pautado numa concepção sócio-interacionista da linguagem. Segundo a autora:

> *Los productos de los alumnos nos han aportado muy interesantes resultados que nos conducen hacia una reconstrucción de los conocimientos que teníamos acerca de sus posibilidades de elaboración y de los procesos puestos en juego en esta tarea. Los textos analizados han demostrado que los niños pueden usar recursos argumentativos para contradecir, afirmar, para manifestar opiniones, para contraponer hechos y opiniones...* [53] (p. 44).

Chamamos a atenção para o fato de que a situação particular usada por esta autora induz o escritor (nesse caso, o aluno) a utilizar explicitamente os componentes da contra-argumentação (restrição / refutação da restrição) nos casos em que houver discordância com o autor do texto a que ele se reporta. Em outras situações, no entanto, tal inserção não se impõe com tal força. Por exemplo, se a carta for escrita para reforçar os argumentos usados no artigo (matéria) de referência, esses componentes podem não ser tão importantes.

Em decorrência disso, fica difícil classificar os modelos textuais possíveis numa dada situação, pois, como diz Bronckart (1999), cada texto empírico é singular e está em relação de interdependência com o contexto de produção e esse contexto de produção é construído, dentre outros elementos, pela forma particular como o escritor representa a situação e seus leitores.

Reafirmamos, frente a tais revelações, a necessidade de buscar entender melhor os textos das crianças, tendo uma atitude positiva de considerar o contexto de produção e as experiências escolares e extra-escolares dos alunos.

---

[52] Para converter-se em enunciador crítico é necessário incluir a palavra do outro ao próprio texto. A citação da voz do autor do texto fonte que será criticado supõe uma profunda compreensão leitora. Para aceitar ou refutar um texto argumentativo é necessário haver interpretado a cadeia de razões aportadas pelos autores citados. Ao mesmo tempo, essa situação requer que, na escrita da carta, se recupere de forma clara e concisa o conteúdo argumentativo exposto nas produções criticadas porque não necessariamente os leitores da carta as teriam lido.

[53] Os produtos dos alunos nos têm apresentado resultados muito interessantes que nos conduzem a uma reconstrução dos conhecimentos que tínhamos acerca das possibilidades de elaboração e dos processos postos em jogo nesta tarefa. Os textos analisados têm demonstrado que os meninos podem usar recursos argumentativos para contradizer, afirmar, para manifestar opiniões, para contrapor episódios e opiniões...

Um estudo de intervenção em que se tentou abarcar esse olhar sobre as relações entre os contextos escolares de produção de textos e os textos elaborados pelas crianças foi conduzido por Souza (2003). Neste estudo, 40 crianças na faixa etária de cinco a sete anos de uma escola pública (anexo a uma Universidade Federal), em Goiânia, foram acompanhadas durante dois anos por duas professoras, que analisaram as situações de escrita propostas por elas próprias e os textos das crianças produzidos nessas situações. Esse grupo era heterogêneo tanto em relação ao nível sócio-econômico, quanto ao conhecimento sobre a escrita, pois o ingresso a essa escola se dava por sorteio. Apenas quatro crianças dominavam a escrita convencional no início do primeiro ano letivo.

A intervenção constou de atividades em sala de aula de leitura / reflexão e produção de vários gêneros discursivos, organizados por unidades temáticas. Em relação ao processo de argumentação, foram lidos / explorados / produzidos textos pertencentes aos gêneros carta, texto de opinião e bilhete, no período de setembro de 1996 a dezembro de 1997. Ao todo, foram contabilizadas 32 seqüências de atividades a partir de temas voltados à produção de textos em que os alunos precisavam defender uma opinião. Em média, cada criança, em sala de aula, produziu entre 20 e 25 textos com propósitos argumentativos.

As atividades de leitura / exploração de textos constaram de tarefas voltadas para a discussão dos temas em debate a partir da leitura do que outros autores consideravam sobre os temas. Nesses textos, os alunos buscavam identificar a posição dos autores e os argumentos que eles utilizavam, discutindo coletivamente. As orientações para as atividades de escrita foram claras, tendo como referências as reflexões conduzidas pelas professoras sobre outros textos que tratavam dos temas em debate. Houve uma diversidade de finalidades. No entanto, de modo similar ao que observamos nas professoras do nosso estudo, houve, nos comandos das atividades, uma oscilação quanto à explicitação dos interlocutores, que ora eram apenas os professores e ora eram outros destinatários (reais ou imaginários – Diretor da Escola; Presidente da República).

Para a análise dos textos, a pesquisadora escolheu três crianças que participaram de toda a intervenção e tentou explorar as estratégias discursivas e os recursos adotados por elas. A conclusão geral do trabalho foi que não houve uma evolução linear, pois, os recursos que eram utilizados em um determinado texto não apareciam nos textos seguintes ou apareciam de modo esporádico. Houve, assim, conforme defendido pela autora, um efeito marcante das situações propostas.

Essa não-linearidade foi também indiciada pela presença de textos com ponto de vista e justificativa desde o início da intervenção. A professora apontou que as crianças, quando começavam a produzir textos legíveis, já inseriam seus pontos de vista, justificando-os. Ou seja, evidenciou-se que tais habilidades estavam já construídas anteriormente ao domínio da escrita convencional. Na análise de uma das alunas, ela mostra que, logo no início da intervenção (setembro de 1996), já havia no texto da criança os componentes básicos da argumentação:

> *Como podemos observar, pelo fato de Ika ter leitura mais desenvolvida e uma escrita legível, desde seu primeiro texto, quando iniciamos o trabalho com textos de opinião, ele escreve declarando sua posição e apresenta argumentos para sustentá-la, elaborando, assim, a operação de justificação* (Souza, 2003, p.156).

Quanto às operações de negociação, a autora salienta que apareceram em menor quantidade, havendo, no entanto, desenvolvimento precoce de outras estratégias de envolvimento e defesa das idéias expostas:

> *Reconhecemos a predominância do discurso interativo, até porque as instruções das atividades ("Qual é a sua opinião...", "Em sua opinião...") levavam a isso. De forma semelhante, constatamos um número significativo de segmentos iniciais sendo construídos com discurso interativo e, no restante do texto, a ocorrência de discurso do tipo teórico. Nos textos do gênero carta, em que o destinatário é a mãe, sobressaem os discursos interativos, devendo ser considerados em razão da natureza do próprio gênero, do objetivo maior, que é convencer o destinatário. Há ainda a presença de discurso teórico, quando os temas são mais genéricos. De um lado, os temas de natureza geral não favorecem a elaboração das operações de negociação; de outro, auxiliaram a construção de textos com a operação de justificação de forma mais autônoma* (p.176).

Assim, uma das conclusões da autora foi que a diversidade de configurações assumidas nos textos tinha relação com o tipo de atividade proposta. Ainda em relação a tal questão, Souza (2003, p. 124) atenta que alguns temas "geraram maior polêmica, talvez por estarem mais próximos dos interesses infantis. Os outros, porém, em razão de serem mais

genéricos, pouco contribuíram para a discordância de opiniões". Nas palavras da autora, encontramos pistas para entender tal fenômeno:

> *Na análise dos temas, verificamos que a maioria não leva a divergências de opiniões ou controvérsias. Constatamos que apenas as cartas de solicitação para criar o cachorro e a diminuição da multa da biblioteca possibilitaram discordâncias, pelo fato de esses temas estarem mais próximos das vivências infantis. Os demais temas são genéricos, relativos aos valores culturais e, por fazerem parte do senso comum, eram consensuais; conseqüentemente, não proporcionam discordâncias de opiniões, especialmente de crianças. Por isso, os temas favorecem apenas a realização da operação de justificação...* (p. 178)

Outros autores, como Camps e Dolz (1995) e Rubio e Arias (2002) já alertaram para tal questão, enfocando que, na escola, o professor deve orientar os alunos a assumir os valores sociais que circulam na sociedade de que participam. A citação abaixo, de Rubio e Arias (2002), ilustra bem a questão:

> *Hay temas que representan conquistas sociales que no admitirían cuestionamiento alguno, tal es el caso de la violación de los derechos humanos en todas sus formas: el abuso físico, la explotación de trabajadores, la tortura, etc. Estos pueden ser objeto de investigación pero no de debate dado que éste último implica que los alumnos asuman posiciones a favor y en contra del tema seleccionado*[54] (p. 36).

Na citação, são listados valores que são mais facilmente assumidos como conquistas sociais relacionados aos direitos humanos. No entanto, podemos levantar que, de igual modo, os temas que envolvem outros valores terminam assumindo o mesmo status de inquestionabilidade por veicularem princípios hegemonicamente defendidos na sociedade.

Os resultados apontados por Souza (2003) podem, portanto, ser pensados a partir da perspectiva de que alguns temas colocados no contexto escolar perdem o caráter polêmico, dado que não se pode defender qualquer opinião no interior dessa instituição. Diante de tais

[54] Há temas que representam conquistas sociais que não admitiriam questionamento algum, como é o caso da violação dos direitos humanos em todas as suas formas: o abuso físico, a exploração de trabalhadores, a tortura

temas, conforme discutimos no capítulo anterior, há uma certa tendência à produção de discursos homogêneos, em que se repetem os argumentos que já são dados como princípios socialmente aceitos na instituição.

Um outro destaque feito pela autora foi quanto aos efeitos da explicitação dos destinatários sobre os textos dos alunos. A autora retoma a hipótese de que a ausência desse elemento no comando para produção dos textos poderia dificultar a tarefa de negociação.

Em relação a tal hipótese, a autora mostra que as crianças começaram a produzir textos em que havia uma tendência à produção de discursos autônomos quando as situações assim o requeriam. Na análise de um dos textos, Souza (2003, p. 134) afirma:

> *Mesmo sem a explicitação do destinatário na instrução, a aluna cria um texto usando discurso interativo, implicando o destinatário (você), empregado em sentido genérico. Esse uso é um dado importante e pode ser considerado como um fato revelador de que a criança já internalizou a concepção de que sempre se escreve para alguém e que a tomada de posição é defendida em relação ao interlocutor*.

Nesse caso, levantamos a hipótese de que a criança se apropriou de alguns gêneros textuais esperados na situação escolar de produção, em que, na ausência de um destinatário, escreve-se para o professor, "como se" escrevêssemos para outros interlocutores. O discurso autônomo, em que se privilegia o uso de modalizadores lógicos e deônticos, imprimindo certa objetividade ao que se diz, pode ter sido incorporado enquanto gênero escolar. Barros (1999), em um estudo sobre "redação escolar", mostra o quanto a estrutura do texto que circula no interior da sala de aula toma uma configuração de gênero por atender a três dimensões distintas da caracterização de um gênero textual: características internas, características externas e funcionalidade.

Nesse estudo, Barros (1999, p. 17) analisou 250 textos produzidos por alunos de 5ª a 8ª séries, com idades variando de 10 a 14 anos, de escolas públicas da cidade de Natal (RN) e concluiu que:

> *O gênero, dissemos, é socialmente adquirido. Com essa idade, o aluno já foi suficientemente exposto às atividades diárias para saber que a sala de aula é o lugar*

---

etc. Isto pode ser objeto de investigação, mas não de debate, dado que este último implica que os alunos assumam posições a favor ou contra o tema selecionado.

> *de objetividade, da precisão, da tecnicidade e já tem um modelo global do que deve ser uma redação. As aberturas (dos textos) parecem refletir esse conhecimento. É como se eles se pusessem, sem delongas, com a maior objetividade possível, a dar conta da tarefa que lhes foi imposta, isto é, "falar sobre..."*.

Supomos, assim, que, no estudo de Souza, as propostas com temas mais genéricos conduziram as crianças à escrita de textos mais característicos dessas situações de escrita "sobre temas". Nesses casos, os alunos precocemente demonstrariam processos de apropriação desse outro gênero, mais típico do contexto escolar, que é a redação sobre um tema.

Em suma, concordamos com Barros (1999, p. 20) que reconhece que "as condições da situação de sala de aula, tão familiares aos alunos, é que vão orientar suas escolhas de estratégias de produção, assim imprimindo características bem específicas no gênero que estão produzindo".

Através de todas essas reflexões estamos defendendo uma perspectiva sócio-interacionista de linguagem, que supõe que os diferentes gêneros textuais são, na maioria das vezes, heterogêneos quanto aos tipos textuais que os constituem. Deste modo, concebemos que quando se fala de textos argumentativos está-se falando de uma grande diversidade de gêneros em que alguém se propõe a "defender um ponto de vista".

Por outro lado, assumimos a posição de que na atividade de escrita recorremos a procedimentos de adoção / adaptação dos gêneros textuais que conhecemos, a partir do contexto de produção. Ou seja, diante da situação proposta, elaboramos representações sobre a situação de interlocução, a finalidade, os interlocutores, o espaço de interlocução, dentre outros elementos e, a partir deles, utilizamos diferentes estratégias argumentativas.

Também refletindo sobre a diversidade de fatores que compõem a situação de escrita e as diferentes possibilidades de composição de uma argumentação, Brassart (1996) levanta o seguinte dilema:

> *If indeed there is an argumentative text scheme, it is so impoverished that it is worth inquiring in what ways it facilitates processing (by concept) of argumentative texts in individuals who have mastered this schema*[55] (p.171).

Por fim, assumindo os princípios teóricos acima descritos, concebemos que a escola, enquanto esfera de interação, impõe certas especificidades nos processos de adoção / adaptação dos gêneros textuais que os indivíduos se apropriaram dentro e fora da escola.

É preciso, portanto, contemplar em nossas análises, tanto as reflexões sobre o contexto escolar de produção, quanto as situações em que os textos foram elaborados (contexto imediato), não perdendo de vista que as representações sobre "a escola" se cruzam com as representações sobre a situação de interação imediata e que os professores (ou outros representantes da escola) serão sempre interlocutores reais dos textos que produzem.

É nessa perspectiva que tentaremos identificar os modelos textuais que foram produzidos pelas crianças diante da situação de escrita proposta neste estudo e analisar possíveis efeitos gerais dos contextos de produção sobre as estratégias argumentativas por elas utilizadas.

[55] Se realmente existe um esquema de texto argumentativo, é tão empobrecido que é importante questionar de que forma isso facilita o processamento (noção) de texto argumentativo nos indivíduos que têm domínio deste esquema.

5.3. Método

5.3.1. Sujeitos

No Capítulo 4 foram analisados textos de 205 crianças, dentre os quais, 156 foram classificados como "textos de opinião". Neste capítulo, esses textos de opinião serão revisitados para uma análise dos modelos textuais produzidos por essas crianças e dos efeitos do contexto escolar de produção sobre a escolha de tais modelos.

No Capítulo 4, descrevemos os grupos de sujeitos investigados e caracterizamos as turmas por cada escola selecionada. Conforme dissemos, os dados foram extraídos em 3 escolas públicas e 1 escola particular da Região Metropolitana do Recife - PE (Escola 1: Escola da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, situada em Olinda; Escola 2: Escola da Rede Municipal de Ensino de Camaragibe; Escola 3: Escola da Rede Municipal de Ensino de Recife; Escola 4: Escola Particular, situada em Recife). Em cada escola, uma turma de cada grau escolar (2ª à 4ª série) participou da pesquisa[56].

No capítulo anterior, apresentamos um quadro com a síntese da quantidade de alunos matriculados nessas turmas (339), dos que estavam presentes no dia da aplicação da atividade (268) e dos que foram selecionados para investigação, utilizando-se os critérios de faixa etária e domínio da escrita alfabética (205). Naquele capítulo, mostramos, também, a composição dos grupos quanto à idade e sexo quando foram selecionados, desses 205 textos, apenas os textos de opinião (156: 47 da 2ª série, 48 da 3ª série e 61 da 4ª série). São esses 156 textos que compõem o corpus que será analisado neste capítulo.

5.3.2 Procedimentos

Conforme dissemos anteriormente, as professoras foram contactadas em cada escola separadamente. Receberam orientações para a aplicação da tarefa e marcaram o dia em que fariam a atividade. As aulas em que os textos foram produzidos foram observadas e gravadas em áudio. Posteriormente, as fitas foram transcritas para análise posterior.

A atividade proposta, já descrita no Capítulo 4, foi de produção de um texto defendendo a opinião sobre se as crianças deveriam ou não realizar serviços domésticos.

[56] A atividade foi realizada nas turmas que foram observadas no estudo descrito no capítulo 3.

Como dissemos naquele capítulo, a professora leu uma reportagem de jornal, provocou um debate em sala de aula sobre o tema e depois pediu que escrevessem o texto. Esse seria lido na própria sala de aula para que fossem escolhidos alguns para serem lidos para crianças de outra turma da escola.

Após a seqüência ter sido realizada em todas as escolas, os textos foram recolhidos e analisados. No Capítulo 4, os textos foram abordados na perspectiva de encontrar as estratégias utilizadas pelos alunos para inserir (ou não) os componentes textuais citados pelos autores que abordam a temática de produção de “textos argumentativos”: ponto de vista, justificativa, justificativa da justificativa, contra-argumentação.

Neste capítulo, esses textos foram revisitados, na tentativa de identificar alguns modelos textuais produzidos pelas crianças nessa situação, buscando-se apreender os efeitos do contexto escolar de produção de textos e, nesse bojo, os efeitos dos tipos de intervenção didática discutidos no Capítulo 3.

5. 4. Resultados

Conforme defendemos no início desse capítulo, concebemos que, para cada situação de interação, produzimos textos singulares. Utilizamos, para isso, nossos conhecimentos sobre os diferentes gêneros textuais que circulam nas esferas de interlocução cujos propósitos comunicativos são semelhantes aos que julgamos pertinentes na situação em que nos encontramos. Dessa forma, adotamos um determinado gênero textual (ou mais de um) e os adaptamos à situação proposta, variando nossas estratégias discursivas.

Com isso, não negamos que, em determinados contextos, os textos produzidos tenham similaridades que os caracterizam globalmente enquanto mediadores de tais situações de interação. É nessa perspectiva que tentaremos identificar alguns modelos textuais produzidos pelos alunos na situação específica em que se encontravam. Temos consciência, no entanto, que, ao agruparmos os textos quanto a esses modelos, perdemos alguns dos dados analisados no capítulo 4, que diziam respeito às estratégias utilizadas para inserir os diferentes componentes textuais ou mesmo as estratégias que asseguravam a força argumentativa em textos que não continham alguns desses componentes.

Assim, para dar continuidade às discussões travadas no capítulo 4 sobre as estratégias utilizadas pelas crianças para defender o ponto de vista, classificamos os textos quanto à configuração geral. Utilizamos, para tal, os componentes textuais citados pelos autores indicados no início daquele capítulo (ponto de vista, justificativa, justificativa da justificativa, contra-argumentação), buscando relacionar tais escolhas às características do contexto de produção (5.4.1). Em seguida, investigamos se as crianças submetidas aos diferentes tipos de intervenção tendiam a adotar diferentes modelos textuais na situação de escrita proposta (5.4.2).

5.4.1. Que modelos textuais as crianças produziram?

No capítulo 4, analisamos, de início, 204 textos, que foram classificados quanto aos gêneros textuais (ou espécies, diante da dificuldade de identificar os textos em um gênero específico) adotados na tarefa dada. Conforme mostramos naquele momento, 76,1% dos textos foram classificados como textos de opinião, 8,3% como relato pessoal, 5,9% como história (com configuração similar à narrativa infantil), 3,9% como redação escolar, 2,4%

como reescrita da reportagem e 3,4% como “outros gêneros” (carta, bilhete...). Não assumimos como tarefa nossa, neste trabalho, explorar todos esses textos e, então, selecionamos os textos de opinião porque consideramos que para as perguntas que nos fazíamos seriam mais produtivos. Deixamos como tarefa para outra pesquisa, portanto, a análise das demais estratégias usadas na tarefa dada.

Dessa forma, nos debruçamos sobre os textos de opinião e buscamos entender os percursos das crianças na defesa de seus pontos de vista. Tendo consciência da fluidez dessa “espécie” textual (texto de opinião), buscamos estabelecer alguns limites / critérios que englobassem os escritos das crianças nessa categoria. Essa necessidade faz-se pertinente porque várias são as situações em que se constroem textos de opinião, com características diversas: artigo de opinião em jornal ou revista; sermão de padres em igrejas, texto didático em que se tenta difundir valores sociais, texto em que se defende um ponto de vista na escola, dentre outros.

Assim, tentamos delimitar os textos de opinião, frente aos outros gêneros produzidos pelas crianças. Tomamos como eixo a idéia de que esses textos tinham que ter como núcleo conceitual a intencionalidade quanto à defesa de pontos de vista e a presença de interlocutores que queriam saber o que se pensava sobre o assunto em pauta. Assim, um tema e não um fato seria o foco textual. O tema, nessa espécie textual, teria necessariamente que ser passível de posições divergentes e, conseqüentemente, os interlocutores poderiam ter pontos de vista diferentes sobre a questão posta em debate. Nos textos das crianças, tentamos encontrar indícios dessa concepção de tema e de destinatário.

Do ponto de vista estrutural, os textos de opinião foram identificados como aqueles cuja seqüência textual dominante era a argumentativa, mesmo que a ela fossem adicionadas, por encaixe ou fusão, outras seqüências, como a narrativa, a expositiva ou a descritiva. Conseqüentemente, alguns (ou todos) componentes da argumentação (ponto de vista, justificativa, justificativa da justificativa, restrição, refutação) seriam utilizados nos textos, mesmo que a partir de diferentes modos de inserção.

Por fim, recursos lingüísticos próprios das situações em que se argumenta sobre temas seriam privilegiados, tais como os modalizadores, as conjunções e expressões argumentativas, o uso dos verbos predominantemente no presente, o uso de palavras com valor genérico, que impõem um certo distanciamento no discurso.

Alguns modelos gerais foram encontrados quando tentamos apreender os modos de adoção / adaptação dos gêneros conhecidos à situação proposta. Alguns dos textos de opinião

tinham, de fato, o foco centrado no tema proposto (Crianças devem ou não realizar serviços domésticos?) e os alunos buscaram defender o ponto de vista acerca desse tema. As situações de referência para esses modelos seriam aquelas em que os alunos tentariam defender um ponto de vista para interlocutores presentes (professor e colegas) ou ausentes.

No entanto, outras formas de adoção foram encontradas. Alguns textos eram muito semelhantes aos textos produzidos para comentar sobre um texto lido (comentário). Nesses casos, os alunos estavam dando a opinião, mas o enfoque recaia mais sobre a reportagem e sobre as crianças citadas na reportagem do que no tema em si. A ancoragem nos elementos do texto era clara, com referências explícitas ao autor e aos personagens citados na matéria do jornal.

Outra adoção presente nos textos das crianças foi quanto ao gênero “resposta a pergunta de opinião”. Nesses casos, as crianças conduziam a tarefa como se tivessem que responder à pergunta de modo similar ao que fazem nas tarefas de sala de aula em que dispõem de duas ou três linhas e precisam, neste espaço, dizer o ponto de vista e o justificar. Nem sempre era possível delimitar quando o texto tomava essa configuração porque o aluno estava adotando tal gênero ou porque ele não desenvolvia os argumentos por outros motivos, como a dificuldade no registro do texto ou a falta de argumentos para o que estava defendendo.

Diante da dificuldade de classificar os textos quanto a esses três modelos gerais encontrados, conduzimos as análises categorizando os textos quanto à estrutura, para, a partir dessa classificação, tentar chegar a exemplos dos modelos gerais citados acima, mesmo tendo consciência de que uma mesma estrutura poderia estar associada a um “comentário”, a uma “resposta a pergunta de opinião” ou a um “texto de opinião sobre o tema”. Além disso, coerentemente ao que outros autores disseram em estudos sobre contexto de produção e gêneros textuais (Abaurre, Mayrink-Sabinson & Fiad, 2003; Bakhtin, 2000; Barros, 1999; Boissinot & Lasserre, 1989), os textos muitas vezes estavam afiliados a mais de um desses gêneros.

Assim, diante da proposta de defender o ponto de vista acerca do tema sugerido (as crianças devem ou não realizar serviços domésticos?) no contexto escolar, após a leitura de uma reportagem que implicitamente assumia a posição de que as crianças devem trabalhar em

casa, nove modelos de textos de opinião[57] foram identificados, os quais serão exemplificados abaixo:

Modelo 1: ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa + restrição + refutação

O modelo textual apontado como mais completo pelos teóricos anteriormente discutidos é o que utilizamos para agrupar os textos considerados como modelo 1. O texto abaixo, produzido por uma menina de 10 anos, da 4ª série, exemplifica tal modelo.

Texto 13

As mulheres batalhando

Tudo bem. Acho certo a mulher trabalhar, mas também não precisava se matar. Se o homem está em casa, pode ajudar. Porque, só por fazer alguma tarefa, por exemplo, lavar louça, vai virar mulher? Nada disso! Mesmo assim, podem ajudar. Todas as espécies de humanos podem ajudar. As mulheres batalhando e as crianças ajudando. Mas não acho certo homem ficar descansando. Também acho certo criança ajudar. É melhor do que trazer mais violência.

As crianças ajudam. Tem muitas que são preguiçosas, já tem umas que gostam mais de lavar pratos, outras de varrer a casa, secar a louça, apanhar a roupa. Tem criança que acha chato este mundo. Mas preste atenção e o seu irmão mais novo oue! oue! oue!

Mas a vida da mulher é essa

Escola 3, 4ª série, 10 anos, sexo feminino.

Neste texto, a criança defende o ponto de vista de que as crianças devem fazer os trabalhos domésticos. Na apresentação do ponto de vista já está inserida a justificativa (Também acho certo criança ajudar). Assim, a necessidade de ajudar em casa é colocada como justificativa para a tese de que as crianças devem realizar serviços domésticos. Poderíamos nos questionar a quem ela estaria ajudando. Aos pais? A garota deixa muito claro que não. Na realidade, a justificativa da justificativa insere o tema que realmente vai ser foco de discussão no texto: a criança ajuda à mãe que precisa "batalhar" (as mulheres batalhando e as crianças ajudando). Outra justificativa para a criança ajudar é que, assim, ela não estará envolvida em violência.

Percebemos, pois, que o foco do texto recai não sobre se as crianças devem ou não realizar serviços domésticos, e sim nas relações entre homens e mulheres. Logo no início do texto, a menina começa com uma expressão de concordância (Tudo bem), seguida pela afirmação de que é certo a mulher trabalhar. Nessa expressão, está implícita uma negociação

[57] Como dissemos acima, os nove modelos foram agrupados quanto à configuração textual (estrutura).

que é exposta depois: “Acho certo a mulher trabalhar, mas também não precisava se matar. Se o homem está em casa pode ajudar”. Há, nas entrelinhas, uma denúncia de que as mulheres ficam sobrecarregadas de trabalho porque os homens não ajudam. A contra-argumentação aparece no trecho seguinte, através de uma pergunta que é respondida imediatamente: “Só por fazer alguma tarefa, por exemplo, lavar louça, vai virar mulher? Nada disso”. A voz social que diz que trabalho doméstico é coisa de mulher é, então, inserida no texto de modo a garantir a polifonia textual.

A indagação surge no texto como resposta a uma restrição implícita. A quem a pergunta está dirigida? Na verdade, ela abafa uma voz oculta (presente na sociedade) que diz que “homem que faz trabalhos domésticos deixa de ser homem”.

O tema do texto é retomado quando a aluna diz que “todas as espécies de humanos podem ajudar”. Assim, ela articula a discussão priorizada (relações entre homens e mulheres) ao tema sugerido: as mulheres batalhando e as crianças ajudando.

No parágrafo seguinte, a fim de garantir que não desconsiderou o tema sugerido, a menina fala sobre as crianças: “As crianças ajudam”. Imediatamente depois, ela afirma que na verdade nem todas participam dessas atividades (“Tem muitas que são preguiçosas”) e que “Tem criança que acha muito chato este mundo”. Ou seja, ela termina assumindo que embora seja “certo”, muitas crianças não gostam de ajudar. Para minimizar tal posição, ela afirma que algumas crianças gostam “mais de lavar prato, outras de varrer a casa...”. Dessa forma, não seria obrigado fazer todas os serviços de casa.

Por fim, a aluna, no final da página, denuncia, mais uma vez, a situação da mulher ao afirmar que “Mas a vida da mulher é essa”. Dessa forma, ela assume explicitamente que o tema polêmico para ela é o das relações entre homens e mulheres e que o tema sugerido pela professora pode ser mais facilmente negociado.

No início desse capítulo, discutimos sobre a importância do tema para a produção textual. Citamos trabalhos como os de Camps e Dolz (1995), Rubio e Arias (2002) e Souza (2003) que apontam que, na escola, determinados temas não se constituem como fonte de polêmica: ou porque não se pode defender pontos de vista contrários aos valores socialmente aceitos na instituição; ou porque os alunos já conhecem os pontos de vista do professor e, dessa forma, frente à assimetria da relação professor-aluno (Rojo, 1999), não se dispõem a dizer um ponto de vista contrário ao dele. No nosso caso, a leitura da matéria do jornal já apontava que a posição de quem propunha a tarefa era a de que as crianças devem ajudar em casa. Por fim, podemos acrescentar a tal discussão que a questão da mulher, no tocante aos

trabalhos domésticos era realmente a ponte para o debate, visto que não é um problema resolvido na sociedade.

A autora assumiu o seu papel de "mulher" ao defender que homens e mulheres precisam realizar serviços domésticos, inserindo na tarefa um tema realmente polêmico, mas não perdeu de vista o seu papel de "aluna", re-inserindo no texto, mesmo que de forma fragmentada, o tema sugerido. É interessante observar que, no papel, o parágrafo em que ela fala sobre as crianças está separado do parágrafo inicial, com uma linha no meio, deixando muito claro que houve uma ruptura de tópico.

Modelo 2: ponto de vista + justificativa + restrição + refutação

O modelo 2 difere do modelo 1 quanto ao fato de que as justificativas não são acompanhadas de justificativa da justificativa. O texto 14, abaixo, escrito por um menino de 10 anos exemplifica esse modelo textual.

Texto 14

Todos têm seus deveres

As meninas pensam que os homens são bichas porque eles cozinham e lavam os pratos, arrumam a casa. Que nada. Os meninos também têm seus deveres, como lavar roupa, fazer comida. Elas pensam que tudo elas fazem.

Escola 3, 3ª série, 10 anos, sexo masculino.

No título do texto, destacado logo no topo da página usada na atividade, o aluno já justificou seu ponto de vista de que as crianças devem fazer serviços domésticos. Embora o aluno não tenha explicitado tal posição, ele conduziu o leitor ao inserir a justificativa de que "todos têm seus deveres". No corpo do texto há de imediato a inserção de uma voz contrária ao ponto de vista defendido (As meninas pensam que os homens são bichas porque eles cozinham...). A essa restrição, ele deu uma resposta enfática: "Que nada! Os meninos também têm seus deveres".

Os conflitos entre homens e mulheres no que diz respeito à divisão das tarefas domésticas tornam-se, mais uma vez, o foco da argumentação. Conforme já discutimos, são os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores que determinam o que dizemos e o como dizemos. O lugar de onde esse menino enuncia determina, portanto, o foco de sua argumentação. Ele fala enquanto "homem" e enquanto "aluno", num espaço social onde ele é valorizado se atender aos papéis de colaborador que foram explicitados logo no início da

atividade, através do texto lido pela professora. Em suma, apontamos que o aluno conduz o leitor ao seu ponto de vista, justificando-o e apresentando uma contra-argumentação que aparece na voz das "meninas".

Modelo 3: ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa

No modelo 3, não houve pontos de vista discordantes, pois os alunos não inseriram contra-argumentação. No entanto, alguns alunos, como o autor do texto 15, inseriram uma outra voz usada como apelo à autoridade. No texto usado como exemplo (15), o autor do texto lido pela professora foi explicitamente tomado como apoio para o ponto de vista defendido. Essa questão pode ser problematizada a partir do pressuposto de que o espaço escolar é, via de regra, uma esfera onde diferentes vozes são mobilizadas para impor verdades. Os textos lidos pelos professores tendem a ser cultuados enquanto fonte de saberes e de verdades pouco questionáveis. Assim, a criança iniciou o texto apelando para a autoridade de quem escreveu o texto tomado pela professora como mote para a atividade didática.

Houve, ainda, no texto, a preocupação de justificar a justificativa, para garantir que ela fosse aceita como válida. O texto 15, portanto, exemplifica um caso em que a estratégia argumentativa consistiu num esforço de garantir a aceitação da justificativa posta (os pais precisam trabalhar fora).

Texto 15

Eu adorei o texto.
Eu achei ele muito bonito porque ele ensina as crianças a fazer os deveres de casa quando a mãe e o pai vão trabalhar.
Eles têm que se virar, as crianças, porque os pais trabalham duro para o bem deles. E o dinheiro que eles ganham é para comprar roupa pra eles, comida.
Eu concordo.

Escola 2, 3ª série, 10 anos, sexo feminino.

Em suma, a criança, no texto 15, diz que concorda com o ponto de vista do autor do texto lido (Eu adorei o texto...; Eu concordo), inserindo uma voz que reforça seu próprio ponto de vista e justifica tal ponto de vista com a premissa de que "os pais precisam trabalhar fora". A justificativa dessa justificativa é que os pais ganham dinheiro "para comprar roupa pra eles, comida".

A partir desse texto, podemos retomar as discussões propostas por Schneuwly (1988) de que utilizamos, para dar conta das finalidades com as quais nos deparamos, os gêneros

textuais disponibilizados em outros momentos que tenham pontos de convergência com a situação vivida.

O modelo textual produzido pela aluna é muito similar aos textos produzidos em situações em que se pede que os alunos dêem opinião sobre textos lidos em sala de aula. Assim, os componentes textuais estão presentes, mas a estrutura do texto se aproxima mais de um "comentário sobre um texto" do que de um "texto de opinião sobre o tema em si".

A aula 2 da 4ª série da escola 1 é um exemplo de situação em que os alunos são convidados a comentar um texto (Ver capítulo 3). Os pontos de convergência entre as duas situações são vários: nos dois casos, estamos diante de textos em que o autor precisa dar a opinião; a esfera de produção é a sala de aula; a atividade que precedeu a escrita foi a leitura de um texto. As diferenças são mais relacionadas ao comando em si: na situação analisada no capítulo 3, a professora pediu que os alunos comentassem o texto, dessem a opinião deles sobre o texto, se era bom, se eles tinham gostado. Nesta situação, a finalidade era de que eles dessem a opinião sobre o tema, que eles defendessem uma posição acerca de um tema "aparentemente" polêmico.

Modelo 4: ponto de vista + justificativa

O modelo 4 agrega os textos que, segundo a perspectiva de Toulmin (1958) e seguidores, estariam num nível de argumentação simples. O texto 16 exemplifica tal modelo.

Esse texto, produzido por uma criança de 2ª série (9 anos), é constituído por um ponto de vista que, da forma como foi exposto, já implica na justificativa dada: "Eu acho que todo mundo tem que ajudar". Nesse caso, o ponto de vista de que as crianças devem fazer os serviços domésticos é justificado pela premissa de que elas têm que ajudar. O modalizador deôntico (tem que) já conduz a um valor social. Essa estratégia foi encontrada em muitos textos coletados. Essa premissa (necessidade de ajudar) foi tomada como uma premissa universal e aceita, de forma que a criança não a desenvolveu. Talvez a criança não visse necessidade de justificar tal justificativa.

Texto 16

Eu acho que todo mundo tem que ajudar a sua mãe e cuidar do seu irmão mais novo e cuidar da casa e arrumar a sua casa e fazer muitas coisas, como lavar o prato, forrar a cama e fazer muita coisa.

Escola 1, 2ª série, 9 anos, sexo feminino.

Um aspecto que foi discutido no capítulo 4 é o da possibilidade de que os alunos que escreveram textos neste modelo descrito (ponto de vista + justificativa) estivessem usando representações de um gênero textual comum na escola: responder questões de opinião sobre textos lidos ou temas discutidos.

Outra hipótese, levantada por Perelman (2001, p. 35), é que os alunos estejam se apoiando num gênero oral: turno de conversação. A esse respeito, a autora afirma:

> *Lo que se ha hallado en estos estudios es que en los ensayos de opinión, las producciones escritas son extremadamente cortas y poco desarrolladas porque parecen consistir en un turno de conversación. (...) Estos discursos escritos estarían dentro de lo que se podría esperar de un argumento en un discurso oral, luego sería el turno de algún otro que respondería a la opinión expresada*[58].

Essa suposição está pautada na hipótese de que na produção de textos escritos ocorreriam, sobretudo com escritores iniciantes, processos de transformação de conhecimentos acerca de gêneros orais próprios de esferas de interlocução similares à situação proposta, que são adaptados para as novas situações. Essa hipótese foi também discutida por Schneuwly (1988), Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2003) e Val e Barros (2003).

Modelo 5: ponto de vista + restrição + refutação

A seleção do texto 17 (3ª série, 10 anos), usada para exemplificar o modelo 5, foi realizada tendo em vista a tentativa de evidenciar que acatar uma determinada configuração textual como sendo um modelo a ser seguido pode empobrecer a visão que podemos ter

[58] O que se tem encontrado nesses estudos é que nos ensaios de opinião, as produções escritas são extremamente curtas e pouco desenvolvidas porque parecem consistir em um turno de conversação. (...) Estes discursos escritos estariam dentro do que se poderia esperar de um argumento em um discurso oral, logo seria um turno de alguém que responderia à opinião expressa.

acerca da atividade de linguagem enquanto profundamente dialógica. Esse menino, que não explicitou o ponto de vista, nem o justificou, deixou clara sua posição sobre a questão, na medida em que investiu no processo de refutação de um ponto de vista oposto. Quando ele diz "não são só as meninas que têm obrigação", ele está assumindo que todos têm o dever de ajudar a mãe. Assim, o ponto de vista está incorporado na apresentação da resposta à possível refutação.

Texto 17

Eles são os donos da casa
Minha opinião
Ninguém é diferente do outro. As crianças são todas iguais e os adultos também. Não são só as meninas que tem obrigação de cuidar da mãe. Quando a mãe tem filhos, todos homens, quem tem obrigação? São deles, cuidar da mãe.

Escola 1, 3ª série, 10 anos, sexo masculino.

A análise desse texto mostra que a criança está refutando o ponto de vista de que é dever das meninas ajudar as mães. Todo o processo argumentativo está voltado para afirmar que não há concordância com essa visão. A resposta (refutação) a tal ponto de vista é pautada na idéia (premissa difundida na escola) de que "somos todos iguais". Dentro da instituição escolar, tal pressuposto é invariavelmente defendido desde os primeiros momentos de escolaridade. É possível que o aluno não tenha sentido necessidade de justificar tal premissa e, dessa forma, tenha passado imediatamente a usá-la como contra-argumento para um ponto de vista diferente do seu.

Modelo 6: ponto de vista

O modelo 6 foi produzido por crianças que apenas afirmaram seu ponto de vista sobre a questão posta. Algumas crianças apenas responderam a pergunta com palavras, como “certo” (escola 2, 2ª série, 8 anos, sexo masculino) e “sempre” (escola 2, 3ª série, 11 anos, sexo masculino), outras tentaram alongar o texto, mas produziram, via de regra, uma ou duas frases. O texto 17 mostra uma criança que tentou dar continuidade ao texto, mas que demonstrou muita dificuldade em registrar o que estava querendo defender.

Texto 18

Eu acho que o certo é fazer serviço. Eu acho errado é não fazer serviço. É

Escola 2, 2ª série, 8 anos, sexo feminino.

É visível a dificuldade com a atividade de registro do texto. Supomos, a partir desse fenômeno, que para a criança recém-alfabética é realmente uma demanda muito grande articular o esforço de grafar o texto com o esforço de organizar os argumentos.

No texto 19, produzido por uma menina de 8 anos que tem um domínio um pouco mais avançado da escrita já observamos uma organização seqüencial um pouco melhor, embora tenha permanecido a tendência a responder diretamente à questão posta. No texto, a aluna explicitou sua resposta à questão, não justificou seu ponto de vista e encerrou a atividade sem tentar convencer o leitor acerca do que ela pensava sobre o assunto.

Texto 19

Tarefa de classe

1º) Dê sua opinião sobre: As crianças devem ou não trabalhar em casa? Por quê?
As crianças devem sim, lavar louça e forrar a cama e fazer a comida e ir à escola sozinha e virem os três.

Escola 3, 2ª série, 8 anos, sexo feminino.

Nos estudos anteriores, verificamos que os textos que continham apenas ponto de vista eram considerados como pré-argumentativos. Dentro de uma perspectiva evolucionista, as crianças eram classificadas como as que não eram capazes de argumentar. Essa hipótese pode ser refutada pelos estudos que apontam que essas crianças são capazes de argumentar oralmente. A dificuldade, portanto, estaria na produção escrita do texto. Um dado interessante a esse respeito é que, conforme dissemos acima, muitos textos classificados nesse modelo foram produzidos por crianças que ainda tinham muitas dificuldades em relação à apropriação da escrita alfabética.

Nesses casos, podemos levantar a hipótese de que algumas dessas crianças simplesmente não tenham desenvolvido o texto porque estavam num nível de escrita em que o esforço em registrar o texto era tanto que não era possível coordenar tal ação com a ação de gerar o conteúdo. Ou seja, formulamos a hipótese de que quando a demanda cognitiva exigida na tarefa de grafar o texto é grande, a geração de idéias pode ser mais lenta.

Consideramos que, pelo menos para as crianças que estejam nesses níveis iniciais de escrita, é possível que a hipótese de que a dificuldade esteja relacionada à coordenação entre as ações mentais em exercício durante a elaboração textual (Golder e Coirier, 1994) esteja correta. Ou seja, tais crianças podem ser capazes de argumentar, conforme indicam os estudos que tratam da argumentação oral, mas não conseguem coordenar isso com as operações

exigidas para a produção escrita, mais especificamente a coordenação entre a geração de idéias, a textualização e o registro do texto.

A fim de refletir sobre tal questão, fizemos o cruzamento entre o número de palavras no texto e os modelos textuais produzidos pelas crianças. Encontramos, segundo mostramos na Tabela abaixo, que 71, 5% dos textos que tinham apenas ponto de vista eram muito curtos (42,9% tinham entre 1 e 10 palavras e 28,6% tinham entre 11 e 22 palavras). Esses textos continham apenas a resposta à questão (As crianças devem fazer serviços domésticos?).

Tabela 51: Distribuição dos textos quanto à quantidade de palavras e modelos textuais

Quantidade de palavras	Modelos textuais							
	Só ponto de vista		Ponto de vista + justificativa		Ponto de vista + justificativa + (justificativa da justificativa ou contra-argumentação)		Ponto de vista + Justificativa + Justificativa da justificativa + Contra-argumentação	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1 a 10	6	42,9	5	13,9	--	--	--	--
11 a 22	4	28,6	11	30,6	9	17,6	3	5,5
23 a 44	3	21,4	9	25,0	21	41,2	15	27,3
Mais de 44	1	7,1	11	30,6	21	41,2	37	67,3
Total	14	100	36	100	51	100	55	100

Tal fato pode explicar, em parte, porque, na 2ª série, o percentual de crianças nas demais categorias foi mais baixo. Especialmente na turma 2, tal questão fica muito clara. Foram coletados 16 textos, dos quais 10 eram ilegíveis, ou seja, as crianças ainda estavam em estágios de apropriação da escrita alfabética em que as correspondências grafofônicas não estavam completamente consolidadas; duas crianças fizeram relatos pessoais em que apenas enumeravam as atividades que faziam em casa (lavo prato, varro chão, forro cama.) e quatro produziram texto de opinião, dos quais 3 apresentaram apenas ponto de vista. Ou seja, tais crianças, por ainda apresentarem dificuldades para representar graficamente o que desejavam, terminavam entregando uma resposta curta ao problema proposto. Embora tal fato seja mais marcante nessa turma, é importante considerarmos que realmente, na 2ª série das redes públicas de ensino, a alfabetização ainda está sendo consolidada e que os textos tendem a ser menores e, dessa forma, com uma quantidade menor de informações. Os dados gerais da 2ª série mostram que 36,2% dos textos estavam entre os que escreveram apenas ponto de vista ou ponto de vista mais justificativa.

Modelo 7: ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa + restrição

Em todos os textos que vimos até agora, há claramente uma defesa de ponto de vista, seja através do processo de justificação, seja através do processo de contra-argumentação. Necessariamente, as crianças defenderam suas opiniões e/ou tentaram refutar opiniões diferentes. Tentaremos, nos próximos exemplos, mostrar situações em que, de alguma forma, elas falharam nesse propósito, ou seja, situações em que elas enfraqueceram seus pontos de vista, mas não conseguiram reafirmá-los. O texto 20, produzido por uma menina de 2ª série (8 anos), pode exemplificar tal questão.

Texto 20

Tarefa de classe
1) Dê sua opinião sobre (se) as crianças devem ou não trabalhar em casa? Por quê?
A criança deve ajudar a mãe em casa. A gente não só deve brincar, como ajudar. Quando a mãe vai trabalhar, a gente tem que lavar os pratos, como outras coisas, varrer casa. A nossa mãe trabalha para comprar roupa, comprar sapato. A gente tem que estudar para não ficar burro, para trabalhar, como ela trabalha fora. E para pegar um ônibus, tem que saber ler, como a gente que trabalha fora. A gente tem que estudar para saber ler, para pegar ônibus tem que saber ler, para trabalhar fora, como a mãe da gente.

Escola 3, 2ª série, 8 anos, sexo feminino.

Nesse texto, a aluna defende que a criança deve trabalhar em casa para ajudar a mãe ("a criança deve ajudar a mãe") porque ela trabalha fora para comprar roupa e sapato. Ou seja, ela consegue justificar seu ponto de vista, buscando garantir a aceitabilidade do argumento. No entanto, na continuidade do texto, a criança passa a defender o ponto de vista de que é preciso estudar e não conecta ao argumento anterior. Essa ausência de uma conexão explícita pode levar o leitor a supor que o trabalho em casa pode atrapalhar "os estudos". Não há pistas no texto que apontem que é possível estudar e ajudar a mãe em casa.

Diante disso, podemos indagar se a dificuldade da criança está em antecipar pontos de vista (contra-argumentar) ou em articular as informações no interior do texto. Ou seja, levantamos, em relação a alguns textos como esse, que é possível que a criança não esteja conseguindo explicitar as relações entre as informações que ela mesma disponibiliza. A progressão temática, portanto, ficaria comprometida por problemas relacionados aos processos articuladores do texto.

Na verdade, as duas premissas mobilizadas (necessidade de ajudar a mãe; necessidade de estudar) são mandamentos da doutrina escolar. A criança, no entanto, sutilmente incorpora-

as ao texto, sem defender que são concretamente viáveis ou harmonicamente possíveis. Dessa forma, ela recorre a um "valor escolar" para enfraquecer outro "valor escolar".

Levantamos, então, outra hipótese: a criança produziu um texto em que o ponto de vista defendido era o que ela achava que esperavam que ela defendesse. A criança, porém, nas entrelinhas, enfraqueceu-o. Assim, ao atender à ordem social dominante, ela a contornou.

Modelo 8: ponto de vista + justificativa + restrição

O modelo 8 é similar ao modelo 7, pois o aluno apresentou um ponto de vista, justificou-o, acrescentou informações que enfraqueceram sua posição, mas não refutou tais restrições nem reafirmou o seu ponto de vista. A diferença entre os dois modelos é que no modelo 7, a justificativa é desenvolvida (justificativa da justificativa) e no modelo 8, isso não ocorre, deixando a argumentação ainda mais frágil. O texto 21 foi escolhido porque pretendemos, através dele, retomar essa questão referente às condições de produção de textos na escola: a representação que os alunos fazem acerca do que esperam que eles digam.

Texto 21

Opinião

Eu acho que devemos ajudar a mãe. Mas, por outro lado, o trabalho é pesado. Veja: lavar roupa, varrer casa e quintal, carregar 30 baldes de água por dia, ainda mais forrar a cama, dobrar lençol, carregar 10 baldes por dia. Mas o que eu gosto mesmo é de assistir televisão, mas quando eu ligo a televisão, meu pai chega e desliga. Aí eu fico com raiva e choro e não falo com ele pro três dias. É só isso.

Escola 1, 4ª série, 11 anos, sexo masculino.

Esse menino iniciou o texto afirmando que as crianças devem trabalhar. No entanto, logo depois, ele, de forma exagerada, mostrou o quanto é pesado o trabalho para uma criança e disse que o que ele gostaria mesmo era de assistir televisão. Não houve nenhuma retomada do ponto de vista e o texto foi finalizado.

Uma hipótese que podemos levantar é que essa não era, de fato, a posição dele. No entanto, ele, assumindo o papel social de aluno, viu-se impelido a concordar com a voz da "escola" que foi, inclusive, assumida pela professora no momento da produção, através da leitura do texto do jornal. Esse aluno, sabendo que na escola a posição valorizada era a de que é necessário dividir as tarefas, explicitou que concordava com ela, mas não defendeu tal ponto de vista. Essa questão põe em evidência as discussões que travamos sobre os papéis sociais e

as representações sobre as instituições. Conforme defende Rojo (1999), há, na escola, uma relação assimétrica entre professor e aluno em que o aluno desempenha um papel subordinado, tanto no campo cognitivo quanto no campo da distribuição de poderes na instituição.

Em suma, estamos retomando o princípio de que o lugar de onde enunciamos impõe limites ao que podemos dizer e ao como podemos dizer o que podemos dizer. Na escola, espera-se que os alunos digam aquilo que é defendido como moralmente ou socialmente aceito, conforme discutimos no início desse capítulo (Referencial Teórico). No entanto, as estratégias para contornar as imposições podem ser identificadas, conforme mostramos nesse texto e no texto 20.

Modelo 9: Ponto de vista 1 e ponto de vista 2

No modelo 9, foi classificado um texto em que o aluno apresentou justificativas para os dois pontos de vista (a criança deve fazer serviços domésticos e a criança não deve fazer serviços domésticos), mas não assumiu nenhum dos dois.

Através da análise do texto 22, retomamos as reflexões conduzidas a partir dos textos 20 e 21. O aluno mostrou que sabia que existiam diferentes posições sobre o assunto e conhecia argumentos que justificariam os dois pontos de vista, no entanto não assumiu nenhum dos dois. Duas hipóteses podem ser pensadas a esse respeito: ou o aluno não tinha posição definida ainda, ou não queria expor o que pensava sobre o assunto.

Texto 22

Opinião de criança trabalhar

Eu acho que é bom e ruim. O ruim é que a criança trabalhar pode levar ferimentos, queimaduras, cortes e uma série de outras coisas de perigo. Também podem ficar mais fracas. Então, sempre é bom comer direito e fazer esportes.
O lado bom é que você fica já sabendo fazer. É bom (que) quando cresce, já sabe de tudo e não precisa de ajuda quando crescer.

Escola 4, 4ª série, 10 anos, sexo masculino.

Dessa forma, parece que encontramos, mais uma vez, as marcas das tensões entre as imposições de pontos de vista pela instituição escolar, por um lado, e, por outro lado, as estratégias de manutenção da voz do autor-aluno. Assim, verificamos que o poder da instituição não determinou de modo passivo o que os alunos disseram. Esses três últimos

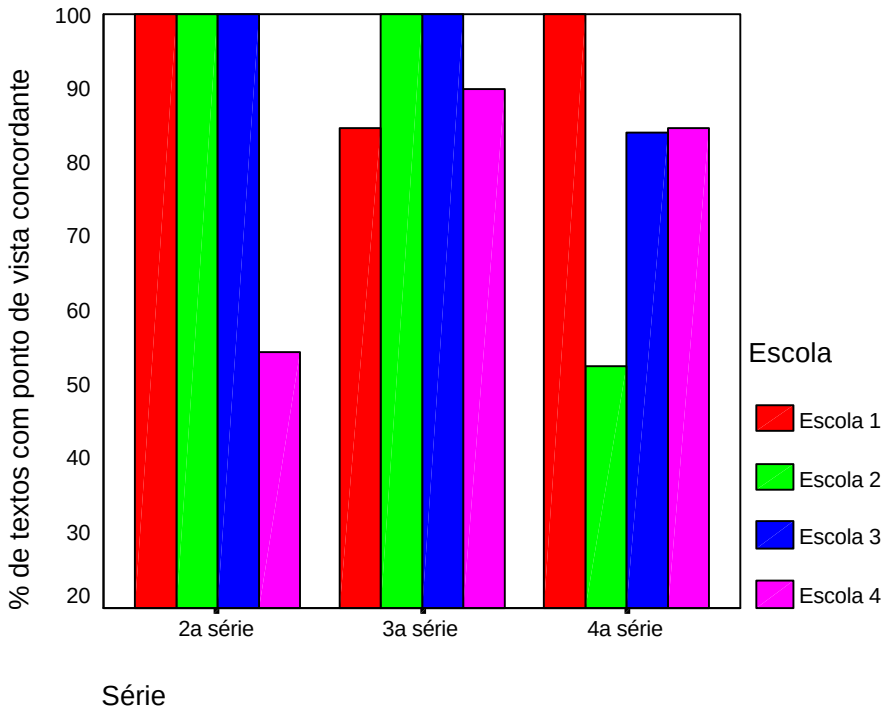
textos (20, 21 e 21) foram exemplos de estratégias para contornar o poder dominante que os interlocutores da escola exerciam sobre os alunos.

Apesar de identificarmos em alguns textos essas marcas das tensões entre as expectativas escolares e as posições nem sempre compatíveis das crianças, precisamos reconhecer que a tendência à produção de um discurso homogêneo foi marcante. Tal fato pode ser evidenciado pela freqüência com que os alunos defenderam o ponto de vista de que as crianças devem fazer os trabalhos domésticos.

A análise das posições defendidas pelos alunos mostrou que 85,9% dos alunos defenderam o ponto de vista de que as crianças devem trabalhar em casa, contra 10,3% dos que disseram que as crianças não devem trabalhar em casa. Em 6 das 12 turmas, houve 100% de alunos defendendo a mesma posição. Nas outras seis, houve uma variação entre 52,6% e 90% .É possível que tal diferença seja decorrência do tipo de relação que se estabelece entre tais professoras e seus alunos.

Esse resultado mostra que houve um discurso homogêneo, que correspondeu ao que era esperado enquanto uma boa resposta para a professora. Por outro lado, é possível que a forma como a professora lida com as diferenças em sala de aula também tenha um efeito sobre tal fenômeno. As análises das posições por série e por professora mostram tal efeito (Gráfico 12). Nas escolas 1, 2 e 3, apenas em uma turma (em cada escola) apareceu texto com ponto de vista de que as crianças não devem realizar serviços domésticos. Na escola 4, no entanto, em todas as turmas ocorreram casos em que crianças defenderam tal posição.

Gráfico 12: Percentagem de textos com ponto de vista concordante por escola e série



Tais dados fortalecem nossa posição de que os alunos pensam no professor enquanto interlocutor durante o processo de escrita e são, por isso, contagiados pelo que já conhecem sobre a cultura escolar e sobre esses interlocutores, enquanto assumindo o papel social de "professores". Esse postulado fica fortalecido pelas análises que fizemos da distribuição dos textos, tomando como referência os modelos textuais citados acima, por série e turma.

Tabela 52: Freqüência de tipos de configurações textuais por série

Configuração textual	Séries						Total	
	2ª		3ª		4ª			
	F	%	F	%	F	%	F	%
1. PV + JUS + JJ + REST + REF	04	8,5	06	12,5	13	21,3	23	14,7
2. PV + JUS + REST + REF	06	12,8	07	14,6	07	11,5	20	12,8
3. PV + JUS + JJ	14	29,8	17	35,4	11	18,0	42	26,9
4. PV +JUS	12	25,6	13	27,1	11	18,0	36	23,1
5. PV + REST + REF	02	4,3	03	5,3	02	3,3	07	4,4
6. PV	07	14,9	02	4,2	05	8,2	14	9,0
7. PV + JUS + JJ + REST	01	2,1	--	--	03	4,9	04	2,6
8. PV e/ou JUS + REST	01	2,1	--	--	07	11,5	08	5,1
9. PV1 + PV2	--	--	--	--	02	3,3	02	1,3
TOTAL	47	100,1	48	100,1	61	100	156	99,9

PV: ponto de vista; JUS: justificativa; JJ: justificativa da justificativa; REST: restrição; REF: refutação; NPV: novo ponto de vista; PV1 + PV2: ponto de vista 1 + ponto de vista 2.

Através da análise dos dados, pudemos perceber que a maior parte das crianças apresentou o texto composto por ponto de vista, justificativa e justificativa da justificativa (26,9%) ou de textos constituídos por ponto de vista e justificativa (23,1%). Um rápido resgate das discussões realizadas no capítulo anterior reiteraria a idéia de que as crianças dessa faixa etária (8 a 12 anos) são capazes de produzir uma argumentação simples (ponto de vista + justificativa), mas não uma argumentação elaborada.

No entanto, verificamos que um percentual de 14,7% das crianças construiu textos contendo todos os componentes indicados pelos autores citados anteriormente (ponto de vista, justificativa, justificativa da justificativa, restrição e refutação) e 12,8% construíram textos com ponto de vista, justificativa, restrição e refutação. Ou seja, 27,5% das crianças utilizaram tanto as estratégias de justificação quanto as de contra-argumentação com refutação num mesmo texto.

Um olhar sobre a distribuição dos desempenhos por série mostra que a maior concentração de crianças que apresentaram argumentação do tipo "ponto de vista + justificativa" encontrou-se na 3ª série (27,1%), decrescendo na 2ª série (25,6%) e mais ainda na 4ª série (18%). Em relação aos textos com ponto de vista, justificativa e justificativa da justificativa, a mesma tendência foi encontrada: 35,4% para 3ª série, 29,8% para 2ª série e 18% para 4ª série. Em relação à composição com todos os componentes citados, a concentração maior aparece na 4ª série (21,3%), decrescendo na 3ª série (12,5%) e na 2ª série (8,5%). Em suma, percebemos um baixo efeito do tempo de escolaridade sobre os modelos textuais produzidos.

Se considerarmos as hipóteses de que as dificuldades são oriundas da incapacidade das crianças jovens estabelecerem contra-argumentação durante o processo de escrita e fizermos um somatório de todas as crianças que apresentaram contra-argumentações em seus textos, concluiremos que 41% das crianças apresentaram contra-argumentação e que, portanto, não são incapazes de construir textos argumentativos com contra-argumentação.

No entanto, se quisermos inserir na discussão a hipótese de que as crianças criam diferentes estratégias de persuasão, e que tais estratégias são oriundas das formas como elas representam as situações de interação, precisaremos tentar entender os diferentes modos de atender ao comando dado na tarefa.

Na verdade, no comando, foi explicitado que elas deveriam tentar convencer colegas de outra turma da escola sobre o tema em questão. Ou seja, diante do dilema "crianças devem ou não realizar trabalhos domésticos", as crianças iriam usar suas próprias estratégias de convencimento. Não foram dadas orientações sobre que gêneros textuais adotar, fazendo com que aparecessem textos do tipo “resposta à pergunta de opinião”, que é um gênero freqüente na escola, conforme apontaram Leal, Guimarães e Santos (2003).

Em situações de responder perguntas, o aluno deve apresentar seu ponto de vista e justificá-lo, de modo similar ao que propõem algumas professoras quando orientam os alunos a produzir textos de opinião, como, por exemplo, as professoras 2 e 3 (estudo 1, capítulo 3). Não foi observada, em nenhuma aula, a presença de orientações para produção dos modelos defendidos pelos autores citados, conforme foi evidenciado anteriormente (ponto de vista + justificativa + restrição + refutação).

Por outro lado, podemos questionar se todos os gêneros textuais que são predominantemente argumentativos e que circulam socialmente são constituídos de todos esses elementos propostos. Será que esse protótipo não é mais um modelo de estudos acadêmicos que tendemos a assumir como único legítimo?

Diante do baixo impacto do tempo de escolaridade sobre os modelos textuais produzidos, decidimos investigar se as orientações e experiências escolares exerceram efeitos sobre as diferentes estratégias adotadas. Para tal, realizamos, a princípio, uma análise dos desempenhos das crianças por grupo - classe em cada série.

Segunda série

Conforme já mostramos anteriormente (Tabela 10), 74,6% dos alunos de 2ª série produziram textos de opinião, totalizando 47 textos coletados. Quando analisamos os desempenhos das crianças por grupo classe, pudemos observar uma grande assimetria, pois se em uma turma foram encontrados 91,7% de textos de opinião, nas outras encontramos 25%, 66,7% e 87,9%. Diante desses resultados, formulamos a hipótese de que as experiências enquanto grupo - classe interferiram na forma como as crianças atenderam ao comando dado. É em função dessa hipótese que analisaremos as diferentes configurações textuais assumidas nos textos de opinião por grupo-classe.

A Tabela 53 mostra que 29,8% dos alunos de 2ª série produziram textos contendo ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa e que apenas 8,5% elaboraram textos que conjugavam estratégias de inserir justificativa da justificativa e contra-argumentação.

Se atentarmos para a distribuição desses alunos por escola (Tabela 53), verificaremos que as turmas que apresentaram menor quantitativo de alunos escrevendo textos de opinião (turma 1: 25% e turma 2: 66,7%) não possuíram nenhum texto com justificativa da justificativa e contra-argumentação. Na turma 1, as poucas crianças que produziram textos argumentativos, o fizeram através da forma ponto de vista + justificativa (66,7%) e ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa (33,3%). Na turma 2, houve predominância de textos apenas com ponto de vista (75%), seguido de textos com ponto de vista + restrição + refutação (25%).

Tabela 53: Freqüência de textos quanto à configuração geral e quanto ao professor / escola na segunda série

Configuração textual	Escola / professor								Total	
	1		2		3		4			
	Freq	%	freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq.	%
1. PV + JUS + JJ + REST + REF	-	-	-	-	3	10,3	1	9,1	4	8,5
2. PV + JUS + REST + REF	-	-	-	-	2	6,9	4	36,4	6	12,8
3. PV + JUS + JJ	1	33,3	-	-	10	34,5	3	27,3	14	29,8
4. PV +JUS	2	66,7	-	-	8	27,6	2	18,2	12	25,6
5. PV + REST + REF	-	-	1	25,0	-	-	1	9,1	2	4,3
6. PV	-	-	3	75,0	4	13,8	-	-	7	14,9
7. PV + JUS + JJ + REST	-	-	-	-	1	3,4	-	-	1	2,1
8. PV e/ou JUS + REST	-	-	-	-	1	3,4	-	-	1	2,1
9. PV1 + PV2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	3	100	4	100	29	99,9	11	100,1	47	100,1

PV: ponto de vista; JUS: justificativa; JJ: justificativa da justificativa; REST: restrição; REF: refutação; NPV: novo ponto de vista; PV1 + PV2: ponto de vista 1 + ponto de vista 2.

A observação de aula da professora da escola 1, descrita no estudo 3, mostra que ela solicitou dos alunos a escrita de “um textozinho a partir de uma gravura”. Durante a aula, verificamos que ela tinha dificuldades na condução da atividade e que a concepção de texto que perpassava era a de que este se constituía como um agrupamento de frases.

Na escola 2, a ação da professora era mais pautada na concepção de que o texto constituía-se enquanto objeto de interação e de reflexão. No entanto, conforme apontamos no capítulo 3 (professora 4), a turma era composta predominantemente por alunos que não dominavam a escrita alfabética, de forma que, dos 16 textos coletados, 10 eram ilegíveis. Essa professora, em duas das aulas, propôs a escrita de “história” e, na última aula, não definiu o gênero, pedindo que eles fizessem alguma coisa que falasse sobre meio ambiente para organizar um painel. Nessa aula, em que os alunos deveriam convencer as pessoas a proteger o meio ambiente, não houve nenhuma reflexão sobre a estrutura do texto ou mesmo sobre a situação de interação proposta.

As crianças das outras duas turmas produziram textos com diferentes estruturas textuais. Na turma 3, houve uma predominância de textos do tipo ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa (34,5%), seguido da estrutura ponto de vista + justificativa (27,6%). 17,2% das crianças produziram textos com justificativa da justificativa e contra-argumentação com refutação (Modelo 1+ Modelo 2).

A professora dessas crianças (professora 7, no capítulo 3), nas aulas observadas, desenvolvia uma postura reflexiva, em que o texto era proposto para mediar situações de

interação com finalidades claras (álbum sobre a família, propaganda para uma revista, carta para uma atleta que visitou a escola). Apesar de não haver grande quantidade de textos com inserção de contra-argumentos (apenas 24,1% dos textos tinham contra-argumentação – Gráfico 9), houve um quantitativo razoável de textos com presença de justificativa da justificativa (48,2% - ver Gráfico 8).

Na turma 4, a predominância de textos recaiu na estrutura ponto de vista + justificativa + restrição + refutação (36,4%), seguida de ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa (27,3%).

A professora da turma 4 (professora 10, no capítulo 3) realizava muitas discussões em sala de aula sobre a importância do interlocutor e da finalidade do texto e promovia situações de escrita em que os alunos interagiam com interlocutores variados. Os diálogos transcritos no Capítulo 3 mostram que os alunos tinham uma familiaridade grande com as situações de planejar e reescrever o texto, pensando no interlocutor.

A fim de investigar se essa discrepância entre turmas acontecia nas outras séries, analisamos também os textos da terceira e quarta séries por turma.

Terceira série

Na terceira série (vide Tabela 10), 75% dos alunos produziram textos de opinião (48 crianças). A comparação por escola apontou que em uma turma 93,8% dos alunos produziram texto de opinião, seguido das outras turmas que apresentaram 90,9%, 76,9% e 54,2%. Ou seja, o efeito do pertencimento a uma turma foi grande em relação à espécie de composição.

Esses textos de opinião assumiram diferentes modelos (Tabela 54), prevalecendo os textos constituídos de ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa (35,4%). As análises por turma mostram que na turma 4, 60% dos alunos construíram textos contendo todos os elementos propostos pelos autores anteriormente (ponto de vista + justificativa + justificativa da justificativa + restrição + refutação) e, na escola 1, 46,2% tiveram um resultado parecido, pois tais crianças incorporaram ao texto o ponto de vista + justificativa + restrição + refutação. Nas outras turmas, nenhuma criança produziu tais modelos textuais.

Tabela 54: Freqüência de textos quanto à configuração geral e quanto ao professor / escola na terceira série

Configuração textual	Escola / professor								Total	
	1		2		3		4			
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq.	%	Freq.	%
1. PV + JUS + JJ + REST + REF	-	-	-	-	-	-	6	60,0	6	12,5
2. PV + JUS + REST + REF	6	46,2	-	-	-	-	1	10,0	7	14,6
3. PV + JUS + JJ	2	15,4	2	20,0	10	66,7	3	30,0	17	35,4
4. PV +JUS	2	15,4	6	60,0	5	33,3	-	-	13	27,1
5. PV + REST + REF	3	23,1	-	-	-	-	-	-	3	6,3
6. PV	-	-	2	20,0	-	-	-	-	2	4,2
7. PV + JUS + JJ + REST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. PV e/ou JUS + REST	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. PV1 + PV2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	13	100,1	10	100	15	100	10	100	48	100,1

PV: ponto de vista; jus: justificativa; JJ: justificativa da justificativa; REST: restrição; REF: refutação; NPV: novo ponto de vista; PV1 + PV2: ponto de vista 1 + ponto de vista 2.

As análises das práticas das professoras mostram, mais uma vez, que o tipo de intervenção pedagógica parece ter influenciado os tipos de estratégias adotados pelas crianças. A professora da escola 1 (professora 2) demonstrou, nas aulas observadas, que a concepção de texto como objeto de interação e de reflexão é predominante em sua prática. Nessas aulas, ela explicitava a finalidade, o gênero a ser produzido e o destinatário. O engajamento dos alunos na situação de escrita ficava claro tanto quando observávamos o processo de justificação quanto o de contra-argumentação. Apesar de não ter havido muitos textos com presença de justificativa da justificativa (apenas 15,4% - Gráfico 8), houve grande incidência de textos com contra-argumentação (69,2%, conforme podemos analisar no Gráfico 9).

Na escola 4 (professora 11), que mais agregou os alunos que apresentaram justificação e contra-argumentação no texto, a professora demonstrou grande familiaridade com atividades de reflexão durante a aula de elaboração textual. As tarefas de escrita conduziam os alunos a atender aos comandos, que eram dados através da explicitação das finalidades, gêneros e destinatários. Os resultados dos alunos mostraram que 90% deles inseriram justificativa da justificativa em seus textos (Ver Gráfico 8) e 70% inseriram contra-argumentação (Ver Gráfico 9).

Nas outras duas turmas (escolas 2 e 3 - professoras 5 e 8), em que prevaleceram os modelos constituídos por ponto de vista mais justificativa, os dados discutidos no capítulo 3 mostraram que a ação das professoras era centrada em atividades de escrita de textos sem

delimitação clara de situações de interlocução. Os alunos escreviam para o professor, sem definição de finalidades sociais.

Os alunos da escola 2 (professora 5, no capítulo 3) não inseriram justificativa da justificativa (90% dos textos não apresentavam tal tipo de estratégia – Ver Gráfico 8) e nem contra-argumentação (100% dos textos - Ver Gráfico 9).

Na escola 3 (professora 8, no capítulo 3), apesar de não ter havido inserção de contra-argumentação, houve um quantitativo razoável de justificativa da justificativa (66,7% - Ver Gráfico 8). Tal presença será mais bem investigada no capítulo 6, quando trataremos dos efeitos do contexto imediato de produção. Concebemos que talvez tenha ocorrido algum efeito das discussões travadas no dia da realização da atividade.

Quarta série

Na 4ª série (10 a 12 anos), 78,2% dos alunos produziram textos de opinião (61 textos). As discrepâncias entre as turmas também aconteceram. Em duas turmas, 100% dos alunos produziram textos de opinião (turmas 2 e 4), enquanto que na turma 3 o percentual foi de 67,9% e na turma 1 foi de 55,6%. Mais uma vez, o efeito do grupo foi notável.

Os textos de opinião também foram bastante diversificados (ver Tabela 55). Nas turmas 4 e 1, respectivamente, encontramos 53,9% (15,4% + 38,5%) e 50% (40% + 10%) de textos que agregaram simultaneamente justificativa e justificativa e contra-argumentação com refutação. Na escola 3, 36,8% (31,5% + 5,3%) o fizeram. Na outra turma (escola 2), o percentual foi de 5,3%. Mais uma vez, podemos perguntar os motivos de tais diferenças e apontar que talvez as representações das crianças sobre o que esperam delas sejam diferentes em decorrência das atividades cotidianas de produção de textos que fazem na escola. Ou, ainda, podemos hipotetizar que elas têm diferentes competências em conseqüência dessas experiências escolares.

Tabela 55: Freqüência de textos quanto à configuração geral e quanto ao professor / escola na quarta série

Configuração textual	Escola / professor								Total	
	1		2		3		4			
	Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq.	%	Freq	%
1. PV + JUS + JJ + REST + REF	4	40,0	1	5,3	6	31,5	2	15,4	13	21,3
2. PV + JUS + REST + REF	1	10,0	-	-	1	5,3	5	38,5	7	11,5
3. PV + JUS + JJ	1	10,0	6	31,5	3	15,8	1	7,7	11	18,0
4. PV +JUS	2	20,0	5	26,3	3	15,8	1	7,7	11	18,0
5. PV + REST + REF	-	-	-	-	1	5,3	1	7,7	2	3,3
6. PV	-	-	4	21,0	1	5,3	-	-	5	8,2
7. PV + JUS + JJ + REST	1	10,0	1	5,3	1	5,3	-	-	3	4,9
8. PV e/ou JUS + REST	1	10,0	1	5,3	3	15,8	2	15,4	7	11,5
9. PV1 + PV2	-	-	1	5,3	-	-	1	07,7	2	3,3
TOTAL	10	100	19	100	19	100,1	13	100,1	61	100

PV: ponto de vista; JUS: justificativa; JJ: justificativa da justificativa; REST: restrição; REF: refutação; NPV: novo ponto de vista; PV1 + PV2: ponto de vista 1 + ponto de vista 2.

Os grupos nos quais apareceu maior quantidade de textos incorporando justificativa da justificativa e contra-argumentação com refutação foram os das escolas 1 e 4. Na escola 1, a professora, conforme apontamos no capítulo 3 (professora 3), evidenciava em sua prática pedagógica uma concepção de texto como objeto de interação e de reflexão. As atividades tendiam a inserir o aluno em situações de interação pela escrita. Os dados mostram que 60% dos alunos inseriram no texto justificativa da justificativa (Ver Gráfico 8) e 70% inseriram contra-argumentação (Ver Gráfico 9).

A professora da escola 4 (professora 12, no capítulo 3), apesar de ter desenvolvido atividades em que os alunos produziam textos com finalidades claras, a partir de orientações com delimitação dos gêneros a serem produzidos, não realizava reflexões sobre a estrutura textual, nem sobre as situações de interação e solicitava a escrita de textos que circulariam apenas entre as pessoas do grupo-classe. Apesar disso, os alunos mostraram familiaridade com os gêneros textuais que estavam produzindo. Um dado que pode ser levado em consideração é que, nessa escola, os alunos participavam continuamente de projetos didáticos que envolviam toda a comunidade escolar. Nesses eventos, eles produziam textos e realizavam outras atividades para os colegas, professores e familiares. Na atividade de escrita deste estudo, eles desenvolveram estratégias para conduzir o leitor através da inserção de contra-argumentos (84,6% - Ver Gráfico 9) e de justificativas das justificativas (30,8%- Ver Gráfico 8). Como podemos ver, a inserção de justificativa da justificativa foi menos freqüente que o observado na turma da escola 1.

Na escola 3 (professora 9), o tipo de intervenção pedagógica também foi permeado por uma concepção de texto como objeto de interação e de reflexão. A professora promovia situações de escrita com delimitação de finalidades, gêneros textuais e destinatários. Os alunos produziram em menor quantidade os textos com conjugação de elementos de justificativa da justificativa e contra-argumentação com refutação (36,8%), embora a presença de contra-argumentos tenha sido grande (63,2% - Ver Gráfico 9) e de justificativa da justificativa também (52,7% - Ver Gráfico 8).

Na escola 2 (professora 6), as situações de escrita observadas eram de produção de textos sem delimitação das finalidades ou dos destinatários. Ainda assim, 42,1% dos textos continham justificativa da justificativa (Ver Gráfico 8) e 21% apresentaram contra-argumentação (Ver Gráfico 9). Os alunos produziram textos predominantemente constituídos por ponto de vista, justificativa e justificativa da justificativa (31,5%) ou ponto de vista e justificativa (26,3%).

Nas análises até este momento realizadas, observamos que os alunos produziram diferentes modelos textuais. Buscamos, para discutir tais dados, categorizar os textos segundo esses modelos encontrados. No entanto, para conduzirmos as análises dos próximos tópicos, foi preciso re-agrupar os modelos textuais encontrados em uma nova forma de categorização.

Assim, classificamos os modelos textuais em três grupos: (1) os textos em que os autores aliaram estratégias de justificação com as de contra-argumentação; (2) os textos em que havia a presença de justificativa da justificativa ou de contra-argumentos, além do ponto de vista e justificativa; (3) textos com ponto de vista e justificativa ou apenas ponto de vista. Cada variável relativa à intervenção didática foi cruzada com esses modelos textuais.

É importante que reconheçamos, como dissemos no início das análises dos dados deste capítulo, que qualquer forma de agrupamento já é em si um apagamento das singularidades. Quando os textos foram classificados quanto aos modelos textuais, perdemos de vista muitos dos procedimentos utilizados pelas crianças para inserir os componentes textuais ou mesmo as estratégias que conduziam os leitores ao ponto de vista sem inserir alguns daqueles componentes.

Esse segundo agrupamento simplifica mais ainda os dados, de forma que perdemos a diversidade de modelos produzidos para enfocar mais as estratégias no que diz respeito à inserção dos processos de justificação e/ou negociação. Reafirmamos, no entanto, que o texto não é necessariamente melhor por ter agrupado estratégias de justificação e contra-argumentação, dado que vimos no capítulo 4 e no início desse capítulo, exemplos de textos

que tinham apenas justificação ou apenas contra-argumentação, mas que atendiam aos critérios de aceitabilidade, suficiência e relevância. Apontamos, inclusive, que o fato da criança apresentar apenas ponto de vista e justificativa pode decorrer de uma representação de que a justificativa é suficientemente forte para garantir a aceitabilidade pelo leitor.

Essas análises, portanto, precisam ser encaradas como uma outra forma de exploração dos dados, visto que, no capítulo 6, buscaremos entender os efeitos do contexto imediato de produção sobre os textos das crianças. As marcas desse contexto nos textos podem ser mais um elemento a integrarmos na discussão para entendermos os modos como essas crianças resolvem o problema de escrita proposto.

Após a segunda classificação dos textos (re-agrupamento), investigamos a distribuição dos alunos por série. A comparação entre as séries evidenciou, através do teste de Qui-quadrado, que houve diferença significativa entre os grupos [X^2=9,641, g.l. 4, p=.047].

A distribuição desses modelos textuais (re-agrupados) por série (Tabela 64) aponta que, de fato, na 2ª série são encontrados mais textos só com ponto de vista ou na estrutura ponto de vista mais justificativa, semelhante ao gênero resposta a pergunta, conforme já discutimos anteriormente. No entanto, não foram observadas diferenças entre a 2ª e a 3ª séries no que se refere ao modelo em que foram conjugados os componentes de justificativa da justificativa e contra-argumentação. Dessa forma, observamos que, embora tenha havido efeito da série, foram encontrados todos os modelos textuais em todas as séries e a conjugação dos componentes justificativa da justificativa e contra-argumentação apareceram com maior freqüência na 4ª série (49,2%), que se diferenciou dos outros dois grupos (25,5% e 27,1%).

A fim de aprofundar as análises, fizemos, como veremos no tópico a seguir, investigação do efeito do tipo de prática pedagógica, verificando se apenas a série exerceu efeito sobre o surgimento desses modelos textuais ou se outras variáveis se conjugaram a esta para influenciar a escrita das crianças.

Tabela 56: Modelos textuais (agrupados) por série

Modelos de textos (agrupados)	Série						Total	
	2ª série		3ª série		4ª série			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	12	25,5	13	27,1	30	49,2	55	35,3
Só Justificação (justificativa da justificativa) ou só contra-argumentação	16	34,0	20	41,7	15	24,6	51	32,7
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa	19	40,4	15	31,3	16	26,2	50	32,1
Total	47	100	48	100	61	100	156	100,0

5.4.2. Houve influência do tipo de intervenção sobre os modelos textuais produzidos?

Com o objetivo de investigar se houve efeito do tipo de intervenção didática sobre os modelos textuais produzidos pelos alunos, realizamos as mesmas análises já conduzidas quando investigamos a presença dos diferentes componentes textuais e estratégias de introdução desses componentes.

Primeiramente, investigamos os efeitos do tipo de intervenção, abordando as concepções sobre texto que circulavam em sala de aula, depois, aprofundamos tais análises, investigando o efeito da presença ou ausência de reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos e os efeitos dos tipos de comandos para produção de textos e, por fim, os efeitos das reflexões sobre os processos de argumentação.

Através da Tabela 57, descrevemos a distribuição dos textos quanto ao tipo de intervenção didática e modelo textual. Conforme podemos observar, os textos em que os autores diversificaram mais as estratégias de argumentação, operando através de justificação e contra-argumentação, apareceram em maior quantidade nas turmas em que as professoras conduziam o ensino a partir de uma perspectiva de texto como objeto de interação do que nas turmas em que o trabalho era realizado a partir de uma concepção de texto distanciada dos processos de interlocução que ocorrem fora da escola [X^2=25,493, g.l. 2, p=.000].

Tabela 57: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e tipo de intervenção didática

Modelos de textos (agrupados)	Tipo de intervenção				Total	
	Negação da comunicação		Texto como objeto de interação			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	3	6,4	52	47,7	55	35,3
Só Justificação (justificativa da justificativa) ou só contra-argumentação	20	42,6	31	28,4	51	32,7
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa	24	51,1	26	23,9	50	32,1
Total	47	100,0	109	100,0	156	100,0

Justificação + contra-argumentação: (PV+JUS+JJ+RES+REF) + (PV+JUS+RES+REF) + (PV+JUS+JJ+RES) + (PV+JUS+RES)

Só justificação ou só contra-argumentação: (PV+JUS+JJ) + (PV+RES+REF) + (RES+REF) + (PV1+PV2)

Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa: (PV) + (PV+JUS)

Os textos “escolarizados”, pertencentes aos “gêneros” que não circulam fora da escola, foram pouco presentes entre essas professoras. Supomos, então, que os alunos podem ter passado a entender que podem utilizar estratégias usadas fora da escola nos textos produzidos nesta instituição. Ou seja, essas crianças podem, por terem representações de que na escola escrevemos para dar conta de finalidades diversas propostas pelo professor, investir mais nas estratégias usadas em outros contextos de interação, transpondo-as para as situações escolares de escrita.

Os textos em que os alunos apresentavam apenas o ponto de vista ou ponto de vista com justificativa (sem justificativa da justificativa) apareceram mais nas turmas em que as professoras pareciam conceber a escrita na escola como uma atividade desvinculada das práticas cotidianas de uso da linguagem. Supomos que, nesses casos, as crianças tivessem poucas situações a serem tomadas como referência para as decisões sobre os gêneros a serem adotados para resolver o problema proposto. Assim, o gênero “resposta a pergunta de opinião”, por ser um gênero comum no contexto escolar, pode ter sido mais freqüentemente adotado e adaptado à situação.

Apesar de verificarmos claramente que os tipos de intervenção influenciaram os alunos na produção do texto de opinião, poderíamos supor que tais resultados estivessem mascarados pelos dados da escola 4, que é uma escola que atende a crianças de nível sócio-econômico médio-alto. Nessa escola, nas três séries, ocorreram as maiores freqüências de textos em que as diferentes vozes foram inseridas por justificativa da justificativa e/ou contra-

argumentação. É possível que as experiências extra-escolares dessas crianças também tenham sido fatores diferenciadores, pois o maior contato com situações de leitura / escrita poderia levar as crianças a construir representações mais adequadas das situações de interação e sobre as expectativas do leitor. Para melhor investigarmos tal questão, realizamos novas análises dos dados, considerando apenas os textos das crianças oriundas das escolas 1, 2 e 3.

Na Tabela 58, apresentamos os dados obtidos. Podemos verificar que, mesmo retirando o grupo atendido pela escola 4, o efeito do tipo de intervenção fica claro [X^2=17,606, g.l. 2, p=.000]. As crianças cujas professoras realizavam atividades em que o texto era concebido como objeto de interação produziram mais textos representativos do modelo "ponto de vista + justificação + contra-argumentação" (41,3%), ao passo que as crianças cujas professoras realizavam atividades em que não havia uma finalidade social clara produziram com maior freqüência textos em que indicavam apenas o ponto de vista ou ponto de vista e justificativa (51,1%).

Tabela 58: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e tipo de intervenção didática desconsiderando a escola 4

Modelos de textos (agrupados)	Tipo de intervenção				Total	
	Negação da comunicação		Texto como objeto de interação			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	3	6,4	31	41,3	34	27,9
Só Justificação (justificativa da justificativa) ou só contra-argumentação	20	42,6	21	28,0	41	33,6
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa	24	51,1	23	30,7	47	38,5
Total	47	100	75	100	122	100

Justificação + contra-argumentação: (PV+JUS+JJ+RES+REF) + (PV+JUS+RES+REF) + (PV+JUS+JJ+RES) + (PV+JUS+RES)

Só justificação ou só contra-argumentação: (PV+JUS+JJ) + (PV+RES+REF) + (RES+REF) + (PV1+PV2)

Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa: (PV) + (PV+JUS)

Essas reflexões levam à conclusão que, de fato, o tipo de intervenção teria influenciado os alunos quanto à escolha dos modelos textuais adotados. Duas hipóteses podem ser lançadas: os alunos que vivenciam atividades de escrita com finalidades reais desenvolveram habilidades que as outras crianças não desenvolveram e/ou eles representaram a situação de escrita de uma maneira diferente.

A fim de aprofundar um pouco mais o tema em discussão, analisamos a distribuição dos textos quanto à presença de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos pelas professoras em sala de aula. A Tabela 59 mostra que, em relação a esse fator, também houve uma percentagem maior de textos com justificação e contra-argumentação nos grupos em que as professoras buscavam refletir em sala de aula sobre aspectos sócio-discursivos dos textos do que nos grupos em que isso não acontecia. O teste de Qui-Quadrado confirma que tais diferenças são significativas [X^2=13,788, g.l. 2, p=.001]

Precisamos neste momento salientar que essas reflexões eram, na maioria das vezes, realizadas em atividades que não envolviam produção de textos voltados para a defesa de pontos de vista. A predominância foi de atividades envolvendo escrita de textos com dominância narrativa. Por isso, supomos que o efeito seja decorrência de uma representação diferente do contexto escolar. Essas crianças podem ser mais conscientes, em função das reflexões realizadas, da necessidade de adequar o discurso às diferentes finalidades e a "prestar atenção" aos comandos dados na tarefa.

Tabela 59: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e presença de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula

Modelos de textos (agrupados)	Reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula				Total	
	Ausência		Presença			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	12	18,8	43	46,7	55	35,3
Só Justificação (justificativa da justificativa) ou só contra-argumentação	24	37,5	27	29,3	51	32,7
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa	28	43,8	22	23,9	50	32,1
Total	64	100	92	100	156	100,0

Justificação + contra-argumentação: (PV+JUS+JJ+RES+REF) + (PV+JUS+RES+REF) + (PV+JUS+JJ+RES) + (PV+JUS+RES)

Só justificação ou só contra-argumentação: (PV+JUS+JJ) + (PV+RES+REF) + (RES+REF) + (PV1+PV2)

Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa: (PV) + (PV+JUS)

Quando retiramos da amostra as crianças da escola 4 (Tabela 60), percebemos que as diferenças permaneceram estatisticamente significativas [X^2=21,423, g.l. 2, p=.000], indicando que elas provavelmente decorriam da intervenção didática e não apenas das características do grupo-classe dessa escola.

Tabela 60: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e presença de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula desconsiderando a escola 4

Modelos de textos (agrupados)	Reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula				Total	
	Ausência		Presença			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	3	5,9	31	43,7	34	27,9
Só Justificação (justificativa da justificativa) ou só contra-argumentação	21	41,2	20	28,2	41	33,6
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa	27	52,9	20	28,2	47	38,5
Total	51	100	71	100	122	100

Justificação + contra-argumentação: (PV+JUS+JJ+RES+REF) + (PV+JUS+RES+REF) + (PV+JUS+JJ+RES) + (PV+JUS+RES)

Só justificação ou só contra-argumentação: (PV+JUS+JJ) + (PV+RES+REF) + (RES+REF) + (PV1+PV2)

Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa: (PV) + (PV+JUS)

As investigações acerca dos efeitos dos tipos de comandos dados nas atividades de produção de texto, de modo similar aos outros fatores investigados, também apontaram que as crianças que escreviam em sala de aula para atender a diferentes finalidades diversificaram mais as estratégias argumentativas (Vide Tabela 61). As análises de Qui-quadrado confirmaram que tais diferenças foram estatisticamente significativas [X^2=20,010, g.l. 4, p=.000].

Tabela 61: Modelos textuais por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática

Modelos de textos (agrupados)	Tipos de comando na intervenção didática						Total	
	Sem indicação de finalidades, gêneros ou interlocutores		Com indicação de finalidades, mas oscilando quanto à indicação de gêneros e interlocutores		Com indicação de finalidades, gêneros e interlocutores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	3	9,4	07	28,0	45	45,5	55	35,3
Só Justificação (justificativa da justificativa) ou só contra-argumentação	10	31,3	11	44,0	30	30,3	51	32,7
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa	19	59,4	07	28,0	24	24,2	50	32,1
Total	32	100,0	25	100,0	99	100,0	156	100,0

Enquanto nos grupos em que as professoras solicitavam a escrita de textos atendendo a diferentes finalidades de forma clara, 45,5% dos alunos agregaram estratégias de justificação (com justificativa da justificativa) e contra-argumentação, no grupo em que a professora não realizava tais tipos de atividades, a maior concentração foi encontrada entre os textos com ponto de vista ou na estrutura ponto de vista + justificativa (sem justificativa da justificativa), de modo similar ao gênero "resposta a pergunta de opinião". Isso pode decorrer justamente porque tais alunos, acostumados a tarefas escolares fixas, representam a atividade como mais uma situação similar às anteriormente realizadas, adotando gêneros comuns nessa esfera de interlocução.

Novamente, as análises foram realizadas sem os dados da escola 4 e confirmaram que havia efeito do tipo de prática pedagógica sobre os modelos textuais adotados. No grupo em que não havia indicação de finalidades, interlocutores nem gêneros textuais, a maior concentração ocorreu no modelo "ponto de vista" ou "ponto de vista mais justificativa simples" (59,4%), ao passo que nos grupos em que havia delimitação desses elementos, houve maior quantidade de textos com justificativa da justificativa e/ou contra-argumentação. As análises de Qui-quadrado confirmaram tais diferenças [X^2=11,834, g.l. 4, p=.019].

Tabela 62: Modelos textuais por tipos de comandos dados em sala de aula na intervenção didática desconsiderando a escola 4

Modelos de textos (agrupados)	Tipos de comando na intervenção didática						Total	
	Sem indicação de finalidades, gêneros ou interlocutores		Com indicação de finalidades, mas oscilando quanto à indicação de gêneros e interlocutores		Com indicação de finalidades, gêneros e interlocutores			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	3	9,4	7	28,	24	36,9	34	27,9
Só Justificação (justificativa da justificativa) ou só contra-argumentação	10	31,3	11	44,0	20	30,8	41	33,6
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa	19	59,4	7	28,0	21	32,3	47	38,5
Total	32	100	25	100	65	100	122	100

Por fim, buscamos verificar se houve algum efeito da presença de reflexões sobre argumentação em sala de aula sobre essas estruturas textuais (Tabela 63). Conforme podemos

observar, os textos dos alunos do grupo 3 (cujas professoras aproveitaram as situações para refletir sobre os processos de argumentação) continham mais elementos de justificação e contra-argumentação do que os textos dos alunos do grupo 2 (cujas professoras tiveram oportunidades nas aulas observadas de refletir sobre o processo de argumentação, mas não o fizeram). No entanto, as análises de Qui-quadrado não indicaram significância quanto a essa diferença encontrada [X^2=1,170, g.l. 2, p=.557].

Tabela 63: Tipo de apresentação do ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação

Modelos de textos (agrupados)	Tipos de intervenção didática sobre estratégias argumentativas						Total	
	Não realizou atividade em que os alunos precisassem defender pontos de vista		Realizou atividades em que poderia explorar as estratégias argumentativas, mas não o fez		Realizou atividades de exploração das estratégias para argumentar			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	12	24,5	12	33,3	31	43,7	55	35,3
Só Justificação (justificativa da justificativa) ou só contra-argumentação	20	40,8	11	30,6	20	28,2	51	32,7
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa	17	34,7	13	36,1	20	28,2	50	32,1
Total	49	100,0	36	100,0	71	100,0	156	100,0

Apesar de não termos encontrado efeitos significativos da intervenção sobre argumentação sobre os modelos textuais quando comparamos a amostra globalmente, salientamos que os grupos foram ligeiramente diferentes. Quando realizamos essas mesmas análises retirando os textos da escola 4 da amostra, encontramos diferenças significativas entre as professoras que estimularam reflexões sobre a argumentação e as que não o fizeram [X^2=7,698, g.l. 2, p=.021].

Tabela 64: Tipo de apresentação do ponto de vista por tipo de intervenção sobre argumentação desconsiderando-se a escola 4

Modelos de textos (agrupados)	Tipos de intervenção didática sobre estratégias argumentativas						Total	
	Não realizou atividade em que os alunos precisassem argumentar		Realizou atividades em que poderia explorar as estratégias argumentativas, mas não o fez		Realizou atividades de exploração das estratégias para argumentar			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	0	0,0	3	13,0	31	43,7	34	27,9
Só justificativa da justificativa ou só contra-argumentação	13	46,4	8	34,8	20	28,2	41	33,6
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa	15	53,6	12	52,2	20	28,2	47	38,5
Total	28	100	23	100	71	100	122	100

É importante ressaltar que nenhuma dessas professoras realizou reflexões sobre a utilização de contra-argumentos nos textos. As professoras que deram alguma orientação sobre estrutura textual explicitaram, via de regra, que no texto argumentativo as pessoas tinham que dizer “o porquê”, tinham que justificar. Assim, verificamos que o que levou os alunos a diversificar tais estratégias não foi a orientação quanto à estrutura e sim as reflexões sobre a necessidade de conduzir o leitor, ou seja, as reflexões mais relacionadas com os aspectos sócio-discursivos.

5.5. Conclusões

Concebendo que a argumentação emerge em situações em que existem controvérsias (idéias passíveis de refutação) e que diferentes estratégias podem ser utilizadas para convencer "o outro" de nossos pontos de vista, procuramos identificar alguns modelos textuais produzidos pelos alunos. Buscamos, assim, entender as estratégias argumentativas das crianças para defender seus pontos de vista e os efeitos dos tipos de intervenção didática sobre os modelos textuais que elas produziram em situação de escrita de texto de opinião.

Dessa forma, centramos nossas reflexões nas análises dos modelos textuais produzidos, comparando-os ao protótipo de texto esperado por alguns autores citados (Golder, 1996; Lagos, 1999 e Moreno, 2001, dentre outros). Na realidade, questionamos o fato de que não há discussão entre tais teóricos acerca dos gêneros textuais que estão sendo solicitados. Tais protótipos textuais encontram referência em que esferas de interação?

Concluímos, no capítulo 4, que as crianças apresentavam claramente o ponto de vista defendido, utilizando, para isso, diferentes modalizadores, o que já caracteriza uma diversidade de estratégias de argumentação: apelo a valores sociais prestigiados na instituição, julgamento de valor de verdade, julgamento subjetivo. Tais pontos de vista foram, na maioria das vezes, explicitados, mas em alguns textos eles estavam implicitamente disponíveis ao leitor. A capacidade de justificar o ponto de vista também foi claramente demonstrada, pois só 9% dos textos foram compostos apenas por ponto de vista, conforme discutimos no capítulo 4.

Partindo do pressuposto citado por Bronckart (1999, p. 226) de que "é do peso dos suportes e das restrições que depende a força das conclusões", buscamos identificar, ainda no capítulo 4, se as crianças utilizaram estratégias de inserção de justificativa da justificativa e de contra-argumentação para inserir as diferentes vozes no texto.

A ênfase dada aos processos de justificação da justificação decorreu da concepção de que, ao justificar a justificativa, a criança estava evitando a sua negação, atendendo, portanto, ao critério da aceitabilidade, ou garantindo o reconhecimento de que existe um elo entre o ponto de vista e a justificativa dada, atendendo ao critério da relevância. Nos dois casos, haveria a possibilidade de uma restrição ao argumento utilizado.

Os dados levaram à conclusão de que crianças de diferentes idades inserem diferentes vozes no texto, seja através da justificativa da justificativa, seja através da contra-argumentação. As proposições ora apareciam explicitamente, ora eram implicitamente acessíveis aos leitores.

As análises das estratégias de apresentação do ponto de vista, assim como dos mecanismos de justificação e contra-argumentação, mostraram que a condução do leitor através de pistas para leitura do que está implícito foi muito utilizada nos textos das crianças, evidenciando o papel de destaque que a inferência tem na atividade argumentativa.

Assim, as crianças mostraram que sabem adotar estratégias de fornecimento de pistas para a elaboração de inferências pelo leitor, mas, em muitos textos, observamos que as crianças não pareciam considerar um interlocutor que não conhece o contexto imediato de produção. Esse aspecto, que merece uma atenção especial, será objeto de investigação no capítulo 6[59].

Por fim, as discussões foram orientadas para a idéia de que as diferentes estratégias levam à construção de diferentes modelos textuais, tema que desenvolvemos neste capítulo. De início, detectamos que havia três modelos básicos que se mesclavam e que pareciam encontrar referência em algumas práticas de sala de aula ou de contextos não-escolares: (1) textos em que os alunos davam a opinião sobre o tema em si, buscando convencer o leitor; (2) textos em que, embora o aluno apresentasse o seu ponto de vista, enfocava mais intensamente o texto lido (comentário sobre a reportagem); (3) textos em que os alunos respondiam à questão proposta (resposta à pergunta). Este último modelo ora parecia ter referência nas perguntas de interpretação de textos, em que os alunos dizem se concordam com algo relacionado ao texto lido e justificam a resposta dada, ora parecia com turnos de conversação oral, tema que foi discutido por Perelman (2001).

A fluidez entre tais estratégias impossibilitou uma classificação dos textos nessas três categorias, dado que muitos deles tinham um caráter híbrido. Outros autores, como Barros (1999) e Abaurre, Mayrink-Sabinson & Fiad (2003), já haviam chamado a atenção para a presença de textos pertencentes a mais de um gênero e aos embriões de gêneros em escritas infantis.

Levantamos a hipótese de que tal fenômeno também decorreria do fato de que, conforme discutimos, diante da situação de interação, o escritor adota um (ou mais de um)

[59] Discutiremos lá as estratégias das crianças para apresentação dos argumentos e as possíveis dificuldades que encontram para calcular as informações que não precisam estar explícitas no texto.

gênero e recorre a processos de adaptação, tendo em vista as condições particulares de interação. Esse pressuposto encontra eco em outros autores, tais como: Schneuwly (1988) e Boissinot e Lasserre (1989).

A fim de classificar os textos, tentando traçar um perfil dos grupos analisados, recorremos à análise das estruturas adotadas, tomando como eixo os componentes textuais discutidos anteriormente (Capítulo 4). Os textos de opinião foram agrupados em nove modelos, dentre os quais alguns apresentavam incorporação de justificação e/ou contra-argumentação, alguns eram compostos de uma estrutura mais parecida com o gênero "resposta à pergunta de opinião" (ponto de vista ou ponto de vista + justificativa) e outros incorporavam restrições que não eram refutadas, levando-nos a imaginar que não estava havendo, de fato, uma defesa do ponto de vista declarado.

Verificamos que existiu uma dispersão entre as escolas, em cada série, sobre o modelo textual produzido. A retomada dos tipos de intervenção didática discutidos no capítulo 3 ajudou a entender a natureza das diferenças. As análises de Qui-quadrado ajudaram a identificar os efeitos da prática pedagógica sobre os modelos textuais adotados pelas crianças, conforme resumimos na Tabela 65.

Tabela 65: Análise de Qui-quadrado do efeito da prática pedagógica sobre os modelos textuais adotados pelos alunos

Variáveis	X^2	g.l.	Sig. (p)
Série	9,641	4	.047
Tipo de intervenção (negação da comunicação X texto como objeto de aprendizagem e de interação)	25,493	2	.000
Tipo de intervenção sem considerar a escolar 4 (negação da comunicação X texto como objeto de aprendizagem e de interação)	17,606	2	.000
Reflexão sobre aspectos sócio-discursivos (presença X ausência)	13,788	2	.001
Reflexão sobre aspectos sócio discursivos sem considerar escola 4 (presença X ausência)	21,423	2	.000
Tipo de comando (explicitação de finalidade, gênero e interlocutor X explicitação de finalidade e oscilação quanto ao gênero e ao interlocutor X ausência de explicitação da finalidade, gênero e interlocutor)	20,010	4	.000
Tipo de comando sem considera a escola 4 (explicitação de finalidade, gênero e interlocutor X explicitação de finalidade e oscilação quanto ao gênero e ao interlocutor X ausência de explicitação da finalidade, gênero e interlocutor)	11,834	4	.019
Tipo de intervenção sobre argumentação (teve situações propícias, mas não refletiu sobre as estratégias de argumentação X aproveitou as situações propícias para refletir sobre os processos de argumentação)	1,170	2	.557
Tipo de intervenção sobre argumentação sem considerar a escola 4 (teve situações propícias, mas não refletiu sobre as estratégias de argumentação X aproveitou as situações propícias para refletir sobre os processos de argumentação)	7,698	2	.021

De fato, observamos que os alunos das professoras que pareciam conduzir o ensino a partir de uma concepção de texto como objeto de interação diversificavam mais as estratégias e produziam mais textos com incorporação de justificação (com justificativa da justificativa) e/ou contra-argumentação. Aqueles alunos das professoras que conduziam aulas em que havia uma concepção de texto como objeto "escolar", distanciado das práticas de linguagem, tendiam a produzir mais os textos com estrutura parecida com o gênero "resposta à pergunta de opinião".

A análise dos tipos de intervenção em que detalhamos os comandos predominantes nas aulas das professoras reiterou os resultados acima, pois as professoras que realizavam em sala de aula atividades de escrita diversificadas com finalidades claras, delimitação dos gêneros textuais e dos destinatários tiveram mais alunos que produziram textos com justificativa da

justificativa e/ou contra-argumentação que as professoras que faziam atividades em que não havia indicação de finalidades nos comandos.

O efeito da presença / ausência de reflexões sobre aspectos sócio-discursivos durante as aulas observadas também foi observado. As professoras que discutiam com os alunos sobre os efeitos que os textos deveriam causar nos leitores, ou, pelo menos, chamavam a atenção para a necessidade de refletir sobre tal aspecto, ministravam aulas nas turmas em que ocorreram as maiores freqüências de textos com justificação e/ou contra-argumentação.

Uma reflexão que nos parece particularmente importante é que esses tipos de intervenção não eram voltados para os processos de argumentação em si, o que orienta nossas conclusões para uma idéia de que o fato das professoras diversificarem as atividades de escrita poderia estar levando os alunos a diversificar as estratégias discursivas e a utilizarem as estratégias que já dominavam em outros contextos de uso da linguagem, adotando e adaptando o que já sabiam sobre tais tipos de situações.

Por fim, as análises comparativas entre as professoras que fizeram reflexões sobre processos de argumentação e as que não aproveitaram as oportunidades (quando existiam) para realizar tais reflexões mostraram que também houve efeito dessa variável sobre os modelos textuais produzidos. No entanto, essas diferenças só foram estatisticamente significativas quando foram retirados os textos das crianças da escola 4.

O efeito dessa variável foi menor que o que foi observado em relação às outras variáveis, o que corrobora nossa hipótese de que o efeito da prática pedagógica se deu em função dos tipos gerais de condução do ensino de produção de textos, sobretudo das reflexões sobre aspectos sócio-discursivos dos textos.

As professoras que refletiram sobre os processos de argumentação tiveram mais alunos produzindo textos com justificação e/ou contra-argumentação. No entanto, salientamos que o efeito não foi relativo ao “ensino” da estrutura textual, pois essas professoras não inseriram reflexões sobre a inserção das diferentes vozes nos textos e os alunos buscaram usar tais tipos de estratégias.

Um dado que não podemos perder de vista é que alguns alunos inseriram restrições nos textos que não foram refutadas. Frente a tais textos levantamos a hipótese de que poderia estar havendo uma tensão entre o que realmente pensava o aluno sobre o tema em pauta e o que ele imaginava que a escola esperava que ele dissesse naquele momento. Conforme dissemos, é possível que as crianças tenham desenvolvido táticas para contornar a ordem social dominante.

Essa tensão observada em alguns casos levou-nos a olhar para os demais textos, tentando encontrar indícios desses mecanismos. Na verdade, o que encontramos foi uma evidência de homogeneização do discurso na escola, pois em quase todas as turmas houve 100% ou quase 100% de alunos defendendo o mesmo ponto de vista. Autores como Miranda (1995), Costa (2000), Rodrigues (2000) e Calil (2000), dentre outros, já alertavam para esse fenômeno no contexto escolar. Rojo (1999) ajuda-nos a entender tal fenômeno quando salienta que ocorre, na sala de aula, uma relação assimétrica entre professor e alunos. Estando numa situação subordinada, os alunos podem se sentir impelidos a assumir a voz da instituição ou do que eles acham que a instituição diz sobre o tema proposto. No nosso caso, a leitura da reportagem antes da produção do texto já apontava qual era a direção da resposta a ser dada.

Por fim, uma questão que foi brevemente citada foi que em grande parte dos textos introduziu-se a temática “mulher e trabalho”. Esse fato demonstra que a proposição “mulher deve cuidar da casa e dos filhos” foi de fato um dilema a ser debatido: muitas crianças sentiram-se impelidas e defender pontos de vista a esse respeito. É possível que tal discussão tenha sido suscitada em algumas turmas e não em outras e isso tenha também sido um fator de diferenciação entre os grupos. Souza (2003), conforme discutimos na introdução desse capítulo, já tinha levantado a questão da importância da escolha do tema para a emergência da argumentação na escola. Buscaremos, então, no capítulo 6, investigar os efeitos do contexto específico de produção em diferentes turmas sobre o texto dos alunos, retomando esse aspecto da situação como um dos focos de reflexão.

6. Enfim, quais foram as especificidades do contexto escolar de produção de textos de opinião? Que marcas esse contexto deixou nos textos dos alunos?

6.1. Objetivos

Nos capítulos anteriores, concluímos que as crianças de 8 a 12 anos foram capazes de desenvolver estratégias argumentativas diversificadas para defender seus pontos de vista. Nos textos produzidos, os pontos de vista foram, via de regra, apresentados com clareza e justificados. Em grande quantidade de textos foram consideradas diferentes vozes discursivas, seja através da justificativa da justificativa, seja através da contra-argumentação. Identificamos, também, que os tipos de intervenção didática a que tais crianças eram expostas influenciaram as formas como elas lidavam com a tarefa. Em suma, confirmamos nossas hipóteses de que as crianças produzem diferentes modelos textuais para defender seus pontos de vista e que tais modelos refletem as estratégias por elas adotadas para causar efeitos nos interlocutores.

Nesta perspectiva, não perdendo de vista o objetivo geral desse trabalho, "analisar as estratégias de argumentação adotadas por crianças de 8 a 12 anos em textos escritos na escola e os efeitos do contexto escolar de produção sobre essas estratégias", enfocaremos agora mais diretamente os efeitos das situações imediatas de produção sobre os textos das crianças, buscando responder a algumas questões:

- Como a situação imediata de produção influenciou a construção dos textos? Que marcas desse contexto foram encontradas nos textos das crianças?
- A leitura do texto antes da produção influenciou as crianças? Como?
- Que informações / questões levantadas durante a discussão foram retomadas nos textos das crianças?
- Nas discussões em sala de aula, foram apresentadas divergências? Esse fenômeno influenciou as crianças durante a geração do texto?
- As crianças calcularam adequadamente os conhecimentos partilhados pelos interlocutores da situação? Foram dadas pistas suficientes para auxiliar os leitores a elaborar as inferências necessárias à compreensão do texto?
- Que elementos do contexto de produção interferiram sobre os cálculos dos alunos acerca dos conhecimentos partilhados?

6.2. Referencial teórico

Conforme apresentamos no capítulo 2, concebemos que cada texto é singular, pois está em relação de interdependência com o contexto de produção. Assim, como bem defende Bronckart, todo texto empírico é "sempre um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto" (1999, p.108). Dessa forma, um caminho necessário para compreender as estratégias de argumentação adotadas é a análise da situação de produção textual. É fundamental, então, neste trabalho, situar a concepção de "contexto de produção" que assumimos para a análise dos textos, tema que será abordado neste momento (6.2.1) e as especificidades do contexto escolar de produção (6.2.2). A partir dessas reflexões, concebemos, também, como fundamental, enfocar os processos inferenciais e suas relações com o contexto imediato de produção de textos (6.2.3).

6.2.1. O que é contexto de produção?

Para refletirmos sobre os contextos de produção de textos, tema desse capítulo, precisaremos, de início, retomar o pressuposto bakhtiniano (Bakhtin, 2002) de que são os gêneros textuais que permeiam as relações sociais entre indivíduos na sociedade e que cada gênero textual, em cada esfera de interação, tem uma concepção de destinatário que o determina enquanto gênero discursivo. Ou seja, em cada esfera social estabelecem-se relações em que os enunciados são determinados pelos papéis e características dos interlocutores naquele espaço de interlocução.

É nessa perspectiva que se pressupõe que:

> *O enunciado dirigido ao outro deve ser considerado, nas relações interdiscursivas, com os enunciados que o antecederam e os que virão no futuro, com as vozes de outros enunciados e as respostas dos ouvintes. São, portanto, características que fazem com que o enunciado seja, ao mesmo tempo, dialógico e polifônico* (Souza, 2003, p. 46).

Sugere-se, desta maneira, que são as características das situações de interação que definem a escolha dos gêneros textuais a serem adotados para instrumentalizar a construção textual. São também essas características que orientam as adaptações a serem feitas a partir desses gêneros e os recursos lingüísticos a serem utilizados, incluindo-se aí a seleção vocabular, organização seqüencial e estruturação dos períodos. Dentre os autores que refletem sobre esse fenômeno, citamos, no capítulo 2, Orlandi e Guimarães (1985) e Bronckart (1999), dentre outros.

Orlandi e Guimarães (Orlandi & Guimarães, 1985; Orlandi, 1996), enquanto representantes da "Análise do Discurso", abordagem teórica que volta a atenção para os condicionantes histórico-sociais da atividade lingüística, chamam a atenção para as "condições de produção" do discurso, apontando que se entrecruzam, durante a geração do texto, representações oriundas do contexto histórico e social e do contexto imediato. No entanto, para os teóricos da Análise do Discurso, "os contextos imediatos somente interessam na medida em que, mesmo neles, funcionam condições históricas de produção" (Possenti, 2003, p.12). Tal perspectiva se apóia na idéia de que "os contextos fazem parte de uma história, já que, também nessas instâncias de enunciação, os enunciados se assujeitam à sua formação discursiva" (Possenti, 2003, p.12).

Mesmo considerando a fulcral importância dos condicionantes sócio-históricos e seus efeitos sobre o contexto imediato de produção, concebemos como imprescindível centrar o olhar sobre os elementos da situação imediata, buscando integrar as análises de tais elementos a outros fatores que também influenciam as estratégias discursivas dos escritores.

Bronckart (1999), sob influência de Habermas, propõe que a atividade de produção de textos dá-se a partir das representações do sujeito pertinentes a três mundos: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo. Propõe, portanto, que a atividade de produção de textos dá-se a partir das representações do sujeito relacionadas aos conhecimentos acerca das leis de funcionamento do mundo físico; representações acerca das normas, valores e dinâmica das relações entre os grupos; e representações acerca das características de cada indivíduo. A partir desse modelo de pensamento, Bronckart (1999) delimita dois grupos de elementos que constituiriam o contexto de produção: o contexto físico e o contexto sócio-subjetivo.

Como contexto físico, conforme citamos no Capítulo 2, são apontados: o lugar de produção; o momento de produção; o emissor (pessoa que produz o texto) e o receptor (pessoa que recebeu o texto). Enquanto contextos sócio-subjetivos são destacados: o lugar

social (instituição em que o texto é produzido); a posição social do emissor e receptor do texto; o objetivo e o conteúdo temático (informações / conteúdos referentes aos mundos físico, social e subjetivo mobilizados e integrados no texto).

Mesmo reconhecendo a grande influência do contexto físico sobre o produto da escrita, destacamos o papel do contexto sócio-subjetivo no processo de escrita. Defendemos, assim, que quem escreve toma decisões influenciadas pelas representações acerca das expectativas dos leitores situados em determinado espaço social. Recuperamos, então, o efeito da instituição de onde se enuncia sobre a atividade de linguagem. Assumimos, portanto, com Rojo (2003), o princípio de que:

> *O enunciado passa a só adquirir sentido / significado / circulação a partir de situações concretas de produção (enunciação), que devem ser caracterizadas e levadas em conta enunciativamente, e não mais comunicacionalmente. Passam, então, a ter valor heurístico para a atribuição de sentido ou interpretação a pertinência a grupo ou cultura, os enquadres institucionais, as relações de poder e hierarquia nas instituições e os papéis sociais aí assumidos, determinantes de perspectivas, as relações interpessoais* (p. 201).

Embora reconheçamos que nem todos os determinantes sejam conscientes, acreditamos que na atividade de escrita desenvolvemos estratégias que refletem planejamento e monitoração sobre as ações de produção de idéias, textualização e registro do texto e que tais estratégias se desenvolvem nas diferentes situações de escrita em que determinados recursos ou procedimentos são eficazes. Assim sendo, quem escreve nem sempre é capaz de explicitar as razões de suas escolhas, embora seja capaz de resolver um mesmo problema de diferentes maneiras. O contato com os gêneros textuais mais usuais naqueles tipos de situações e as reações dos interlocutores constituem parte dos condicionantes das configurações dos textos escritos. Em suma, concordamos com Bronckart (1999), quando ele defende que todos os parâmetros que influenciam a organização textual compõem o contexto de produção.

Não sendo possível abarcar todos os parâmetros que influenciam a organização textual, delimitamos, neste estudo, como objeto de análise, os tipos de intervenção desenvolvidos pelas professoras em atividades de produção de textos, que foram tratados nos capítulos 3, 4 e 5, e alguns elementos do contexto imediato de produção, como o comando

dado pela professora, as “falas” que antecederam a escrita do texto, a postura da professora no momento da escrita, as atividades prévias à produção, dentre outros. Tentaremos, assim, investigar algumas marcas do contexto sócio-subjetivo nos textos dos alunos.

6.2.2. As especificidades do contexto escolar de produção

Um aspecto central nessa discussão, conforme discutimos nos capítulos 3 e 5, é que na escola a atividade de escrita é realizada não apenas como processo interativo. As crianças e os professores sabem que, naquela esfera social, produz-se texto para aprender a produzir, ou seja, existem objetivos didáticos que orientam a atividade e, portanto, o professor é, necessariamente, um interlocutor do texto produzido, tendo como meta, avaliá-lo sob os parâmetros escolares de avaliação. Por outro lado, pode-se propor atividades em que existam finalidades sociais miméticas às praticadas fora da escola, aproximando o aluno das esferas de interação extra-escolares e dos gêneros textuais que aí circulam.

No Capítulo 3 descrevemos aulas de várias professoras, mostrando que nem sempre tal preocupação está presente no contexto escolar e que isso traria conseqüências sobre as formas como as crianças encaram as atividades de escrita. Por outro lado, apontamos que nem sempre é simples dar conta dessa tensão entre objetivos didáticos e finalidades sociais de escrita.

Miranda (1995, p. 26), ao enfocar tais tensões, conduz suas preocupações para as situações em que os professores propõem atividades que, embora semelhantes aos contextos de uso reais, são “jogos de faz-de-conta”, em que os alunos atendem a finalidades e destinatários imaginários. A autora salienta que,

> *Ao final das contas, todas as vertentes desse jogo têm como fonte a imagem que o aluno faz do professor. Para romper com essa cadeia (no duplo sentido corrente/prisão) interativa têm sido propostas atividades em que o aluno e o professor fazem um exercício extremamente difícil (e, quem sabe, estéril) de fingir que são outros interlocutores, como, por exemplo, numa situação em que os alunos teriam que escrever uma carta ao Papa denunciando a hipocrisia humana. Diante dessa tarefa, eles deveriam imaginar quem o professor pensa que o Papa é; o que o professor imagina que o Papa imagina sobre a hipocrisia humana; o que o professor pensa sobre como deve ser uma carta escrita para o Papa.*

> *Entretanto, uma estratégia pedagógica com essas características merece ser repensada na sua validade, já que vem servindo apenas para mascarar um modelo de produção de texto escolar: a dissertação escolar sobre determinado assunto*.

Nesse sentido, os críticos desse tipo de solução propõem que os alunos escrevam para destinatários reais e diversificados. No entanto, alertamos que, mesmo nesses casos, conforme vimos discutindo, há um jogo de representações, pois os alunos sabem que escrevem para aprender a escrever e o professor, assim, continua sendo um interlocutor e, geralmente, o principal leitor dos textos.

Dessa forma, propomos ampliar tal discussão, recuperando o pressuposto já apresentado de que há um desdobramento dos gêneros textuais na instituição escolar, dadas as suas peculiaridades e finalidades sociais: "fazer aprender".

Não estamos, com isso, pregando um "determinismo para o fracasso". Concebemos, sim, que a proposição de boas situações de escrita, em que os alunos aprendem a atender a diferentes finalidades, sob orientação do professor, é um caminho privilegiado de construção das capacidades textuais.

Outros autores, como Leal (2003), também salientam a importância de se favorecer a escrita com bons comandos dos professores. Ao analisar textos de crianças, essa autora evidenciou marcas do contexto escolar de produção enquanto entraves desse processo de aprendizagem.

Um dos exemplos utilizados pela autora foi de um trabalho de uma criança de uma turma de alfabetização em que ela colocou, no meio da página, um traço, dividindo duas partes desarticuladas do texto. Ao analisar o comando dado para a produção (Faça um desenho de sua pessoa e conte o que você fez em suas férias), Leal concluiu que a criança segmentou a página em duas tarefas independentes: se apresentar; dizer como foram as férias. Assim, a autora afirma que:

> *A partir dessa informação, o modo de olhar (compreender) o texto em análise passa a ser outro: o de que o aprendiz da escrita se esforçou por atender a uma proposta que lhe foi apresentada. E, assim, responde à altura: 'já que me foi solicitada a produção de dois textos, aí estão'* (Leal, 2003, p. 58).

Um outro exemplo dado pela autora foi o de uma criança do 3º ano de vida escolar, que, ao ser requisitada a produzir um texto em que as crianças falariam sobre elas próprias, escreveu um texto contraditório. A autora fez a seguinte análise:

> *Falar de si mesmo para o outro é uma tarefa que exige do sujeito uma expressividade particular, às vezes dificultada pela própria situação comunicativa. Como o aluno deveria escrever sobre como se sente na escola, dentro da própria escola, era previsível que os esforços do aluno se centrassem em atender a um determinado jogo: falar bem da escola para, com isso, construir também uma imagem de si mesmo. Assim, o texto é muito mais o reflexo do que a escola quer ouvir, do que aquilo que o produtor do texto realmente pensa sobre ela. Esse jogo é perceptível no esforço do aluno em apresentar uma imagem altamente positiva da escola, deixando escapar, no entanto, algumas contradições, no caso, fruto do impasse entre o que diz e o que realmente quer dizer.* (p. 62)

Esse fenômeno, conforme discutimos no capítulo 5, foi também identificado na análise de textos de algumas crianças em que foram apresentadas restrições ao ponto de vista defendido, sem que as respostas a essas restrições fossem adequadamente refutadas.

Esses exemplos conduzem à necessidade de entender as relações que se instalam no interior da escola e as atividades propostas pelos professores em sala de aula, para, de modo mais aprofundado, identificarmos as "falhas de escrita das crianças" e desenvolver intervenções didáticas mais favoráveis ao processo de aprendizagem.

Concebemos, pois, como primeiro elemento do contexto imediato de produção de textos na escola, os comandos das atividades dados pelos professores. Anteriormente, na análise dos dados do capítulo 3, mostramos que no cotidiano escolar existem diferentes tipos de ensino e que os comandos para as atividades de escrita são variados. Em alguns existe explicitação de finalidades sociais para a escrita, interlocutores e gêneros textuais. Em outros, predominam as situações a partir de comandos vagos ("escrever um texto a partir de tudo que discutimos"; "escrever texto a partir da gravura"...). Outros estudos vêm também denunciando a existência freqüente de atividades de escrita em situações confusas, em que os alunos precisam escrever a partir de comandos pouco elucidativos (Mocelin, Leal e Guimarães, 2001, por exemplo).

Ainda pensando no contexto de produção de texto na escola, é relevante atentar para as orientações que são dadas antes ou durante a escrita. Evangelista e outros (1998), ao analisarem textos produzidos numa avaliação de rede pública de ensino, encontraram várias marcas das orientações dadas para a tarefa. Em uma das propostas, foi solicitado que os alunos escrevessem sobre "o que acharam do ano que tinha se passado" (4ª série). Para "auxiliar" os alunos, foram colocadas várias perguntas que poderiam ajudar a gerar idéias. Alguns alunos responderam às questões do roteiro, na ordem em que apareceram. As autoras, então, comentaram:

> *"As perguntas (sob forma de roteiro) que seguiram o quadro ilustrativo da proposta compuseram junto com ele as indicações para que o aluno-autor imaginasse ou configurasse o seu texto segundo as expectativas do seu leitor no contexto escolar, que é representado preferencialmente pelo professor"* (p. 33).

Um outro comentário das autoras foi que também houve feito da ilustração da proposta. Na análise de um dos textos, Evangelista e outros (1998) mostraram que "a palavra fevereiro (que aparece no calendário da ilustração da proposta) foi articulada com o texto em que se insere apenas pela associação que se pode estabelecer com a expressão Da Quarta para Quinta" (p. 33). Assim, alguns alunos acharam que o professor esperava, naquela situação, que todas as informações que estavam impressas no papel da prova fossem incorporadas ao texto.

No capítulo 3, mostramos que em uma aula da professora 11 (4ª série), houve uma certa confusão porque a professora, ao solicitar um texto em que os alunos iriam avaliar a feira do conhecimento, falou que o objetivo dela era que eles prestassem atenção à marcação dos parágrafos do texto. Um dos grupos, nesta aula, colocou como título do texto "Paragrafação".

Estamos, assim, evidenciando que tudo o que se diz compõe o contexto de produção do texto. As crianças ficam atentas ao que seu principal interlocutor espera delas na situação e, muitas vezes, os professores não percebem o que os alunos compreenderam acerca de suas orientações.

Concebemos, também, como primordial na análise do contexto de produção, a investigação das atividades que precederam a produção de texto propriamente dita: leitura de

textos, discussão, conversa sobre outros assuntos. A seqüência de atividades que leva à escrita parece ter um efeito marcante sobre as estratégias das crianças.

Há, enfim, muitos aspectos que compõem o contexto de produção, como o tempo para a escrita do texto, o lugar em que o texto está sendo escrito, as pessoas que estão presentes durante a produção, os recursos disponíveis para a realização da atividade, dentre outros.

Apesar de reconhecermos a fulcral importância de todos os fatores até este momento citados (comando dado, orientações adicionais, atividades que antecederam a escrita, o tempo para escrita, o local, os recursos disponíveis), concordamos com diversos autores (Orlandi e Guimarães, 1985; Bronckart, 1999; Possenti, 2003, dentre outros), conforme já sinalizamos, que afirmam que não podemos considerar que o contexto de produção é formado apenas pelo que é explícito e pelos fatores físicos. Há, ainda, a serem considerados: os lugares sociais que ocupam os interlocutores e as representações que um tem do outro, o tipo de relação professor-aluno construído na escola, as representações sobre o tema no contexto escolar, dentre outros. Destacamos, no bojo dessa questão, que, na escola, as representações que os alunos têm sobre o que os professores acham deles e as representações sobre o que os professores consideram que eles deveriam pensar sobre o assunto em pauta também interferem na construção textual.

Partilhamos com Rojo (1999), portanto, que a instituição escolar apresenta especificidades em relação às demais esferas de interação, por, intencionalmente, construir com o aluno pontes entre gêneros textuais primários, que eles já dominam nas relações privadas de que participam mais intensamente, e secundários, a que eles também têm acesso, embora nem sempre sejam convidados a ler, produzir ou comentar. Essa autora destaca algumas dimensões das atividades de escrita que ocorrem nessa esfera:

> • *quanto ao lugar social de articulação destes discursos, trata-se, como indicamos, de uma instituição intermediária entre as esferas privadas/cotidianas e as públicas; mais que isso, trata-se, em nossa sociedade, da instituição "ponte" entre ambas, que, visando a construção de um sujeito social capaz de atuar na vida pública (cidadão), trata com interlocutores que têm pouca ou nenhuma experiência das esferas públicas de discurso e que têm uma vivência mais sedimentada dos gêneros primários, cotidianos e privados. Os gêneros secundários, próprios das esferas públicas, serão objetos de construção (intencionada ou não) dessas interações escolares;*
> • *quanto ao estatuto social dos participantes centrais da interação (professor(a)/aluno(a)s), trata-se de uma situação assimétrica de interação, como assinala a maior parte da pesquisa neste domínio (...), ou seja, (existe) um*

> *enunciador*[60] *em posição dominante (decorrentemente, um destinatário em posição subordinada) em pelo menos dois domínios de poder: o domínio cognitivo (pelo menos em tese, supõe-se, que, na sala de aula, o professor é detentor do saber sobre o objeto de ensino) e o domínio sócio-cultural*[61]*, i.e., o poder dominante (de regular, normalizar e regrar) que a hierarquia institucional atribui ao professor. (...)*
> - *quanto à finalidade da interação, embora possamos dizer, de maneira bastante genérica, que, nesta esfera de comunicação social, a finalidade é o ensino-aprendizagem, cremos que a grande contribuição deste tipo de análise enunciativa é justamente distinguir os diversos tipos de enunciação que se instalam, a partir de diferentes finalidades presentes neste processo de ensino-aprendizagem mais global, regidas principalmente, pelos diferentes objetos em negociação.*
> - *quanto ao tempo-espaço material da interação.* (p. 5)

Em suma, são muitos os elementos que compõem o contexto de produção e pretendemos, neste momento, analisar alguns desses elementos que influenciaram as escritas dos alunos que analisamos nos capítulos 4 e 5.

Conforme vimos discutindo, as representações sobre o contexto de produção implicam na adoção de diferentes estratégias discursivas. Tais estratégias, tal como expusemos anteriormente (capítulos 4 e 5), incluem as decisões sobre as informações que devem ser explicitamente colocadas no texto e as que podem ser deixadas para uma leitura de entrelinhas. Assim, um dos fenômenos a que reiteradamente fizemos referências foi a adoção de estratégias de condução dos leitores através de pistas para elaboração de inferências. Esse tema vem sendo retomado em diversos capítulos precedentes e consideramos, neste momento, oportuno centrar algumas reflexões sobre tais estratégias, tarefa de que tentaremos dar conta no tópico a seguir.

6.2.3. A inferência e suas relações com o contexto de produção

Um aspecto comum aos modelos teóricos contemporâneos da leitura, tal como apontam Kleiman (1995) e Solé (1998), dentre outros, é a defesa de que a compreensão do texto ocorre através da construção de um modelo mental (representações), que se dá através

---

[60] *Entendido, aqui, não só como o enunciador empírico - o professor -, mas também como aqueles dos textos orais e escritos que este coloca em circulação na sala de aula.*

[61] *Poder-se-ia contra-argumentar a esta análise que as próprias condições do dialogismo implicado nas interações e, particularmente, a dita "reversibilidade" presente nas interações dialógicas face-a-face pode representar, às vezes, rupturas e mesmo inversões nestas relações de poder. Cremos ser esta uma posição de "boa consciência", mas que é contraditada por todos os resultados de análise da dita "estrutura IRA", que mostram que, de uma ou outra maneira, o professor acaba sempre por deter o domínio sobre os tópicos e*

da integração entre idéias expressas no texto e conhecimentos prévios relevantes. Para que tal integração ocorra é fundamental, como concebem as várias abordagens, que as proposições explícitas no texto sejam conectadas entre si e com os conhecimentos extratextuais, o que exige do leitor uma busca de atribuição de significados que estão nas entrelinhas do texto (não explicitados pelo autor). Tais integrações só são possíveis, no entanto, a partir de processos inferenciais, ou seja, de processos de busca do que não está "dado" na superfície do discurso.

Os processos inferenciais são, portanto, operações mentais que implicam construção de novas proposições a partir de relações entre proposições já dadas no texto, ou a partir de relações entre essas proposições e as informações que o indivíduo dispõe. Outros autores também conceituaram inferência tomando como eixo a idéia central acima citada. Beaugrande e Dressler (1981), assim como Brown e Yule (1983), salientam que as inferências são elaboradas pelos leitores para resolver problemas na construção dos significados. Ou seja, frente às lacunas textuais, o leitor operaria através de mecanismos mentais para reconstruir a seqüência textual.

Em decorrência da relevância do papel do processamento inferencial sobre a compreensão do texto, inúmeros trabalhos têm como foco de análise as diferenças entre bons e maus leitores quanto à capacidade de gerar inferências. Oakhill e Yuill (Oakhill, 1984; Oakhill e Yuill, 1996) se dedicaram intensamente a tal tema.

Oakhill (1984) apontou que crianças com baixo desempenho em compreensão de textos, mas com desempenho similar em reconhecimento de palavras (decodificação) falham em responder questões que exigem geração de inferências, embora não falhem em questões literais (cujas informações estão disponíveis na superfície do texto).

Também buscando entender as relações entre compreensão e geração de inferências, Oakhill e Yuill (1996) descreveram alguns experimentos nos quais buscaram investigar os fatores que estão envolvidos em dificuldades de compreensão de textos por indivíduos com boa capacidade de reconhecimento de palavras (processamento lexical / decodificação). Dentre os resultados apontados pelas autoras, podemos destacar a idéia de que habilidades como memória de trabalho e monitoração de compreensão têm efeitos sobre a capacidade de compreensão de textos e que a capacidade de gerar inferências tem um papel fundamental.

Em suma, há, na literatura sobre linguagem e aprendizagem, uma vasta produção sobre a importância das inferências para o processo de leitura. Esses estudos apontam que os

---

discursos em circulação (inclusive e principalmente, quando o tópico é as "regras") e sobre a distribuição dos "direitos de dizer": os tópicos e os participantes.

bons leitores são mais capazes de elaborar inferências que os maus leitores. No entanto, pouco tem sido pesquisado acerca dos mecanismos e estratégias para condução do leitor nas atividades de escrita, sobretudo no Brasil, com crianças em início de escolarização. Isto é, as estratégias de escrita voltadas para conduzir os leitores através de pistas para a elaboração de inferências não têm sido foco de discussão. Dessa forma, pretendemos contribuir, de maneira breve e inicial, com esse debate, a fim de suscitar novos trabalhos que aprofundem as questões que ora levantamos.

Val e Barros (2003), num estudo já descrito anteriormente, realizado com dez crianças que cursavam seu primeiro ano de escolaridade, fizeram uma breve alusão à problemática da "exclusão" de informações no texto escrito dos alunos.

As conclusões gerais da pesquisa foram que as crianças conseguiram produzir regras de jogo e receitas, demonstrando conhecimentos prévios sobre tais gêneros textuais ou sobre gêneros orais que atendem a finalidades similares (instruções de brincadeiras; receitas de remédios caseiros e alimentos, difundidos na modalidade oral). Porém, na análise de um dos textos, os autores salientam que:

> *O interlocutor-modelo previsto por esse texto, no entanto, deve ser alguém com capacidade de inferência e com conhecimentos partilhados com a autora, para, por exemplo, concluir que deve pegar as sementes da laranja para jogar fora. Nesse e noutros textos das crianças, manifesta-se a tendência de não explicitar informações consideradas conhecidas ou facilmente inferíveis pelo interlocutor*" (p. 145).

É importante, contudo, ressaltar que Val e Barros (2003), a respeito de tal constatação, atentam que estratégias similares foram encontradas também em textos de circulação pertencentes a esse mesmo gênero:

> *O mesmo tipo de implicitação de informação aparece num texto de receita de circulação pública: as instruções de preparo de uma sopa desidratada de pacote, que vêm no verso da embalagem* (p. 145).

Deste modo, neste estudo, são postas conclusões que corroboram os pressupostos que levantamos no capítulo 2 e análise dos dados dos capítulos 3, 4 e 5. Ou seja, concordamos com essas autoras quando elas salientam que:

> *Assim, aquilo que se poderia considerar uma falha na concepção de texto escrito das crianças, aprendizes iniciais, parece ser freqüente até mesmo no texto de adultos proficientes e se explica pela natureza interativa da escrita, em que o produtor se orienta pela imagem mental que faz dos conhecimentos de seu interlocutor e, buscando informatividade, deixa de explicitar aquilo que lhe parece já sabido ou facilmente inferível* (p. 146).

A presença de lacunas no texto, como discutimos no capítulo 2, justificar-se-ia pela presença do interlocutor como alguém que ativamente reconstrói os significados do texto. Como bem salientam Koch e Travaglia (1995), a escrita de textos que exigissem nenhuma ou poucas inferências iria pressupor a utilização de muito espaço para veicular pouquíssima informação. Marcuschi (2000, p. 16), a esse respeito, enfatiza que:

> *Sabemos que os textos desenvolvem cadeias referenciais que seqüenciam estados de coisas, entidades, etc. Essas cadeias quase sempre são lacunosas, exigindo conhecimentos comuns, partilhados, situativos, etc. para preenchimento*.

Val (1991, p. 2) também faz referência a essa dimensão textual, assumindo que:

> *O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo recebedor, que precisa deter os conhecimentos necessários à sua interpretação. O produtor do discurso não ignora essa participação do interlocutor e conta com ela. É fácil verificar que grande parte dos conhecimentos necessários à compreensão dos textos não vem explícita, mas fica dependente da capacidade de pressuposição e inferência do recebedor*.

Outros autores, como Bronckart (1999) e Souza (2003), fazem referências a tal característica em textos em que se busca argumentar. Souza (2003), por exemplo, salienta que "o discurso argumentativo é considerado polifônico, visto que o autor, para convencer seu interlocutor, recorre a outras vozes, embora, à vezes, estas apareçam de forma implícita" (p. 76).

Perelman (2001), analisando um artigo de jornal, mostra que a autora inseriu o ponto de vista dela no título da matéria e que a conclusão precisava ser inferida a partir dos argumentos apresentados. Assim, segundo Perelman, "pero la efectividad del texto no se encuetra en las propiedades de su superestructura sino en la calidad y diversidad de las estrategias discursivas usadas para persuadir a lector"[62] (p. 34).

Chartrand (1995), ao fazer referências à necessidade de levar os alunos a refletir sobre textos em que os autores buscaram argumentar sobre temas controversos, destaca, como fundamental, a análise dos pressupostos doxológicos do texto. Os pressupostos doxológicos, que se referem a opiniões e crenças implícitas no texto, levariam, segundo a autora, os alunos a descobrir as inferências que articulam argumentos e conclusão, conduzindo-os a uma visão histórica, cultural e social do texto na esfera em que ele foi gerado.

Apesar desse reconhecimento, por parte de vários autores citados acima de que os textos são, geralmente, lacunares, e de que os leitores elaboram inferências para reconstruí-los, há, nos procedimentos de análise de textos em várias pesquisas, uma desvalorização das estratégias de escrita em que os autores não explicitam determinados componentes textuais. No capítulo 4, citamos Oostdam, Glopper e Eiting (1994) que adotam tal desvalorização.

Uma rápida análise da grade de classificação de textos elaborada por Lagos (1999) também evidencia tal questão. Nessa grade, as competências argumentativas dos produtores de textos são classificadas em categorias ordinais de cinco níveis, que são divididas em subcategorias. No nível I, são agregados os textos em que não há apresentação da "estrutura mínima": ponto de vista + 1 argumento. A subcategoria 3 é assim descrita: "El texto no es argumentativo: no contiene opinión ni argumentos, sino propuestas, solicitudes y críticas"[63] (p. 30). Podemos nos perguntar se ao apresentar uma crítica não podemos colocar em evidência um determinado ponto de vista sobre o assunto que criticamos.

No nível II, na subcategoria 1, a desvalorização dos processos inferenciais é ainda mais clara: "No hay opinión explícita, sino argumentos que la presuponen"[64] (p. 30). Indagamos por que tal modelo textual seria menos válido que o modelo classificado no nível III: "Hay opinión y por lo menos um argumento válido[65]" (p. 30)

---

[62] A efetividade do texto, porém, não se encontra nas propriedades de sua superestrutura, mas na qualidade e diversidade das estratégias discursivas usadas para persuadir o leitor.
[63] O texto não é argumentativo: não contém opinião nem argumentos, mas sim propostas, solicitações e críticas.
[64] Não tem opinião explícita, mas sim argumentos que a pressupõe.
[65] Tem opinião e pelo menos um argumento válido.

A diferença entre as subcategorias 1 e 2 no nível IV também parecia ser pautada na negação da inferenciação como estratégia eficaz na argumentação. Na subcategoria 1, propõe-se que no texto "hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos no relacionados explícitamente[66]" (p. 30) e na subcategoria 2, "hay opinión y por lo menos dos argumentos válidos relacionados explicitamente[67]" (p. 30).

Assim, verificamos que realmente a omissão de informações no texto é tomada, nessas análises, como falha dos escritores, sem uma reflexão mais aprofundada sobre as condições em que tais informações foram omitidas.

No presente trabalho, adotamos o pressuposto de que o processo de inferenciação é próprio da interlocução e que bons escritores podem conciliar estratégias de explicitar informações com as de conduzir os leitores através de pistas que levam à elaboração de inferências. Dessa forma, precisamos considerar nos textos das crianças tais procedimentos como legítimos.

No entanto, precisamos refletir se há, nesses procedimentos, elementos suficientes para suprir o leitor com pistas que o levem às inferências necessárias. Val (1991) atenta que "é importante para o produtor saber com que conhecimentos do recebedor ele pode contar e que, portanto, não precisa explicitar no seu discurso. Esses conhecimentos podem advir do contexto imediato ou podem preexistir ao ato comunicativo" (p. 3).

As representações sobre os interlocutores e sobre a situação de recepção do texto são, portanto, as vias que os escritores têm para calcular as informações que podem ser ocultadas em determinada situação. Podemos nos perguntar, portanto, se os alunos, nas situações de escrita na escola, são estimulados a diversificar os interlocutores de modo a desenvolver tais capacidades.

No capítulo 3, mostramos que algumas professoras, nos comandos das atividades, não delimitavam finalidades, gêneros nem destinatários para os textos e outras que buscavam inserir tais elementos nos seus comandos para escrita de textos. Vimos que havia, entre esses dois grupos, diferenças nos textos das crianças. As professoras que explicitavam / diversificavam as finalidades e destinatários tiveram, em seus grupos, textos com maior variação de estratégias argumentativas. A questão que levantamos agora se refere à capacidade de calcular as informações que podem ser ocultadas ou não. Ou seja, perguntamos

[66] Tem opinião e pelo menos dois argumentos válidos não relacionados explicitamente.
[67] Tem opinião e pelo menos dois argumentos válidos relacionados explicitamente.

se essas professoras ajudam mais os alunos a construir representações adequadas sobre os interlocutores dos textos.

Alertamos, no entanto, que essa problemática é mais complexa do que à primeira vista aparenta. O que precisa ficar claro é que o professor, como já defendemos, parece-nos ser um leitor privilegiado dos textos dos alunos, dada a finalidade básica com que se produz texto na escola. Esse leitor, via de regra, conhece a situação de produção e mantém com o aluno uma relação em que é reconhecido como detentor dos conhecimentos com os quais o aluno conta para escrever os textos. Nesse sentido, a aluno pode desobrigar-se de explicitá-los. Os colegas de sala de aula, dada a proximidade e as orientações sobre a importância da interação no processo de aprendizagem presentes em propostas curriculares e textos sobre a temática, também se constituem em leitores com freqüência. Esses também conhecem a situação de produção, detendo, portanto, grande volume de conhecimentos partilhados sobre o tema e sobre as finalidades da escrita do texto.

O aluno, então, precisa aprender que deve comportar-se, em grande parte das atividades, "como se o leitor não fosse o professor". Tanto quando se propõem finalidades imaginárias como quando se propõem finalidades reais, não se deve prever as informações que podem ser omitidas a partir das representações sobre os conhecimentos que são partilhados com o professor e colegas de sala e sim a partir das representações sobre os conhecimentos que são partilhados com os outros interlocutores (sejam eles reais ou imaginários). Ou seja, o aluno precisa construir representações a partir da finalidade e interlocutores previstos pelo professor. Aí está, para nós, uma das fontes de tensão que levam os textos escritos na escola a se configurarem, como disse Rojo (1999), numa situação intermediária entre gêneros primários e secundários.

Levantamos a hipótese de que os alunos, muitas vezes, fazem referências a elementos da situação imediata ou omitem informações que circularam na situação de produção, tomando como referência os interlocutores que estavam presentes em sala de aula, mesmo que tais procedimentos não sejam de todo conscientes. Rojo (1999, p. 7), ao tratar desse tema, chama a atenção que:

> *A ancoragem enunciativa é uma primeira operação de gestão textual que define a relação que o enunciador instaura com a situação de produção de seu texto ou discurso e que, neste sentido, é largamente dependente da criação que o enunciador faz de uma "base de orientação" para a produção de seu discurso/texto. Esta criação de uma base de orientação se constitui como a definição ou instanciação dos valores dos diferentes parâmetros da interação social em curso na enunciação (Schneuwly,*

> *1988), ou seja, aqueles referentes às relações entre o(s) enunciador(es) e seu(s) destinatário(s), aquelas que definem o lugar social dos enunciadores e da enunciação e precisam a finalidade da atividade de linguagem.*

No caso do aluno, na escola, ele tem sempre uma finalidade didática, a partir da qual escreve para interlocutores que detêm com ele um conjunto de conhecimentos e objetivos para o texto em execução (professor e colegas), e uma finalidade paralela, proposta por esse professor, a partir da qual ele precisa construir representações sobre os destinatários, nem sempre reais. Dessa forma, a criação de uma base de orientação não é tão simples como podemos supor olhando apenas para os comandos das atividades. Em decorrência dessas características, não é tão fácil definir as relações quanto ao eixo da situação. Em relação a esse aspecto, Rojo (1999, p.7) defende que:

> *Pelo menos duas relações são possíveis entre o(s) enunciador(es) (com seus lugares sociais e finalidades) e a situação material de produção dos discursos: a de implicação e a de autonomia. Na relação de implicação, a atividade discursiva se desenvolve em interação constante e explícita com a situação material; há referências aos locutores e interlocutores presentes em situação, a lugares imediatos da situação e ao momento definido pelo próprio momento da enunciação. Poderíamos benvenisteanamente dizer que é a ancoragem do discurso, do eu/tu, do aqui/agora. Os processos dêiticos (de pessoa, de tempo e de lugar) são suas características lingüístico-enunciativas mais marcantes. Já na relação de autonomia, faz-se abstração da situação material de produção; esta não aparece referenciada de maneira imediata e explícita no discurso que apaga suas marcas discursivas, privilegiando a não-pessoa, a referencialidade.*

Em qual dessas duas relações deveriam se basear os alunos para, por exemplo, produzirem os textos que propusemos? Eles iriam ler os textos para o professor e para os colegas de sala, no momento preciso em que eles foram produzidos, ou no máximo, no dia seguinte; e, depois, para os colegas de outra sala, que possivelmente fizeram atividade parecida. As experiências escolares com certeza tendem a conduzir os alunos a perceber que seriam mais valorizadas as ancoragens baseadas nas relações de autonomia. No entanto, para os escritores inexperientes tal questão pode não se colocar de forma tão clara.

Alertamos, neste tópico, que um cálculo inadequado acerca dos conhecimentos partilhados pode levar à escrita de textos difíceis ou impossíveis de serem reconstruídos pelo leitor. Levantamos a hipótese de que as crianças podem, em alguns momentos, apresentar dificuldades desse tipo. Esse fenômeno é um dos temas desse capítulo que ora expomos.

6.3. Método

Já informamos, no capítulo 4, que 11 professoras de 4 escolas (3 públicas e uma particular) participaram dessa pesquisa de duas maneiras: autorizando a realização de observações de aulas de produção de textos (3 aulas) e aplicando uma atividade de produção de textos orientada pela pesquisadora. Conforme indicamos anteriormente (capítulo 4), as situações de aplicação da tarefa de escrita foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise do contexto imediato de produção. É esse material, juntamente com os textos das crianças, que constitui os dados analisados neste capítulo.

Essas análises foram realizadas em duas etapas: (1) exploração geral dos relatórios de aplicação das tarefas e investigação dos efeitos dessas condições gerais sobre os modelos textuais produzidos pelas crianças; (2) análise mais detalhada de 3 turmas, buscando-se marcas do contexto imediato de produção nos textos das crianças.

6.3.1. Sujeitos

A primeira etapa dessa fase da pesquisa foi realizada através de uma exploração geral dos relatórios. Assim, as 11 professoras citadas no Capítulo 3 constituiriam, a princípio, o grupo de sujeitos da pesquisa. No entanto, em decorrência de problemas na transcrição de uma das fitas (onde havia vários trechos de difícil audição), duas turmas foram excluídas dessa fase de análise. Assim, 9 professoras, ministrando aulas de 10 turmas, foram alvo de investigação. Na Tabela 66, reapresentamos as informações sobre as professoras que participaram dessa fase do trabalho.

Tabela 66: Perfil das professoras da amostra do grupo investigado no capítulo 6

Professora	Tipo de escola	Série	Idade	Nível de escolaridade	Tempo de experiência em ensino
1	Estadual de Pernambuco – Olinda	2ª	46	Nível Médio - Magistério	22 anos
2	Estadual de Pernambuco – Olinda	3ª	44	Superior – Psicologia	18 anos
3	Municipal de Camaragibe	2ª	Recusou-se a informar (+/- 40)	Superior – Pedagogia	16 anos
4	Municipal de Camaragibe	3ª	37	Superior – História	17 anos
5	Municipal de Camaragibe	4ª	49	Nível Médio - Magistério	22 anos
6	Municipal de Recife	2ª	38	Superior – Serviço Social e Estudos Sociais	18 anos
7	Municipal de Recife	3ª	56	Superior - Pedagogia	39 anos
8	Particular – Recife	2ª	30	Superior - Pedagogia	12 anos
9	Particular – Recife	3ª / 4ª	31	Superior – Fonoaudiologia Especialização – Educação infantil	09 anos

Em decorrência da supressão de duas turmas nessa fase da pesquisa, a quantidade de textos analisados também foi menor: 127 alunos participaram desta nova etapa de análise. Ou seja, dos 156 alunos que escreveram textos de opinião, selecionamos aqueles de que tínhamos as transcrições das situações de aplicação da tarefa. O perfil dos alunos pode ser visualizado na Tabela 67, abaixo.

Tabela 67: Freqüência de sujeitos quanto à idade por grau escolar

Idade	Série							
	2ª		3ª		4ª		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
8 anos	26	55,3	--	--	--	--	26	20,5
9 anos	18	38,3	19	39,6	--	--	37	29,1
10 anos	03	6,4	20	41,7	20	62,5	43	33,9
11 anos	--	--	09	18,8	08	25,0	17	13,4
12 anos	--	--	--	--	04	12,5	04	03,1
Total	47	99,9	48	100	32	100	127	100

A distribuição dos alunos quanto ao sexo pode ser observada na Tabela 68, que mostra que 51,2% das crianças eram do sexo feminino e 48,8% do sexo masculino.

Tabela 68: Freqüência de sujeitos quanto ao sexo por grau escolar

Sexo	Série						Total	
	2ª		3ª		4ª			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Feminino	24	51,1	28	58,3	13	40,6	65	51,2
Masculino	23	48,9	20	41,7	19	59,4	62	48,8
Total	47	100	48	100	32	100	127	100

Na segunda etapa da presente análise, foram selecionadas 3 turmas – dentre as descritas acima -, para um exame mais detalhado dos relatórios e textos dos alunos. Como critério de seleção dessas turmas, usamos os resultados do capítulo 5: decidimos explorar mais detidamente as situações de produção nas turmas em que os alunos, em cada série, inseriram mais justificativa da justificativa e contra-argumentação, evitando, pois, os textos em que os alunos adotavam o gênero de "resposta à pergunta".

Esse critério, no entanto, precisou ser relativizado, pois se assim o fizéssemos, iríamos centrar mais a discussão sobre a escola 4 (particular), pois na 2ª e 3ª séries foi nessa escola que tal perfil ocorreu. Na 4ª série, a percentagem da escola 1 foi ligeiramente mais alta nesses modelos textuais. Resolvemos, então, escolher as turmas que tinham tido a segunda maior quantidade de textos nas configurações que atendiam ao critério acima exposto (justificação + contra-argumentação) o que nos levou a analisar as produções dos seguintes grupos-classe: 2ª série da escola 3; 3ª série da escola 1 e 4ª série da escola 4. A descrição das turmas será feita no momento da análise dos dados.

6.3.2. Procedimentos

A primeira etapa desta análise complementar foi iniciada com a exploração dos relatórios das aulas em que os textos foram produzidos. A atividade, conforme descrevemos no capítulo 4, constou de uma escrita de um texto em que os alunos deveriam defender a opinião deles sobre se "as crianças devem ou não realizar serviços domésticos". As orientações dadas às professoras foram descritas no capítulo 4 e são repetidas logo abaixo:

d) Leitura do texto "Eles são os donos da casa" (reportagem de jornal);
e) Discussão sobre se as crianças devem ou não trabalhar em casa sem tomada de posição pelo professor, que tinha a função apenas de coordenador do debate, e;

f) Solicitação de que as crianças escrevessem, individualmente, um texto dizendo a opinião delas, pois eles seriam lidos para outras crianças e seriam escolhidos alguns para serem debatidos em outra sala de aula da escola.

Nessa análise, identificamos a natureza da discussão coordenada pelas professoras e a presença de “intervenções” da professora ou dos alunos tomando posição acerca do dilema proposto. Depois dessa análise, os dados foram cruzados com os dados relativos aos textos das crianças, a fim de investigar a possibilidade de efeitos dessas variáveis sobre as estratégias das crianças.

Numa segunda etapa, baseados nos dados do capítulo 4, identificamos as turmas que apresentaram maior quantidade de justificativa da justificativa e contra-argumentação integradas nos textos. Selecionamos 3 dessas turmas, conforme explicamos acima, e conduzimos a segunda etapa desse estudo. Os relatórios da situação de produção dessas turmas foram analisados mais detidamente, assim como os textos dos alunos.

A adoção dessa estratégia metodológica justifica-se pela necessidade de olharmos mais detidamente para a dinâmica do grupo-classe no dia da escrita do texto, para a postura da professora, para as intervenções que ali ocorreram, levando em consideração as características já analisadas dos tipos de intervenção que prevalecem na prática da professora. A busca de integrar todas essas informações com as estratégias discursivas adotadas pelas crianças exigiu um trabalho cuidadoso, minucioso que não caberia ter sido feito com as doze turmas que participaram da pesquisa.

6.4. Resultados

As análises dos efeitos do contexto imediato de produção do texto sobre a escrita das crianças foram realizadas em três etapas. Inicialmente, fizemos uma exploração geral dos dados, buscando características comuns entre as situações analisadas e uma investigação dos efeitos dessas condições gerais sobre os modelos textuais produzidos pelas crianças (6.4.1). Logo depois, fizemos uma análise mais detalhada de três turmas, buscando marcas do contexto imediato de produção nos textos produzidos (6.4.2). Por fim, analisamos mais alguns textos, buscando refletir um pouco mais sobre as relações entre os processos de inferenciação e a situação de escrita (6.4.3).

6.4.1. O contexto imediato de produção e os efeitos sobre os textos dos alunos

Neste momento, faremos uma reflexão sobre a situação de escrita que propusemos às crianças, através de uma análise das orientações fornecidas às professores e do recurso utilizado (texto), e sobre as formas como as professoras conduziram as atividades sugeridas.

Como primeiro passo para identificarmos marcas do contexto imediato de produção nos textos das crianças, fizemos cruzamentos entre essas variações encontradas na condução da tarefa e os modelos textuais (agrupados) produzidos pelas crianças.

Como era a atividade proposta?

Para iniciarmos essa análise, consideramos essencial retomar as orientações dadas às professoras para que a atividade fosse desenvolvida. Conforme descrevemos no Capítulo 4, e retomamos brevemente neste capítulo, as professoras receberam a proposta de atividade em um encontro pedagógico, com anotações escritas acerca dos procedimentos de aplicação da tarefa.

A primeira tarefa a ser feita no dia da aplicação seria a leitura da reportagem entregue. Esta reportagem, que foi extraída do suplemento Folhinha (Fávero, 1999, em Soares, 1999a), falava sobre a experiência de três crianças que "tomavam conta" da casa enquanto a mãe saía para trabalhar.

Na reportagem (anexo 1), conforme já discutimos no Capítulo 4, a autora sutilmente assume o ponto de vista de que as crianças devem ajudar em casa, embora em nenhum momento esse ponto de vista seja explicitado.

O processo de justificação da autora se dá de maneira indireta. No parágrafo inicial, ela repete um ditado popular: “Mãe é uma só”. Nesse momento, assume a “voz social” de que a mãe é insubstituível no cuidado dos filhos. Ou seja, permeia aí a representação de que a mulher, no papel de mãe, é responsável pelos cuidados e proteção das crianças. A enumeração dos serviços realizados pela mãe confirma a idéia de que é da mulher a tarefa de cuidar da casa e dos filhos: “Ela faz a comida, ensina a fazer a lição de casa, cuida da gente”. Por outro lado, esse ditado traz subjacente o valor do reconhecimento dos filhos e da gratidão.

Essa leitura pode ser reconhecida também quando a autora pergunta: “E quando ela precisa trabalhar fora?”. Nesse trecho, encontramos implicitamente que trabalhar fora é uma necessidade da mulher e não um direito ou um dever social. Assim, embora o tema do texto seja o trabalho da criança, a divisão social do trabalho entre homens e mulheres é levada em conta no processo de justificação.

Por outro lado, quando se diz que a mãe precisa trabalhar, impõe-se um ponto de vista de que não se pode questionar essa opção, pois é uma questão de necessidade e não de desejo. Há, ainda, uma articulação entre essa justificativa e a necessidade de que as crianças trabalhem. A autora diz que “a mãe deles, Maria Aparecida, 34, é diarista (faz limpeza cada dia para uma pessoa). Sai de manhã cedinho e só volta à noite”. Fica claro, portanto, que ela não tem condições de fazer os serviços domésticos pela falta de tempo.

Em outro trecho, a autora diz que as crianças “aprenderam a se cuidar sozinhas, ajudam no serviço da casa e tomam conta dos irmãos menores, enquanto os pais dão duro fora de casa”. Fica então posta a divisão de tarefas: os pais “dão duro” fora de casa e as crianças assumem os serviços que seriam da mãe. Logo, elas estariam ajudando a mãe e não realizando um trabalho que é fruto de uma divisão social da família, pois a mãe continua sendo a responsável pelas tarefas, embora esteja impossibilitada de fazê-las.

Enfim, o texto, além de motivar a atividade, reitera as vozes sociais que atribuem à mulher as tarefas domésticas, embora reconheçam que, diante das “dificuldades financeiras”, ela precisa trabalhar fora. Por outro lado, há, no texto, um menino que realiza atividades em casa. No entanto, ele, mesmo sendo mais novo que as meninas, não é o responsável pelo controle desses serviços: “Na casa das trigêmeas Karen, Karina e Kátia, 8, quem manda depois da mãe é Kátia, a última das três a nascer. As meninas e o irmão Bismarck, 10, lavam a louça, varrem o chão, arrumam a cama, limpam o banheiro e até fazem comida”. O menino, nessa história, assume que “a Kátia dá mais bronca que a minha mãe, mas só nas meninas, porque elas param de arrumar a casa para assistir à televisão. Em mim, ela só dá bronca de

vez em quando". Além do recurso ao exemplo (a enumeração das tarefas que as crianças assumem), veicula-se nas entrelinhas do texto que, embora todos ajudem, são as meninas as mais responsáveis pelas tarefas, em substituição à mãe que precisa trabalhar.

Subjacente a todo o texto, está a posição de que as crianças devem ajudar a mãe na realização dos serviços domésticos. Logo, na discussão dobre o dilema proposto já existe um primeiro ponto de vista a ser considerado.

A leitura do texto foi pensada para detonar a discussão e ativar alguns argumentos a serem debatidos. A autora da reportagem foi, portanto, a primeira interlocutora dos alunos. Ela foi citada na segunda atividade (discussão), que foi planejada para que os alunos enfocassem o tema em discussão, percebessem a relevância do mesmo, percebessem a existência de diferentes pontos de vista, de diferentes justificativas para tais posições e de oponentes à sua tese.

A discussão, tal como foi proposta, deveria centrar-se no dilema. A autora do texto seria uma interlocutora que iniciou o debate, expondo justificativas acerca de um ponto de vista. No entanto, o fato do texto estar publicado em um jornal e, depois, em um livro didático e de ter sido lido pela professora, parece ter levado a autora a assumir uma voz dominante. Desse modo, o aluno poderia se colocar em um papel subordinado em relação a ela. Perguntamo-nos, no entanto, se o aluno assumiria passivamente a voz da autora do texto ou adotaria estratégias para contorná-la. No Capítulo 5, levantamos a hipótese de que em alguns textos em que os alunos apresentaram restrições e não refutaram tais restrições estaria havendo um movimento de rebeldia à homogeneização do discurso na escola.

Por fim, o comando da atividade de escrita era dado. Preocupamo-nos em explicitar a finalidade e os destinatários dos textos. As crianças deveriam escrever um texto de opinião, dizendo se elas achavam que as crianças deveriam ou não realizar serviços domésticos. Os destinatários, restritos ao contexto escolar, foram definidos como as crianças da própria turma, de início, que iriam ler e julgar quais textos iriam ser levados para outra turma da escola. Nessa outra turma, o texto seria usado para iniciar um debate sobre o tema, tal e qual foi feito com a reportagem a que eles tiveram acesso na realização da atividade. Conseqüentemente, alguns destinatários estariam presentes durante a atividade (professor e colegas de sala), compartilhando das informações que circularam no debate, ao passo que outros estariam ausentes no momento da atividade (alunos de outra sala), sendo necessário que o texto tivesse uma maior autonomia em relação ao contexto imediato de produção.

Como já foi dito, a informação de que outras crianças poderiam ler os textos e debater em sala de aula (outra classe da escola) foi formulada na tentativa de que nossos sujeitos construíssem o texto pensando em leitores que não participaram da situação de produção. Por outro lado, estávamos interessados em fazer com que eles representassem um leitor a ser persuadido.

Todo o procedimento de aplicação da atividade foi gravado, em cada sala de aula, a fim de que pudéssemos, posteriormente, investigar se, de fato, tais previsões se confirmariam. Alguns dados referentes a esses relatórios serão tomados como objeto de reflexão nesse momento.

Como a atividade foi, de fato, realizada pelas professoras? Houve variações na condução da tarefa?

Em primeiro lugar, observamos que o texto foi lido em todas as turmas no início da atividade, como havíamos sugerido. No entanto, algumas diferenças quanto à condução das discussões foram observadas. Algumas professoras realizaram a discussão enfocando mais diretamente o tema proposto. Nesses grupos, mesmo que houvesse referência ao texto lido, esse era tido como mais uma fonte de informações / posições sobre o tema. Ou seja, o foco incidia sobre o dilema apresentado.

Em outras turmas, houve uma discussão sobre o tema, mas essa foi posterior a uma seqüência de intervenções sobre o texto lido. Essas seqüências tinham como foco o entendimento do texto, mais especificamente a localização de informações. Eram organizadas no formato de perguntas e respostas, em que os alunos diziam quem eram os personagens, qual era a profissão da mãe, onde estava o pai, como era a divisão de tarefas das crianças. Não houve reflexão sobre a posição do autor acerca do dilema proposto. Parecia estar subjacente a idéia de que se o texto foi lido, ele precisava ser usado como recurso para o desenvolvimento das estratégias de leitura, sobretudo de localização de informações.

Um terceiro tipo de intervenção foi pautado apenas na discussão sobre o texto. Os questionamentos acima expostos aconteciam nessas salas, mas não havia, num segundo momento, discussão sobre o dilema proposto.

Por fim, houve uma turma em que a professora não fez a discussão. Ela passou diretamente da leitura do texto para a fase de escrita.

Uma outra característica de variação dessas aulas foi quanto à presença de posições divergentes sobre o dilema. Em algumas turmas, foram observadas perspectivas diferentes e, em outras, todas as crianças apresentaram justificativas apoiando o mesmo ponto de vista: as crianças devem realizar serviços domésticos.

Por fim, dividimos as turmas quanto à presença, ou não, de posicionamento da professora sobre o tema. Embora nas orientações tivéssemos como sugestão que as professoras conduzissem o debate sem tomar posição, algumas delas não seguiram esse conselho e terminaram apresentando explicitamente o ponto de vista de que as crianças devem realizar serviços domésticos. Algumas, que não explicitaram esse ponto de vista, indicaram - pelo tom de voz e pela seleção de perguntas que faziam - a posição assumida de forma muito sutil. O Quadro abaixo caracteriza as professoras quanto a esses três critérios de análise.

Quadro 10: Caracterização geral da condução da atividade

Escola	Série	Condução da discussão	Natureza da discussão	Posicionamento da professora
1	2ª	Só descrição do texto	Sem divergências explícitas	As crianças devem trabalhar
	3ª	Descrição do texto + debate sobre o tema	Com divergências explícitas	Não se posicionou explicitamente
2	2ª	Só descrição do texto	Sem divergências explícitas	Não se posicionou explicitamente
	3ª	Só descrição do texto	Sem divergências explícitas	Não se posicionou explicitamente
	4ª	Descrição do texto + debate sobre o tema	Com divergências explícitas	As crianças devem trabalhar
3	2ª	Debate sobre o dilema	Sem divergências explícitas	Não se posicionou explicitamente
	3ª	Não fez discussão	Sem divergências explícitas	Não se posicionou explicitamente
4	2ª	Debate sobre o dilema	Com divergências explícitas	Não se posicionou explicitamente
	3ª	Debate sobre o dilema	Com divergências explícitas	Não se posicionou explicitamente
	4ª	Debate sobre o dilema	Sem divergências explícitas	Não se posicionou explicitamente

Houve efeitos das variações na condução da tarefa sobre os textos das crianças?

Uma primeira análise que conduzimos foi o cruzamento entre essas características gerais do contexto de produção e os modelos textuais produzidos pelos alunos. Em relação à forma como a professora conduziu a discussão, encontramos que entre as crianças que

estavam nas salas onde o foco da discussão recaiu sobre o tema em si houve uma maior quantidade de textos com inserção de justificativa da justificativa e/ou contra-argumentação (Tabela 69). A análise de Qui-quadrado foi realizada para confirmarmos tal resultado e indicou que de fato as diferenças encontradas foram estatisticamente significativas [X^2=40,239, g.l, p=.000].

Tabela 69: Distribuição dos textos quanto ao modelo textual e forma de condução da discussão

Modelo textual	Condução da discussão								Total	
	Debate sobre o dilema		Debate sobre o dilema + descrição do texto		Descrição do texto		Não realizou discussão			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	28	44,4	09	28,1	--	--	--	--	37	29,1
Só justificação ou só contra-argumentação	20	31,7	12	37,5	04	23,5	10	66,7	46	36,2
Ponto de vista ou ponto de vista + justificativa (sem justificativa da justificativa)	15	23,8	11	34,4	13	76,5	05	33,3	44	34,6
Total	63	100	32	100	17	100	15	100	127	100

Se olharmos cuidadosamente a tabela acima, podemos verificar que os modelos textuais em que foram inseridas justificativa da justificativa e contra-argumentação estiveram presentes apenas nas turmas em que as professoras discutiram sobre o tema proposto. Talvez esse procedimento tenha levado tais alunos a perceber a necessidade, naquela situação, de convencer acerca do ponto de vista defendido.

Por outro lado, os modelos centrados na exposição de um ponto de vista ou de um ponto de vista com uma justificativa (sem justificativa da justificativa) foram mais freqüentes nas situações em que as professoras realizaram a atividade de explorar o texto através da localização de informações (76,5%). Supomos que tal procedimento tenha aproximado a situação de escrita das situações de "ensino" de estratégias de leitura. Na escola, conforme sinalizamos em diversos momentos, um dos eixos de ensino da língua portuguesa é a leitura. As recomendações sobre a necessidade de fazer o aluno tornar o texto um objeto de reflexão, localizando informações e respondendo perguntas sobre ele, são muito freqüentes. Os próprios critérios de seleção dos livros nas redes públicas, baseados no Guia de Livros Didáticos (Brasil, 1998), mostram a valorização desse tipo de atividade. Também nas propostas curriculares (Brasil, 1997; Camaragibe, 2000; Recife, 1996) e provas nacionais,

como o SAEB, essas capacidades são altamente valorizadas. Assim, são atividades freqüentes em sala de aula.

Outra hipótese, não necessariamente concorrente com esta primeira, é que essa situação de responder perguntas se assemelha a situações do dia-a-dia, na modalidade oral, em que as crianças dizem suas opiniões sobre assuntos diversos. Já levantamos tal hipótese quando analisamos um texto que apresentava a configuração ponto de vista + justificativa. Perelman (2001) também sugeriu tal interpretação, analisando resultados de pesquisas em que se avaliavam textos de opinião de crianças.

As análises sobre a natureza da discussão também ajudaram a entender as escolhas das crianças no momento da escrita. Na Tabela 70, observamos que as crianças que estavam escrevendo os textos em salas em que apareceram posições divergentes tenderam a adotar mais os modelos com inserção de justificativa da justificativa e contra-argumentação (39,6%). Os textos só com ponto de vista ou ponto de vista mais justificativa foram mais freqüentes nas salas em que não apareceram divergências (41,9%). Essas diferenças foram estatisticamente significativas segundo o teste de Qui-quadrado [X^2=6,126, g.l. 2, p=.047]. Talvez essa característica da situação tenha levado os alunos a não sentirem necessidade de defender o ponto de vista, dado que as pessoas não divergiam em relação a ele. No entanto, precisamos salientar que, mesmo nessas turmas, apareceram textos com justificativa da justificativa e/ou contra-argumentação.

Tabela 70: Descrição dos textos quanto ao modelo textual e natureza do debate

Modelo textual	Natureza do debate				Total	
	Com posições divergentes		Sem posições divergentes			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	21	39,6	16	21,6	37	29,1
Só justificação ou só contra-argumentação	19	35,8	27	36,5	46	36,2
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa (sem justificativa da justificativa)	13	24,5	31	41,9	44	34,6
Total	53	100	74	100	127	100

Apesar de ter havido efeito do tipo de discussão sobre os modelos textuais adotados, não houve, segundo o teste de Qui-quadrado, diferenças significativas entre as turmas em que as professoras explicitaram seus pontos de vista e as turmas em que isso não ocorreu [X^2=4,004, g.l. 2, p=.135]. É possível que esse fenômeno seja decorrente de que na maior

parte das turmas, a professora, mesmo quando não emitia sua opinião, deixava transparecer seu ponto de vista sobre o tema. Como já dissemos, a própria leitura do texto já implicava em aceitação da opinião do autor.

Mesmo não tendo havido diferença estatística entre as turmas, podemos verificar que há diferenças entre os grupos. Como podemos ver na Tabela 71, as professoras que não se posicionaram explicitamente levaram mais os alunos a desenvolver estratégias de inserção de justificativas das justificativas e contra-argumentações (32,4%). As professoras que explicitaram a opinião sobre o tema conduziram as atividades nas turmas em que apareceram mais os modelos pautados em ponto de vista ou ponto de vista + justificativa (sem justificativa da justificativa). Mais uma vez, afirmamos que consideramos que a natureza assimétrica da relação professor – aluno é um dos fatores de homogeneização dos discursos na escola. Estando numa relação subordinada, é difícil para o aluno contrapor-se ao que é a posição da instituição sobre os diversos temas a respeito dos quais eles falam. Nesse caso, no momento em que a professora expõe seu ponto de vista, ela, de alguma forma, desobriga o aluno de precisar defender tal ponto de vista, pois ela já deu a palavra final sobre o tema e, ao mesmo tempo, diminui mais ainda a possibilidade de defesa de um ponto de vista diferente.

Tabela 71: Distribuição dos textos quando ao modelo textual e quanto ao posicionamento da professora sobre o tema

Modelos textuais	Posicionamento da professora sobre o tema				Total	
	Não se posicionou		Posicionou-se a favor (crianças devem trabalhar)			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Justificação + contra-argumentação	34	32,4	03	13,6	37	29,1
Só justificação ou só contra-argumentação	38	36,2	08	36,4	46	36,2
Só ponto de vista ou ponto de vista + justificativa (sem justificativa da justificativa)	33	31,4	11	50,0	44	34,6
Total	105	100	22	100	127	100

Através das análises realizadas, de forma ainda global, algumas conclusões podem ser pensadas. Uma das questões explicitadas no início do capítulo foi quanto ao modo como a situação imediata poderia influenciar a construção dos textos. Verificamos que nos grupos em que os professores centraram a tarefa no texto em si, descrevendo-o e realizando questões de interpretação, houve uma maior quantidade de textos com estruturas similares às “respostas a

perguntas". Conforme dissemos, esse procedimento aproximou a atividade de situações cotidianas na escola. A seleção do gênero textual a ser adotado e adaptado pode, portanto, ter sido influenciada por tal seqüência pedagógica.

Concordamos com Possenti (2003) quando alerta que no contexto imediato de produção funcionam condições históricas de produção. Ou seja, não podemos pensar na situação de produção sem entendermos as esferas de interlocução, sem adentrarmos nas instituições e práticas culturais das comunidades em que os processos interlocutivos ocorrem.

O gênero "resposta a pergunta" tão comum no contexto escolar pode, portanto, ser a referência para a escrita do texto solicitado. As representações sobre o contexto imediato seriam construídas, portanto, a partir das representações sobre a escrita e sobre as atividades escolares construídas ao longo do ano letivo. Por outro lado, a condução dada por essas professoras evidencia que essa prática pedagógica está tão arraigada nas representações dessas docentes que numa situação em que essa seqüência, por orientação externa, não se aplicaria, elas não abriram mão de realizá-la.

Essas análises gerais levam à constatação de que o contexto imediato de produção teria exercido efeitos sobre as estratégias adotadas pelas crianças para dar conta da tarefa proposta. No entanto, tal questão ainda será aprofundada nas análises que faremos a seguir.

6.4.2. As marcas do contexto escolar sobre os textos dos alunos

Nessa etapa da pesquisa, selecionamos três turmas que participaram do estudo e que tiveram percentual elevado de textos com justificativa da justificativa e/ou contra-argumentação; retomamos as análises iniciais em que caracterizamos as práticas de escrita nessas turmas; descrevemos os grupos; e fizemos uma análise das situações imediatas de produção nos dias de aplicação da tarefa proposta, através dos relatórios com transcrição das fitas de áudio. Depois, analisamos alguns textos de alunos, buscando encontrar as marcas desse contexto de produção nos textos produzidos.

Faremos essas reflexões em três tópicos, divididos por turma. Em cada tópico, iniciaremos com a apresentação da turma e da professora, faremos a descrição da situação de aplicação da tarefa e, por fim, analisaremos textos dos alunos produzidos nessa situação.

2ª Série; escola 3

Como já dissemos no Capítulo 3, a escola 3, da Rede Municipal do Recife, atendia a crianças de Ensino Fundamental (até 4ª série), em dois turnos (manhã e tarde). A escola tinha bom espaço físico e as salas eram limpas e arejadas. A escola situava-se próxima à Universidade, de modo que recebia muitos estagiários e professores da universidade. A professora da 2ª série, 38 anos, tinha cursado Serviço Social e Estudos Sociais e já tinha 18 anos de experiência de ensino.

A turma era grande (38 alunos), mas a professora tinha bom controle do grupo e boa relação com eles, mantendo-os engajados nas atividades propostas. Os alunos já dominavam a escrita alfabética e participavam intensamente das aulas.

Nas aulas observadas, essa professora solicitava a escrita de textos, delimitando as finalidades e destinatários (reais ou imaginários). No primeiro dia, ela estava dando continuidade a um projeto de produção de um álbum para a família, que conteria em cada página um texto sobre alguém da família (destinatários reais). No segundo dia, eles produziram uma propaganda (destinatários imaginários) e no terceiro dia, eles produziram uma carta para uma atleta que tinha visitado a escola (destinatário real). A concepção de texto que permeava a fala da professora e as atividades era referenciada nas perspectivas sócio-interacionistas, pois ela sempre lembrava que para escrever era preciso pensar no leitor e na finalidade, fazendo reflexões sobre algumas dimensões dos gêneros textuais que estavam produzindo.

Na aula em que propôs a escrita de uma propaganda, ela dizia que eles precisavam pensar no que dizer para que o leitor quisesse comprar o produto e fazia referências aos textos de circulação, mostrando que eles não diziam coisas ruins sobre o que queriam vender. Essas intervenções levavam as crianças a pensar no interlocutor e nos possíveis efeitos que o texto causaria. Supomos que tais discussões podem ajudar o aluno a perceber que durante a escrita é preciso refletir sobre os interlocutores e sobre suas próprias representações. Assim, os alunos poderiam começar a sentir necessidade de considerar a "voz" do outro no seu próprio texto.

No dia da aplicação da atividade, havia 33 alunos presentes em sala. Nenhum era fora da faixa etária e todos os textos foram legíveis. Desses textos, 29 foram classificados como "texto de opinião" (17 meninas e 12 meninos).

A atividade começou às 10:40, com a professora lendo o texto. Após a leitura, iniciou a discussão:

- *Bom, a professora leu, certo? E tia quer que a gente comente agora sobre esse texto. O que foi que vocês acharam desse texto? Se as crianças devem ou não trabalhar em casa.*
- *Devem. – Respondem os alunos.*
- *Porque é que as crianças devem? Vocês dizem que devem trabalhar em casa.*
- *Pra ajudar a mãe, o pai. – Responde um aluno.*
- *Pra ajudar as mães e os pais, é? – Pergunta a professora.*
- *É. – Responde um aluno.*
- *Como é A? – Pergunta a professora.*
- *Já que a mãe dela vai trabalhar, ela arruma a casa. – Diz o aluno A.*
- *Já que a mãe dela vai trabalhar, ela fica em casa arrumando a casa.*

As crianças começaram a discutir sobre o tema. Observemos que, na primeira fala, o aluno salienta que as crianças devem ajudar à mãe e ao pai; já na segunda, o aluno identifica a mãe como sendo a responsável pelas tarefas.

Depois dessa introdução do tema, as crianças iniciaram uma série de relatos pessoais, confirmando que crianças (elas próprias) realizam serviços domésticos. Essa atitude das crianças foi reforçada pela professora, que incentivava que elas falassem sobre o cotidiano doméstico. A referência, não podemos deixar de considerar, foi o texto lido, em que apareceram relatos das crianças. Nesse momento, é bom recordar que a presença de exemplos pessoais ocorreu em 17,3% dos textos (considerando os 156 textos de opinião). Nessa turma, apareceram exemplos pessoais em 20,7% dos textos (acima da percentagem geral). Aliás, dentre as turmas de 2ª série, essa foi a única em que os exemplos foram usados nos textos escritos. Consideramos que o incentivo dado às falas das crianças contendo relato pessoal pode ter sido um dos fatores para utilização desse tipo de estratégia argumentativa. Conforme já discutimos no Capítulo 5, o uso de exemplos é uma estratégia legítima de persuasão. Outros autores, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), Billig (1991), Breton (1999), dentre outros, também defenderam tal perspectiva.

Depois das intervenções com relatos pessoais, a professora perguntou se alguém discordava da posição que até aquele momento era a única.

- *Quer dizer, a maioria, parece que todos, disseram que os filhos devem ajudar os pais que trabalham fora, Não é? Alguém discorda disso? Alguém acha que não deve ajudar? É essa opinião aí? Tem alguma opinião dizendo que não é pra ajudar? Que o filho não é pra ajudar quando o pai trabalha fora? A mãe trabalha fora? Alguém acha isso? Alguém tem essa opinião que não, não é pra ajudar a mamãe, que é pra mim brincar, só brincar, só estudar, mamãe que se vire?*

- *Tem que ajudar. – Diz um aluno.*

Nesse trecho, percebemos, mais uma vez, a tensão quanto aos dois dilemas que se cruzam: crianças devem fazer serviços domésticos X homens devem fazer serviços domésticos. A professora inicia a intervenção falando sobre o pai e a mãe, mas quando chega no final, centra a fala na mãe, sobretudo quando faz o apelo mais forte: Alguém tem essa opinião que não, não é pra ajudar a mamãe, que é pra mim brincar, só brincar, só estudar, mamãe que se vire?

Por outro lado, esse trecho final conduz à posição da professora: as crianças devem ajudar às mães. As representações sobre a mãe e sobre o que "devemos a ela" aparece implicitamente no discurso quando ela pergunta se é para deixar a mãe se virar. Neste momento, podemos retomar o texto lido em que aparece que "mãe é uma só".

Percebemos que, nas entrelinhas dos discursos, tanto a autora do texto quanto a professora induzem à idéia de que as crianças devem ajudar. Nessa turma, assim como nas escolas 1 e 2, 100% das crianças defenderam que as crianças devem realizar serviços domésticos. Apenas na escola 4, esse discurso não foi unificado, pois apenas 54,5% das crianças defenderam essa posição.

Duas questões podem ser consideradas. As três escolas em que as crianças, por unanimidade, assumiram a "voz" da escola eram públicas. Por um lado, podemos salientar que grande parte das crianças vive a realidade exposta na reportagem, em que as mães trabalham e não têm quem faça os serviços domésticos. Na escola 4, particular, as crianças, via de regra, contam com os serviços das "empregadas domésticas" que substituem os adultos nessas tarefas. É possível que isso seja um dos fatores de diferenciação. Assim, mesmo havendo um discurso implícito no texto e na escola, quanto à necessidade das crianças ajudarem em casa, a realidade do cotidiano não conduz a tal afirmação. Por outro lado, Rojo (1999) cita que na escola particular, apesar da relação professor-aluno ser assimétrica (porque a professora detém o conhecimento e o poder de reger a disciplina e a dinâmica do grupo), há, do ponto de vista sócio-econômico, uma inversão dessa assimetria porque, em grande parte das situações, as famílias das crianças detêm maior poder aquisitivo. Essa também é uma hipótese para a maior "quebra de expectativa" em relação ao ponto de vista assumido (menor homogeneização do discurso).

Na turma agora analisada, durante os relatos pessoais orais, houve uma predominância de fala das meninas. Quando um aluno falou que lavava pratos, alguém riu e a professora

perguntou se a turma achava que menino deveria lavar pratos. A turma respondeu que sim. Um menino acrescentou:

- *Tia, a gente deve ajudar as mães porque quando a gente tá doente, ela não ajuda? Ajuda à gente quando a gente tá doente. Ela ajuda a gente. – Diz o aluno D.*
- *Tá vendo a mensagem e a opinião de D? Todo mundo escutou o que a gente falou. É isso mesmo. Vocês sentem a mesma coisa, vocês concordam com ele? Alguém discorda?*

Os alunos respondem em uma só voz que concordam. A professora perguntou o que eles sabiam fazer[68]. Os alunos responderam, dizendo cada serviço que faziam. A professora tornou a falar sobre diferenças entre o trabalho para as meninas e para os meninos. Ela disse que não havia diferenças e os alunos também.

- *Todo mundo é igual, só muda o sexo. – Diz uma aluna.*
- *Todo mundo é igual, só muda o sexo. Como é só mudar o sexo? O que é o sexo aí no caso?*
- *Menina e menino. – Diz uma aluna.*
- *Menina e menino. É isso gente?*
- *É. – Respondem os alunos.*
- *Todo mundo é igual, só muda o sexo. Menina é o sexo menina e o outro é o sexo menino. Mas como é que a gente chama isso?*
- *Masculino e feminino. - Respondem os alunos.*
- *Mas a diferença só é essa. Mas fazer, todo mundo pode fazer, desde que tenha vontade de querer fazer. É isso? Ou não?*

Neste trecho da aula, encontramos as evidências da busca da homogeneização do discurso. O riso diante do relato de um menino foi apagado pela presença da professora que impôs a posição de que os meninos também devem realizar os serviços domésticos. A contradição permanece pela fala que antecedeu esse diálogo, quando o menino diz que é preciso ajudar “a mãe” porque quando eles estão doentes, ela também ajuda.

Às 11:05, a professora falou sobre a produção do texto, explicando como era pra ser feito o trabalho, dizendo:

- *A professora vai querer agora... Presta atenção! Vê pra entender direito o que é que tia quer que vocês façam. Vejam! Vocês vão fazer um texto, escrevendo a opinião de vocês sobre o que a gente discutiu aqui: se as crianças devem ou não trabalhar em casa. Entenderam gente? A professora vai dar um papel e vocês vão dar a opinião de vocês sobre essa questão das crianças trabalharem em casa ou não. Entendeu? Se as crianças devem ou não trabalhar em casa. Vão dar a opinião de vocês. Alguém não entendeu? Entendeu o que tia quer que vocês façam agora? Escrever um texto dando a opinião de vocês.* Esse t*exto que vocês vão fazer dando a opinião de vocês vai ser lido por outras crianças, em outras...*

[68] O que, indiretamente, é uma forma de exercitar a enumeração de “exemplos”.

- *Escolas. – Completam os alunos.*
- *Não, outra sala tá?*
- *Vocês vão escolher, eles vão escolher os melhores. – Lembra a observadora.*
- *Viu? Ó, vocês vão escolher os textos. Depois que nós fizermos os textos, vamos escolher. Quer dizer, vocês vão escolher alguns textos para serem levados para outra sala para os alunos de lá lerem os textos que vocês fizeram. Alguns. Não vão ser todos, né? Até porque são muitos, né? Parece que aqui tem 36 alunos hoje, né? Então a gente faz o texto, depois vocês vão escolher o texto pra outras crianças, outros alunos de outra sala ler o texto que vocês fizeram, ver a opinião de vocês sobre esse assunto, sobre esse tema, tá certo?*
- *Tá. – Respondem os alunos.*
- *Entenderam? Entenderam bem isso aí? Tá certo gente? Tá bem entendido isso? Vão fazer o texto dando a opinião de vocês sobre isso que a gente discutiu agora, sobre se as crianças devem trabalhar em casa ou não, porque é que deve trabalhar, porque é que não deve trabalhar em casa, tá? Depois, a gente vai escolher alguns textos para serem lidos pelos seus colegas em outra sala. Alguém não entendeu?*

A professora distribuiu as folhas e a régua e perguntou se precisava que eles escrevessem alguma coisa com relação à organização da atividade na folha. A observadora respondeu que não. Mas assim mesmo ela escreveu no quadro o cabeçalho e o comando geral do texto*:*

1) Dê a sua opinião sobre: as crianças devem ou não trabalhar em casa? Por quê?

Um dado interessante foi que após professora anotar no quadro o tema, as crianças também o fizeram nas folhas que receberam. Assim, a questão colocada no topo da página já serviria de informação para o leitor sobre a finalidade do texto. Levantamos a hipótese de que o acréscimo do pedido de justificativa (Por quê?) e a intervenção da professora, dizendo que eles deveriam fazer um texto dando a opinião "sobre se as crianças devem trabalhar em casa ou não, porque é que deve trabalhar, porque é que não deve trabalhar em casa" poderia ter levado os alunos a inserir as justificativas no texto. No entanto, quando comparamos esses dados com as outras turmas de 2ª série, essa hipótese não se confirmou, pois as outras professoras não explicitaram tal necessidade e não houve supremacia dessa turma sobre as demais nesse aspecto: nas escolas 1 e 4 nenhuma criança produziu texto só com ponto de vista. Nesta turma (3), 13,8% o fizeram. A única turma em que esse modelo textual ocorreu com grande freqüência foi a da escola 2 (75% dos textos).

Depois, a professora pediu que as crianças lessem duas vezes antes de entregarem a tarefa. Isso pode tê-las feito melhorar o texto, diferentemente de outros grupos em que as

crianças entregaram as folhas logo que terminaram. Durante a produção, uma aluna comentou com a outra sobre a necessidade do parágrafo. Às 11:45 Acabou a aula.

Na análise da situação, vários pontos foram destacados. Um primeiro aspecto foi que a professora centrou a discussão sobre o tema. Embora os alunos tenham começado a falar do texto, ela inseriu perguntas que afastaram a situação de uma tarefa de comentar o texto lido.

No tocante à natureza da discussão, percebemos que, embora não tenha havido discordâncias explícitas sobre o tema, quando um aluno começou a dizer que fazia trabalhos domésticos, houve risos, que foram abafados pela professora, que conduziu os alunos a relatarem experiências pessoais dentro do tema proposto. Assim, ela fez com que eles, preocupados com a imagem diante dela, assumissem que era tarefa dos meninos também fazer os serviços domésticos. Estamos, assim, evidenciando que, embora a professora não tenha dito explicitamente a posição dela sobre o tema, conduziu os alunos a adotar o ponto de vista que endossava a fala da autora do texto. Em um dos trechos, ela assumiu a direção argumentativa, quando, incitando os alunos que pensavam de forma diferente a falar, afirmou: “Alguém acha isso? Alguém tem essa opinião que não, não é pra ajudar a mamãe, que é pra mim brincar, só brincar, só estudar, mamãe que se vire?”. Estamos, portanto, mostrando como, na atividade, a professora, por um lado, dizia que eles dissessem o que estavam pensando e, por outro, conduzia os alunos a dizer o que estava previsto na instituição (condução a um discurso hegemônico).

Um outro aspecto a ser salientado é que nesta turma o dilema foi voltado para as diferenças entre meninos e meninas. As crianças diziam que era tudo igual (só muda o sexo). No entanto, a tônica da discussão era que eles deveriam ajudar a mãe. Ou seja, essa era uma tarefa da mãe e não do pai. A tensão, então, ficou clara no discurso da professora, da autora do texto e dos alunos.

Por fim, quanto à estrutura textual, a professora, embora não tenha dito como ela queria o texto, em uma das falas, salientou a importância da justificativa: “Vão fazer o texto dando a opinião de vocês sobre isso que a gente discutiu agora, sobre se as crianças devem trabalhar em casa ou não, porque é que deve trabalhar, porque é que não deve trabalhar em casa, tá?”, e escreveu o enunciado da atividade no quadro.

Ao olharmos os textos dos alunos, percebemos que, dentre as turmas da 2ª série, foram essas crianças que produziram os maiores textos (37,93 palavras em média). Em relação às estratégias discursivas, verificamos que 58,6% das crianças inseriram, nos textos, justificativa da justificativa e/ou contra-argumentação. Essa quantidade só foi superada, na 2ª série, pelos

alunos da escola 4 (81,9%). A análise mais pormenorizada de dois desses textos pode nos ajudar a entender melhor as estratégias adotadas pelas crianças.

O texto 23, produzido por uma menina de 10 anos, recupera algumas das discussões que realizamos anteriormente. O ponto de vista da criança está claro: ela concorda que as crianças devem trabalhar e duas justificativas integradas são apontadas (as crianças podem fazer o que a mãe manda; a mãe trabalha). Tais justificativas são encadeadas num processo de articulação interna (justificativas das justificativas): a criança deve fazer o que a mãe manda porque "a mãe não pode fazer o que a gente faz", porque ela trabalha para comprar roupas.

Texto 23

1º) Dê a sua opinião sobre: As crianças devem ou não trabalhar em casa? Por quê?
Se eu fosse um menino, eu faria tudo que as meninas fazem. Não é por causa disso que o menino vai deixar de fazer, não. As crianças podem fazer tudo que a mãe manda fazer porque a nossa mamãe não fazer o que a gente faz. Ela dar compras, roupas, porque se a gente não tivesse mamãe, como a gente não vivia? Porque quem comprava roupas para a gente se vestir, se nossa mamãe não trabalhasse?

Escola 3, 2ª série, 10 anos, sexo feminino.

No discurso da aluna, está presente, tal e qual aconteceu na aula, que trabalhando em casa, a criança ajudará a mãe (que seria naturalmente a responsável pelas atividades). A justificativa 1 (As crianças podem fazer o que a mãe manda) é coerente com o princípio de que “mãe é uma só” posto no texto lido pela professora. A justificativa de que a criança deve ajudar porque a mãe trabalha não foi considerada como passível de refutação na discussão em sala de aula. No entanto, a aluna decidiu justificar tal justificativa, dizendo que a mãe precisa trabalhar para comprar roupas e que, se não fosse a mãe, como elas (crianças) viveriam. Mais uma vez, o discurso da mãe como indispensável pode ser salientado.

A restrição ao ponto de vista, não explícita, é construída em torno de um tema que foi discutido em sala de aula e é destacada logo na parte inicial do texto ("Se eu fosse menino eu faria tudo que as meninas fazem"). Está implícita em tal afirmação que "há pessoas que acham que isso não é trabalho de menino". Então ela deixa essa fala implícita e passa logo a refutar tal forma de pensamento, através de um depoimento pessoal (“se eu fosse menino eu faria”).

A posição da criança é clara e a possibilidade da contra-argumentação está relacionada à discussão realizada em sala de aula, pois, embora os alunos não tenham explicitado tal divergência, ela apareceu sob a forma de risos quando um dos alunos disse que lavava pratos.

De modo implícito, também, a criança manifestou a não-aceitação dessa postura masculina. A voz das crianças que consideravam que isso não era trabalho de menino foi abafada pela professora no momento da discussão. Ela foi, também no texto da menina, calada. Mas aparece nas entrelinhas, com a afirmação de que ela, se fosse menino, não pensaria daquela forma. Ela então enuncia do lugar social de mulher e criança.

Um último aspecto que gostaríamos de destacar diz respeito aos processos de inferenciação. Na verdade, se olhássemos apenas para o texto escrito pela aluna, poderíamos dizer que nele não há informações sobre o tema em discussão. Quando a aluna diz que a criança deve fazer tudo que a mãe manda ou quando ela diz que se fosse menino faria tudo que a menina faz, ela não delimita a que está se referindo. Ela poderia estar falando sobre deveres escolares, ela poderia estar falando sobre comportamento de uma forma geral. Na verdade, a aluna não introduz o tema. Essa lacuna, no entanto, pode ser facilmente preenchida pela pergunta colocada pela professora no quadro e copiada na folha pela criança. Assim, o enunciado da professora assume a função de informar sobre o tema em discussão.

Um menino, de nove anos de idade, assumindo o papel de homem, também, em seu texto, responde às divergências. O ponto de vista geral é o de que meninos e meninas devem fazer os serviços domésticos, sob a justificativa de que "os meninos fazem o que a mamãe quiser". Ou seja, o processo de justificação ocorre em função da idéia de que a mãe tem o direito e o poder de dizer para os filhos o que eles devem fazer e que os filhos devem obediência a ela.

Texto 24

Tarefa de classe

1º) Dê a sua opinião sobre: As crianças devem ou não trabalhar em casa? Por quê?
Porque as meninas lavam prato e os meninos podem levar os pratos.
Porque a mamãe ensina a cozinhar a comida.
Porque os meninos podem cozinhar a sopa.
Os meninos fazem o que a mamãe quiser, porque eles sabem.
As meninas preparam tudo em casa.
A menina e menino. A mamãe chega do trabalho arrumando a casa.
A mamãe quando chega em casa, vê a casa arrumada e diz: parabéns menino e menina.

Escola 3, 2ª série, 9 anos, sexo masculino.

Por outro lado, a justificativa assenta-se no princípio de que ela reconhecerá a ajuda que eles derem ("parabéns menino e menina"). Esse reconhecimento, retomando o texto lido, é importante porque, como diz a autora da reportagem, "Mãe é uma só".

O ponto de vista e as justificativas ficam claros no texto. No entanto, o aluno recupera uma outra discussão, que assume relevância no seu discurso: as diferenças entre meninos e meninas. O texto 24 mostra as estratégias usadas por ele nesse contexto.

O menino deslocou todo o foco do texto para convencer o leitor de que os meninos já fazem os serviços domésticos. Embora ele não explicite um ponto de vista oposto ao seu, desde o início o que parece orientar a escrita é a idéia de que "alguém pode duvidar de que os meninos saibam fazer serviços domésticos". Assim, ele enumera o que os meninos sabem fazer e complementa com a informação de que o que eles não sabem (cozinhar), a mãe ensina.

Uma certa tensão aparece quando ele afirma que "as meninas preparam tudo em casa" e reafirma logo em seguida: "meninos e meninas". Essa tensão, que foi indiciada no texto lido e no discurso da professora ocorre porque, conforme já dissemos, está em discussão um dilema socialmente relevante, que é tomado como foco central da argumentação. Talvez tal eixo se imponha pela aceitação mais universal de que "as meninas têm que ajudar em casa". Assim, o foco para negociação passa a ser a premissa de que não apenas as meninas devem trabalhar em casa, tema que realmente se apresenta como passível de contestação. A voz do oponente, portanto, revela a premissa que não parece ser aceita universalmente, mesmo que de forma implícita.

Tal como ocorreu com o texto anterior, o menino não introduziu o tema proposto. Ele começou o texto respondendo à pergunta: "porque...". Retomamos, aqui, a idéia de que foi no contexto escolar que a interlocução ocorreu e a professora escreveu no quadro o comando geral da atividade, que foi inserida na página em que o aluno escreveu o texto. Assim, o comando da professora passou a integrar o texto, informando sobre o tema em discussão.

3ª série; escola 1

Esta escola, pertencente à Rede de Ensino do Estado de Pernambuco, era uma escola situada na cidade de Olinda (Região Metropolitana do Recife), com turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, funcionando nos três turnos. As professoras das séries iniciais (1ª à 4ª) eram coordenadas por uma educadora de apoio (coordenadora pedagógica) que organizava regularmente, na escola, reuniões pedagógicas e acompanhava todas as atividades. A professora da 3ª série tinha 44 anos, era formada em Pedagogia e lecionava há 18 anos.

A turma da 3ª série era formada por 35 alunos, todos alfabéticos, com quatro deles fora de faixa. Essa professora, em conversa informal no final da aula, disse que trabalhava com diversos textos: carta, bilhete, anúncio, redação. Assim, ela parecia inserir, na prática de escrita dos alunos, situações de produção de gêneros textuais que circulam em outras esferas de interlocução e situações de escrita de gêneros mais escolares (como a redação e a história a partir de gravuras).

Nas três aulas observadas, foi evidenciada uma concepção interacionista de texto, tanto pela natureza dos comandos dados (em duas aulas, pelo menos), quanto pelas discussões que ela fazia em sala de aula, em que ressaltava a necessidade de pensar na finalidade do texto e no leitor.

Na primeira aula observada, a professora pediu a escrita de uma história, sem delimitar finalidade ou destinatário. Nas duas aulas seguintes, no entanto, ela sugeriu a produção de textos em que os alunos precisavam pensar em finalidade e destinatário: carta-convite para uma festa de aniversário (imaginária) e carta de reclamação / pedido a um vizinho para que ele parasse de jogar lixo na escola (real).

Nessa aula, que já descrevemos e discutimos no capítulo 3, a professora estimulou a construção de argumentos para o que estava sendo solicitado: “a gente vai explicar por que nós estamos pedindo isso? Por que será?”, estimulando os alunos a usar diferentes estratégias para convencer o leitor. Os alunos, por exemplo, sugeriram que fossem usados exemplos para dar consistência ao argumento. Em relação à estrutura textual, de modo semelhante ao que ocorreu com a professora da 2ª série apresentada neste capítulo, houve uma explicitação da necessidade de justificação, mas não de contra-argumentação.

No dia da aplicação da tarefa de produção de texto orientada pela pesquisadora, estavam presentes 29 alunos, dentre os quais, quatro estavam fora da faixa etária esperada e um aluno não se identificou no texto. Ao todo, foram selecionados, para a pesquisa, 24 textos. Desses, apenas 13 foram classificados como textos de opinião (9 meninas e 4 meninos). Onze alunos escreveram outros gêneros: quatro fizeram reescrita do texto lido, quatro fizeram textos predominantemente narrativos (“história”) e três fizeram redação sobre o tema, sem defesa de opinião. Perguntamo-nos porque houve tal dispersão nesse grupo.

Algumas hipóteses podem ser pensadas a esse respeito e algumas delas nós não pudemos testar em função da natureza dos nossos dados. Uma delas era quanto à freqüência com que ela realizava escrita de “comentários sobre textos lidos”, “redações” e “histórias”. É possível que os alunos tenham utilizado tais gêneros porque eram mais acostumados a

escrever essas espécies textuais e, assim, tenham adotado tais modelos para dar conta dessa nova situação.

Outra hipótese é que tenha havido algum efeito da situação imediata de produção. Pensamos a esse respeito e consideramos que era uma boa hipótese. Assim, vamos descrever essa situação.

Às 8 horas, a aula começou com a professora explicando a atividade:

- *Presta atenção! Tia vai ler uma história pra vocês. Presta bem atenção, viu? Todo mundo assim oh! Abre aqui, abre bem os ouvidos. Vamos ver! Os olhos acordados, a pele, os ouvidos também. Tia vai ler uma história. Depois que tia ler essa estória... Não vou falar nada agora sobre a história. Depois que tia ler essa história... Vocês vão ver que eu vou ler bem devagar. Uma vez, duas vezes, certo? Pra quem perder alguma palavrinha se ligar, depois nós vamos fazer comentários. Sabem o que é comentário?*
- *Sei! – Diz um aluno.*

Logo na explicação da atividade, vemos uma ênfase no texto: a professora conduziu os alunos a uma atividade de escuta cuidadosa e ainda disse que eles iam comentá-lo. A professora leu a reportagem e os alunos ficaram muito atentos. No final, os alunos pediram que ela relesse, o que evidenciou a preocupação deles com a compreensão do texto. Após a releitura, ela voltou a explicar a atividade.

- *Todo mundo entendeu a história? Agora escutem o que eu vou fazer. A segunda parte do trabalho da gente... A primeira foi a leitura de tia pra vocês ouvirem e entenderem; a segunda parte... Tia não vai dizer nada. Todo mundo aqui entendeu a história e nós vamos discutir, cada um vai procurar dizer o que entendeu da história. Podem começar! Quem vai começar a dizer alguma coisa?*
- *A mãe dele não precisa mandar ele pra escola! Diz uma aluna.*
- *A mãe deles não precisa mandar eles pra escola! Muito bem.*
- *Eles varrem o chão. – Diz outro aluno.*
- *Eles varrem o chão. – Repete a professora.*
- *Pronto? Tem gente paradinha assim, sabe tia? – dirige-se à observadora - Com os olhinhos brilhando. Os olhinhos estão brilhando e eles não têm coragem de abrir a boca. Podem abrir a boca, dizer o que vocês acham. Não tem medo. Aqui a gente pode o quê?*
- *Errar! – Falam os alunos em coro.*
- *Bora lá, eu creio que ninguém vai errar. Terminou os comentários?*
- *Tia, eu posso dizer?*
- *Diga M!*
- *Eles são os donos da casa! – Diz M.*
- *Eles são os donos da casa. Olha que coisa linda ela percebeu!*
- *O pai deles mora na cidade. – Diz outra aluna.*
- *Olha aqui bem alto.*
- *O pai deles mora numa cidade longe. – Repete a aluna.*
- *O pai deles mora numa cidade longe, no Pará. – Completa um aluno.*

Os alunos começaram a descrever o texto, citando as atividades que os personagens da reportagem faziam. Todos os alunos participaram da discussão, demonstrando que tinham localizado as informações com detalhes. Não houve, em nenhum momento, discussão sobre a posição ou intenção do autor no texto. Depois dessa longa exploração do texto, a professora perguntou:

- *Agora me diz uma coisa. Vocês disseram que entenderam o texto. Vocês entenderam. Agora me digam uma coisa. O que é que vocês acham: se as crianças devem ou não trabalhar em casa?*
- *Devem. – Responderam os alunos.*
- *Por que?*
- *Porque a mãe trabalha fora, chega cansada e tem que ver a casa arrumada. – Respondeu um aluno.*
- *Hum, muito bem! Só ele tem opinião? – Perguntou a professora.*

A mestra, nesse momento, tentou enfocar o tema da proposta, mas os alunos continuaram falando sobre os meninos da reportagem. Ela, então, incentivou o grupo a falar sobre o que eles faziam em casa. Os alunos falaram do que faziam para "ajudar a mãe em casa".

Algumas meninas falaram que elas ajudavam mais, porque os meninos não sabiam fazer nada. Muitos alunos falavam ao mesmo tempo. Uma aluna, de repente, demonstrou revolta e falou para todos da turma bem alto:

- Porque só menina tem que ajudar?
- Só menina tem que ajudar? – Estranhou a professora.

Essa aluna contou que na casa dela era ela quem fazia tudo, que ela tinha um irmão de quinze anos e ele dizia que menino que ajuda em casa é bicha.

- Vocês concordam com Isso?
- Não! – responderam os alunos.
- E porque garçom cozinha, faz comida, faz tudo e não é bicha? – Disse um aluno.

A turma bateu palmas, apoiando o aluno.

- Eu disse que eles dizem! – Disse a aluna.
- Olha aí! Ela não disse que é bicha. Escute, entenda o que ela está dizendo!
- Entenda pra depois falar, eu disse que eles acham, não disse que é! – Defendeu-se a aluna.

A discussão começou a girar em torno deste foco. A professora interrompeu a discussão e falou da outra parte da atividade, explicando – a:

- Escutem só! Todo mundo colocou... Escutem só! Todo mundo disse, discutiu. O primeiro passo foi esse. A primeira atividade foi ouvir oh...
- O texto. – Responderam os alunos.
- Quem lembra do texto?
- Eles são os donos da casa. – Responderam os alunos.
- Eles. Eles quem?
- Nós. –Respondeu um aluno.
- Nós, quem?
- Crianças. –Responderam os alunos.
- Crianças. Eles são os donos da casa. Foi o primeiro passo da gente, não foi isso? O segundo foi qual? Foi o quê?
- Discutir o assunto. – Respondeu um aluno.
- Discutir o assunto, todo mundo disse o que achava, o que faz. Terceiro passo vai ser esse. Cada um... Escute só! Cada um de vocês vão pegar uma folha do caderno e o lápis. Escutem só! O que eu vou querer de vocês agora... Prestem bem atenção! Cada um vai colocar nesse papel suas opiniões. Bem bonito. Caprichem! Porque depois esse texto vai ser lido para vocês. Alguém vai escolher alguns textos desse aqui pra ser lido em outra classe. Então capriche. Vejam só o que tia quer. Cada um vai escrever um texto, um texto ou uma história, né?! Cada um de vocês vai escrever dizendo o que cada um de vocês acha do tema pra ser lido em outra sala.
- É sobre o quê? – Perguntou um aluno
- É sobre isso aí. É a opinião. São as opiniões de vocês com relação a este texto aqui: Eles são os donos da casa.

Dois comentários principais podem ser feitos sobre a condução da atividade. Um primeiro é que a discussão focada no texto em si pode ter levado os alunos a se apegarem mais aos detalhes da história da reportagem do que ao tema propriamente dito, o que explicaria, em parte, a grande quantidade de alunos que produziram textos predominantemente narrativos. Além disso, a professora, em um trecho da aula, deu um comando dúbio: “Cada um vai escrever um texto, um texto ou uma história, né?! Cada um de vocês vai escrever dizendo o que cada um de vocês acha do tema pra ser lido em outra sala”. Dessa forma, a dispersão dos alunos quanto ao gênero adotado para dar conta da tarefa pode ser entendida, pelo menos em parte, a partir desses elementos da situação imediata de produção.

É importante ressaltar que, dos treze alunos que fizeram texto de opinião, 84,7% utilizaram estratégias de inserção de justificativa da justificativa e/ou contra-argumentação, evidenciando que estavam buscando convencer o leitor acerca do ponto de vista adotado. Das quatro turmas de 3ª série, os modelos textuais que integravam estratégias de inserção de justificativa da justificativa e contra-argumentação apareceram em apenas duas: essa turma (46,2%) e na turma da escola 4 (70%).

Assim como ocorreu com a outra turma sobre a qual falamos na seção anterior (2ª série), também houve aqui textos com lacunas a serem preenchidas pelos leitores. O texto 25,

escrito por uma menina de 11 anos (3ª série), mostra o quanto as crianças lançaram mão de fornecer pistas para que os leitores fizessem a leitura das entrelinhas, tal e qual acontece nas interações cotidianas mediadas por textos escritos e orais.

Texto 25

Eu acho muito incrível a história que tia contou. As trigêmeas agiram certo. Eu concordo com elas e com o menino. Eu achei muito bonito uma criança que tem uma casa, que ajuda a mãe. Mas não pode, porque toda criança deveria ter um lar. Os personagens dessa história lavam louça, varrem o chão, cuidam dos meninos pequenos, os quartos bem arrumadinhos. Eu acho lindo uma coisa dessa. Ajudar os outros é como tirar um peso da nossa cabeça. Não custa nada ajudar uns aos outros. Você mesmo pode ajudar uma criança de um lar. Por isso eu concordo com o menino e com as trigêmeas. Eu arrumo a casa, eu lavo louça, eu varro o chão, eu brinco, eu faço minha tarefa da escola. Eu só faço de noite, mas eu faço minha tarefa. E eu e minha família somos felizes como são os personagens da história. Eu acho que o menino também deve arrumar a casa. Não tem coisa de bicha não, cada um tem sua tarefa, suas atividades. Por isso, os meninos têm direito de ajudar a mãe.

Escola 1, 3ª série, 11 anos, sexo feminino.

O ponto de vista não está imediatamente explicitado no texto 25. Na verdade, quando a aluna diz "eu concordo com elas", nós precisamos saber o que as trigêmeas disseram ou fizeram para que ela concordasse com elas. No decorrer do texto, as informações sobre o caso das trigêmeas (texto lido em sala) vão sendo disponibilizadas. No entanto, a forma como a criança argumenta no início do texto pode levar a supor que o tema é "ajudar ou não ajudar os outros", pois, em alguns trechos, ela fala de solidariedade em sentido amplo (“Ajudar os outros é como tirar um peso da nossa cabeça. Não custa nada ajudar uns aos outros. Você mesmo pode ajudar uma criança de um lar.”). No entanto, os exemplos dados, tanto em relação ao caso das trigêmeas quanto em relação ao exemplo pessoal, ajudam a delimitar qual foi o assunto tratado. É, porém, quando a criança desenvolve a contra-argumentação que fica realmente claro o tema da discussão. Nesse momento, mesmo sem explicitar a restrição (apenas mulheres devem realizar serviços domésticos), ela refuta (dá resposta) o ponto de vista oposto, dizendo: "Eu acho que o menino também deve arrumar a casa. Não tem coisa de bicha não, cada um tem sua tarefa, suas atividades. Por isso, os meninos têm direito de ajudar a mãe”.

Em suma, se, por um lado, concebemos que é constitutivo dos textos incitar operações por inferenciação, como ocorre nesse texto e no anterior, por outro lado, podemos tentar aprofundar tal questão, discutindo se, de fato, estão sendo oferecidas as pistas necessárias para que o leitor elabore tais inferências. Em relação a tal questão, Koch (2000, p. 23) salienta que:

> *A remissão se faz, freqüentemente, não a referentes textualmente expressos, mas a conteúdos da consciência, isto é, a referentes estocados na memória dos interlocutores, que, a partir de pistas encontradas na superfície textual, são (re) ativados, via inferenciação. É o que se denomina anáfora semântica ou anáfora profunda* (Koch, 2000).

Neste texto, foram omitidas informações que não são tão facilmente recuperáveis porque faziam parte da situação imediata de produção, ou seja, os interlocutores ausentes não têm como saber qual foi o comando dado para saber qual foi o tópico específico da discussão. Diferentemente dos textos das crianças da 2ª série que comentamos acima, não havia no texto dessa criança, nem de outras, o comando dado para a atividade. Isso pode ter ocorrido porque a professora não fez anotações no quadro. A professora da 2ª série escreveu no quadro, mas a da 3ª série deu o comando oralmente e os alunos passaram a elaborar o texto a partir dele, sem registrá-lo no papel, talvez partindo do pressuposto de que os leitores conheciam o comando da tarefa.

Em relação ao processo de contra-argumentação, no entanto, as informações omitidas puderam ser facilmente recuperadas, porque o pressuposto implícito de que "homem que faz trabalho doméstico é homossexual" é coletivamente difundido, conforme já dissemos. Assim, as pistas dadas no texto para a elaboração das inferências são suficientes para a reconstrução do sentido.

Podemos, então, levantar que talvez a dificuldade de algumas crianças não seja a de antecipar possíveis objeções aos seus pontos de vista e lidar com "diferentes vozes" no texto, mas, sim, de decidir quais as informações que podem ser facilmente recuperáveis através de processos de inferenciação e aquelas que não o são.

Voltando à discussão inicial acerca das condições de produção de textos na escola, podemos retomar a idéia de que, se as crianças escrevem com freqüência para os professores e colegas, é possível que não estejam preocupadas em informar sobre os comandos das atividades de produção, porque elas são de conhecimento dos leitores. Dessa forma, assumem a tarefa como um exercício escolar e, conseqüentemente, não se preocupam com o que sabem ou não sabem os interlocutores ausentes. O fato de a professora ter usado tanto tempo na descrição do texto, na localização de informações do texto, poderia ter conduzido esta aluna a enfocar tanto nos detalhes dos textos, tomando tais conhecimentos como conhecidos dos

interlocutores. Na verdade, eles eram bem conhecidos da professora, pesquisadora e colegas de sala.

Como podemos ver, a contra-argumentação foi construída a partir do dilema centrado na obrigação, ou não, dos homens quanto à realização dos serviços domésticos. Podemos relembrar que, na situação de produção, várias crianças discutiram sobre o assunto, mas terminaram adotando o ponto de vista que os homens podem realizar tais tarefas, não havendo, no entanto, aprofundamento da questão a partir do texto lido.

No texto 26, esse tema novamente reapareceu, na voz de uma menina de 10 anos.

Texto 26

Os meninos ficam com vergonha de dizer que fazem as coisas em casa. Eles ficam com vergonha que os meninos fiquem magoados, Eles pensam que fazendo as coisas, eles são bichas.

Escola 1, 3ª série, 10 anos, sexo feminino.

Na medida em que a aluna usou a expressão "eles pensam", deixou subentendido que esse não é um dado de realidade. Na verdade, ela não disse estar defendendo um ponto de vista, mas apresentou os pressupostos do ponto de vista oposto, de modo a deixar nas entrelinhas que são apenas obstáculos a serem ultrapassados pelos homens em relação ao tema abordado. O foco de reflexão dela é explicitamente a questão das relações entre homens e mulheres e isso parece, como já dissemos, ser decorrência também dos rumos tomados pela discussão nessa sala de aula. Podemos relembrar que, nessa turma, algumas meninas disseram que na casa delas as meninas trabalhavam mais que os meninos e a discussão passou a ser sobre esse tema, tendo o ápice no depoimento da menina de que o irmão de 15 anos diz que não faz serviços domésticos porque “homem que trabalha em casa é bicha”.

Como podemos ver, o texto 26 é uma resposta a essa situação imediata. Essa atitude responsiva ilustra a posição bakhtiniana de que "os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal" (Bakhtin, 2002; p. 108). Mais uma vez, pudemos observar que houve a consideração do ponto de vista oposto.

No entanto, nesse caso, como também ocorreu em outros textos, a preocupação parece não residir em convencer um leitor ausente. É possível que esteja implícito para essas crianças, por se tratar de uma produção feita no interior da escola e para pessoas da comunidade escolar, que não seja necessário explicitar o tema da discussão ou o comando, pois esses podem ser esclarecidos no momento da leitura do texto.

4ª série; escola 4

Nas discussões realizadas nos capítulos 4 e 5 mostramos que na escola 4 apareceram, com maior freqüência, os textos com integração de justificativa da justificativa e contra-argumentação. Essa, como já dissemos, foi a única escola particular escolhida. A clientela da escola era constituída de crianças de nível sócio-econômico médio e médio-alto, de pais com alta escolarização e, segundo diziam as professoras, com grande acesso a livros, revistas, computador. As turmas eram constituídas por um número reduzido de alunos, que recebiam um tratamento bastante individualizado. Os planejamentos eram compartilhados em reuniões pedagógicas, organizados através de temas e de projetos didáticos que envolviam toda a comunidade escolar.

Nas 3ª e 4ª séries, havia duas professoras responsáveis pelas turmas: uma professora era responsável pelas aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia e a outra pelo ensino de Matemática e Ciências. A professora de Língua Portuguesa tinha 31 anos, era formada em Fonoaudiologia, tinha Especialização em Educação Infantil e já atuava como professora há nove anos.

A turma da 4ª série era formada por 16 alunos, com um aluno fora da faixa etária esperada (abaixo da idade prevista). Durante as observações, constatamos que as discussões eram predominantemente centradas em aspectos gramaticais, embora os comandos das atividades contemplassem finalidades, gêneros e interlocutores e os alunos demonstrassem familiaridade com os gêneros textuais propostos para produção. Na primeira aula, os alunos escreveram um texto avaliando a "Feira do Conhecimento" (texto de opinião) para ser lido (em transparência) para o grupo-classe. A finalidade era discutir sobre a atividade realizada a partir dos registros. Na última aula, eles também escreveram um texto (regras de concordância) em transparência para socialização e discussão com os colegas de sala. Na segunda aula, eles não produziram textos, pois estavam começando a ler crônicas e discutir sobre esse gênero. A finalidade, portanto, era aprender sobre o gênero para depois escrever textos para a feira literária. A proposta de organização do trabalho por projetos é um fato a ser destacado, porque, conforme contaram as professoras, elas sempre estavam realizando algum projeto que tinha como produto textos escritos a serem divulgados fora da sala de aula, dentre outras formas de socialização dos conhecimentos.

No dia da aplicação da atividade, estavam presentes 14 alunos. Desses, um era fora da faixa etária prevista, de modo que 13 alunos fizeram parte da amostra (nove meninos e quatro meninas). Todos os alunos presentes produziram textos de opinião e 92,3% deles inseriram justificativa da justificativa e/ou contra-argumentação.

A atividade de escrita foi realizada de acordo com as orientações dadas. Às 8:35min, a professora apresentou o texto, dizendo que era do jornal "Folha de São Paulo" e antecipando a atividade seguinte:

> *P - Eu queria que realmente todo mundo estivesse atento ao texto, tá? Depois a gente vai... A gente vai discutir um pouco sobre o tema que este texto aborda e aí em seguida nós vamos fazer a produção do texto, tá? Então...*

Já no início da atividade, a professora destacou que o texto seria lido para iniciar a discussão sobre o tema, diferentemente da professora da 3ª série citada anteriormente, que falou que eles dariam a opinião sobre o texto.

A professora fez a leitura do texto e, logo em seguida, inscreveu, no quadro, os alunos que levantaram a mão para falar. Percebemos imediatamente que esse procedimento (com inscrições para fazer as intervenções) em atividades de discussão era rotineiro. Os alunos começaram comentando sobre o conteúdo do texto, recontando a história das crianças da reportagem. A professora, então, reorientou a discussão:

> *P- Certo! Olha só. Vocês... Agora a gente conversando... Vocês recontaram um pouco, né? Do que tinham entendido da história. Mas, o que vocês acham sobre isso?*
> *(...)*
> *P - Certo. T. O que é que T... O que é que você acha T.?*
> *Al - Eu acho que... É bom... Pra... Pra... Não só pra ajudar o pai, porque quando eles também crescerem já vão ter... Eles já vão compreender. É. Eles vão ter que fazer... Estudar. É saber viver.*
> *P – G.!*
> *A – Porque é muito bom o que tinha no texto. Que eles fazem isso, porque quando eles crescerem vão saber fazer... É, vão fazer o dever de casa, vão fazer os trabalhos da faculdade, vão chegar cedo, vão lavar a louça, vão arrumar o quarto deles porque é assim... Tem pessoas que fazem isso agora e que se dão muito bem depois. Mas, também tem pessoas que não fazem e ficam muito mau depois. Quando acontecer alguma coisa com a mãe e o pai, eles ficam assim... Doentes... Eles têm que se virar. Aí eles têm que se virar, também. Aí tem gente que não consegue. Mas, tem gente que começa a praticar já cedo, aí se dá muito melhor.*
> *P- I.*
> *Al - Se acontecer algo, eles já estão acostumados.*
> *P - Encerrou?*
> *I – Já.*
> *P- V.?*

V - Eu acho que tem uma boa parte que eles estão fazendo. É uma parte solidária que eles estão fazendo. Como tá falando na história, né? Porque uma pessoa não pode fazer uma coisa sozinha.
L – E ajudando a mãe também é bom. Sabe por quê? Porque no futuro, se a mãe morrer cedo ou o pai, se algum familiar precisar de ajuda... Cuidam da casa. Vai ser bom porque já vai ter os familiares. Já vão tá preparados para isso. E também isso vai ser bom porque se no futuro eles precisarem dessas habilidades, eles vão ter. Porque... E também uma oportunidade para ajudarem a mãe. Porque a mãe tem o que fazer. Porque seria muito mais babaca deixar a mãe fazer tudo, e ainda por cima trabalhar tanto como ela trabalha.
G - E a mãe chegando de noite cansada.
P - Vamos ver quem quer... Quem mais?Vamos ver quem não falou. Mais alguém ainda que não falou, pra colocar aqui?
T - Tudo isso que L. falou é bom pra desenvolver. Os pais não vivem para o resto da vida. Aí quando eles morrerem, eles não vão estar aperreado. Vão estar craque. Quando ele casar não vai ter problema.
(...).

Como podemos notar, os alunos passaram a dar opinião, mas ainda continuaram presos ao texto lido, colocando sempre nas falas a referência da reportagem. No entanto, um olhar mais cuidadoso mostra que as justificativas dadas para comentar sobre as crianças da reportagem eram justificativas que poderiam ser generalizadas. A professora, no entanto, continuou tentando fazer com que os alunos se afastassem do texto.

P - Deixa eu fazer uma pergunta pra vocês. Então, a gente já discutiu, né? Eu...Acho que era isso, não é? E vocês ajudam em casa?

Os alunos começaram a dizer o que faziam em casa para ajudar. Uma criança, então, disse que não ajudava em nada.

Al - Eu ajudo!
Al - Eu ajudo a lavar a louça!
P- Ajuda a lavar a louça.
Al- Eu tia.
P – V.
Al - Eu ajudo com minha irmã.
P - Ajuda com sua irmã novinha.
P - Diga G.
G - Eu ajudo a enxugar prato, a arrumar a mesa.
D. Tia! Eu não ajudo em nenhuma coisa.

As crianças continuaram a dizer que faziam os serviços sem considerar a fala da menina que disse que não ajudava em casa. A professora, então, destacou a fala dela, retomando-a:

P – D. A gente nem sabe o que D. pensa, mas já sabe que ela não ajuda.

Um aluno, então, deu um outro depoimento diferente dos iniciais.

A - É uma coisa engraçada, sabe? Porque... Um dia na semana eu ajudo minha mãe... Sinceramente... Eu fico jogando vídeo game no computador, aí... (O aluno estava falando, mas os outros interromperam.).
P - Ó! Vamos ouvir o que o amigo está falando!?
A - Eu espero quando crescer saber cozinhar, saber me virar sozinho, porque senão vou me virar um chato. Veja só que vergonha: querida eu não sei cozinhar. Porque pra mim isso é uma vergonha!

Esse aluno insere na discussão as contradições entre o que ele "diz que pensa" e o que ele de fato faz. Ele confessa que "sinceramente" fica no computador, mas que dessa forma ele vai virar um chato que não sabe fazer as coisas, como cozinhar. Outras crianças começaram a evidenciar essa tensão:

A - Eu ajudo quando minha mãe manda, né?
P - Ajuda quando sua mãe manda. Certo!
A - Tem que mandar?
A - Precisa mandar pra fazer as coisas, é?
A - Quando vai fazer o jantar... Eu só sei fritar ovo, mesmo!
A - Eu também, meu. Quando eu... Eu só fazia ovo lá! (Todos riem)

Essas intervenções são a evidência de que os alunos iniciaram a atividade construindo uma imagem própria de acordo com o que achavam que era a expectativa da professora (Não podemos esquecer que o texto lido trazia subjacente a posição de que as crianças devem trabalhar em casa). No entanto, quando uma criança assume que não faz os serviços domésticos e a professora, em lugar de reprimi-la, pede que os outros escutem, os alunos começam a explicitar as contradições.

Até esse momento, as crianças estavam defendendo a idéia de que as crianças devem fazer as atividades domésticas, mas apresentavam as contradições disso com a vivência pessoal em que elas não sabem realizar tais trabalhos. De repente, um aluno inseriu na discussão as tensões entre essa discussão e o debate sobre o papel do homem na casa. Ele começou a contar uma história em que várias crianças estavam na casa de uma tia, ajudando nos serviços:

A - O meu primo tava lavando os pratos. Aí meu tio... Aí meu tio chegou para ele e fez: Vocês estão feito mulheres! Vão pra praia que ela fica lavando. A gente pegou e foi para a praia. Rah! Rah! Rah!.

Nesse momento, uma menina disse que esse aluno era machista e o outro respondeu.

A - É assim mesmo. Machista é melhor!
P – I. você está se contradizendo!

O primeiro aluno continuou, dizendo como era a distribuição de tarefas na casa da praia*:*

A - Um lava o banheiro e outro arrumar o quarto dele.
P - E ele faz alguma coisa?(a professora se referindo ao tio do aluno)
A - Não. Ele só fica olhando (risos)
P- É. Ele é muito sabido, né? Aí, eu não lembro quem falou, mas, aí não entra a questão da solidariedade.

Com a inserção desse tema, alguns meninos começaram a relativizar a fala de que ajudam em casa. Um dos alunos disse que só ajudava em caso de doença. No fim da discussão, um outro aluno levantou um contra-argumento em relação aos direitos das crianças de brincar, enfraquecendo a perspectiva anteriormente adotada. Nesse momento, ele situou a questão em relação às próprias vivências que, diferentemente das crianças das escolas públicas (já discutidas), incluíam os serviços pagos das empregadas domésticas.

A - Ô tia, eu não acho justo. Eu assim, acho justo, às vezes, os meninos ajudarem. Mas, também não. Por exemplo: tem um aniversário que é do amigo que ele gosta, que a pessoa gosta muito, que quer ir, né? Aí ela tem que ficar arrumando a casa? Tem? Tem? Que arrumar a casa? Aí podia contratar, assim, uma empregada, como eu. Porque a pessoa é... Perder uma coisa que ela tá querendo ir não se admite, porque criança não é escravo. Ela não deve ficar trabalhando. Ela, assim, deve aproveitar o tempo dela para brincar e estudar.

Após a discussão, que durou em torno de 50 minutos, a professora deu o comando da atividade, seguindo as orientações do roteiro.

Podemos supor, a partir das intervenções, que algumas contradições afloraram durante a discussão. Inicialmente, as crianças pareciam que estavam assumindo passivamente a posição de que as crianças devem realizar serviços domésticos, talvez por influência do que achavam que era a posição da professora construída em função da leitura do texto lido. No entanto, depois começaram a explicitar que essa não era a vivência delas, porque nem ao menos elas sabiam fazer os trabalhos domésticos. Nessa questão, sobressai-se a posição sócio-econômica desses meninos que era diferente das crianças citadas na reportagem lida. A forma como algumas crianças resolveram tal contradição foi inserindo no texto o argumento citado na discussão de que assim elas estavam se preparando para o futuro (38,5% das crianças usaram essa justificativa nos textos escritos). Essa justificativa fazia com que elas

defendessem o ponto de vista sem apelar para a necessidade de ajudar os pais porque eles trabalhavam fora, que foi a tônica predominante das crianças das escolas públicas.

Além disso, outra voz surgiu, no final da discussão, apontando outras tensões entre os pontos de vista. Foi incorporado no debate a temática relativa aos direitos das crianças (brincar, estudar), momento em que foi afirmado que criança não é escrava.

É interessante observar que, apesar da intervenção ter sido no final da aula, ela foi tomada como referência em vários textos escritos produzidos. Em oito dos treze textos de opinião (61,5%), houve referência a esse aspecto. Os textos que analisaremos neste tópico são exemplos dessa decisão do leitor.

Como dissemos, houve, na amostra, de uma forma geral, uma homogeneização do discurso, em que os alunos diziam a opinião que achavam que era a esperada na escola (85,9%): as crianças devem realizar serviços domésticos. É importante, no entanto, ressaltar que as tensões citadas acima são manifestadas nos textos. Uma das marcas desse fenômeno é a presença de propostas que minimizam a idéia defendida no texto, inserindo a necessidade de pensar nos direitos das crianças ao estudo e ao lazer, relativizando, portanto, a posição adotada. Assim, as crianças sutilmente contornavam a ordem social dominante que dizia que as crianças devem cuidar da casa.

Outro conflito que se instalou na discussão foi o das relações entre homens e mulheres, porque um aluno inseriu o tema em um relato pessoal. Ao que parece, os meninos, por um lado, estavam preocupados com a imagem deles diante da professora, que parecia defender o ponto de vista de que todas as crianças devem realizar serviços domésticos; por outro, eles se preocupavam com a imagem diante dos outros colegas que levantaram a discussão sobre o papel do homem em casa.

Devemos, neste momento, perceber que, quando os alunos inseriram as tensões quanto aos direitos das crianças ao estudo e ao lazer, a professora, embora estivesse seguindo numa postura de concordância com a autora do texto, não se manifestou explicitamente, não demonstrou desagrado à presença desses diferentes pontos de vista. No entanto, quando os meninos se manifestaram a respeito das relações entre homens e mulheres, a professora fez intervenções, reprimindo o ponto de vista assumido: “I. você está se contradizendo” (se referindo ao menino que manifestou uma opinião machista); “É. Ele é muito sabido, né? Aí, eu não lembro quem falou, mas, aí não entra a questão da solidariedade” (criticando comportamento do tio do menino que não fazia os trabalhos em casa). Podemos relacionar tal

característica da situação a uma quase ausência de referências a esse tópico no texto dos alunos (99,1% dos textos não fizeram referência ao tema).

Nesse momento, achamos prudente retomar as reflexões anteriormente postas por Camps e Dolz (1995), Rubio e Arias (2002) e Souza (2003) que alertaram que, na escola, o professor deve orientar os alunos a assumir os valores sociais que circulam na sociedade onde estão inseridos. Rubio e Arias (2002), em um trecho de um artigo citado no capítulo 5, afirmam que "Hay temas que representan conquistas sociales que no admitirían cuestionamiento alguno, tal es el caso de la violación de los derechos humanos en todas sus formas[69]" (p. 36).

Foi assumindo esse princípio que olhamos a postura da professora. No início da atividade, a professora fez a leitura do texto e conduziu a discussão, o que levou os alunos a considerarem que o texto foi reconhecido pela docente como legítimo. Durante a discussão, foram aparecendo as tensões entre a posição hegemônica (as crianças devem fazer os serviços domésticos) e a vivência das crianças, enquanto pertencendo a uma classe social diferente da classe a que pertenciam as crianças da reportagem, e entre esta tese (as crianças devem ajudar) e o debate sobre os direitos das crianças ao lazer e ao estudo. A professora conduziu toda a discussão sem se pronunciar a esse respeito. No entanto, quando foram inseridos os relatos em que apareceram vozes que "afirmavam que isso era serviço de mulheres", ela explicitamente reprimiu tais argumentos. É bastante revelador que tal tema (homem não fazer serviço doméstico) só tenha aparecido no texto de um aluno.

O texto 27 ilustra algumas das questões que levantamos acima.

Texto 27

Opiniões

1 Opinião

A criança não pode ficar trabalhando direto na nossa casa, porque a gente vai ficar fazendo coisas que não é para fazer quando é criança, como: lavar prato, lavar roupa, varrer a casa... Eu só faço isso quando a minha mãe manda, mas tem vezes que eu coloco a mesa, eu ponho a mesa, eu varro o quintal...

Mas tem vezes que a criança deve ajudar na arrumação da casa, porque "Quando você e sua mãe tiverem sozinhos, mas só vocês dois, sua mãe estiver doente e não poder fazer nenhum esforço, você vai?" Você iria ajudar a sua mãe? Eu iria ajudar porque ela não pode fazer nada, não pode fazer nada, não pode fazer muito esforço. Então eu iria.

Nós temos que aproveitar a infância que só existe uma só vez.

Escola 4, 4ª série, 10 anos, sexo masculino.

O menino não assumiu totalmente a posição de que as crianças não devem realizar os serviços domésticos. Na verdade, ele disse que não era para a criança "ficar fazendo coisas que não é para fazer quando é criança", justificando tal tese pela afirmação de que "Nós temos que aproveitar a infância que só existe uma só vez". No entanto, ele relativizou tal ponto de vista com a proposição de que as crianças devem ajudar quando a mãe está doente, que foi a justificativa usada por uma criança após o menino inserir a questão de que "esse é trabalho de mulher", na voz de um tio. Ao que parece, ele fez uma concessão, que é restrita aos casos em que "você e sua mãe tiverem sozinhos, mas só vocês dois". Ou seja, se houvesse qualquer outra pessoa que pudesse assumir a função, ela deixaria de ser obrigação da criança. A concessão foi feita também nos casos em que a mãe manda ("Eu só faço isso quando minha mãe manda"). Podemos, aqui, relembrar que no texto o apelo é que "a mãe é uma só". Assim, o menino garante a imagem dele enquanto filho que reconhece a mãe enquanto alguém que tem autoridade sobre ele.

Nesse texto, as concessões parecem garantir uma imagem da criança na escola que não é totalmente desaprovada pela professora, diferentemente do que aconteceria se ele assumisse que os meninos não deveriam fazer tal serviço porque esse é trabalho de mulher. No relato pessoal, no entanto, ele justifica para os colegas (também leitores do texto) que só faz os serviços quando a mãe manda ou quando ela estiver muito doente ("sem poder fazer nada, nenhum esforço") e não tiver ninguém para substituí-la.

O texto 28 também contém algumas dessas tensões presentes na discussão.

Texto 28

Minha opinião

Acho que as crianças devem ajudar os adultos a arrumar a casa, lavar prato, varrer e cuidar dos irmãos mais novos. Mas não é o dever que as crianças têm que fazer todo dia. O dever que devemos fazer todo dia é estudar e fazer as tarefas de casa e de sala.

Se as crianças ajudarem, quando crescerem já serão, por um lado serão independentes e por outro elas terão que se divertir como qualquer outra criança do mundo.

As crianças não podem ser exploradas como as do sertão.

Escola 4, 4ª série, 11 anos, sexo masculino.

O menino começou o texto explicitando o ponto de vista ("Acho que as crianças devem ajudar os adultos..."), que foi relativizado logo em seguida: "Mas não é o dever que as

[69] "*Há temas que representam conquistas sociais que não admitiriam questionamento algum, tal é o caso da violação dos direitos humanos em todas suas formas".*

crianças têm que fazer todo dia". Nesse momento, ele apresentou um ponto de vista oposto ao que ela defendia: "O dever que devemos fazer todo dia é estudar e fazer as tarefas de casa e de sala". No parágrafo seguinte, o aluno inseriu uma justificativa ao ponto de vista que explicitou no início do texto ("Se as crianças ajudarem, quando crescerem já serão, por um lado serão independentes"). Ele não refutou tal justificativa, que foi retomada da discussão, e inseriu duas justificativas ao ponto de vista de que as crianças não devem fazer os serviços domésticos, que também estavam presentes na discussão em sala de aula: "elas terão que se divertir como qualquer outra criança do mundo"; As crianças não podem ser exploradas como as do sertão.

O texto, olhado de forma integral, conduz o leitor ao ponto de vista de que "as crianças podem ajudar, mas não todos os dias", que é a concessão que o menino faz, agradando assim aos vários interlocutores que lerão o texto, pois cuidou de inserir as justificativas de vários colegas presentes na discussão de sala de aula. As vozes dos colegas apareceram no texto e com certeza poderiam ser reconhecidas por qualquer leitor que tivesse presenciado a situação de produção. Resta-nos questionar quanto aos interlocutores ausentes. Será que as outras crianças da escola seriam convencidas do ponto de vista defendido nesses dois textos?

Um destaque que podemos fazer nos dois textos é que, de modo similar aos textos anteriores, as crianças não se preocuparam em introduzir o tema, passando direto para a apresentação do ponto de vista, como se o leitor já estivesse participando da situação e tivesse conhecimentos sobre o tema do debate. Na realidade, é possível, nos dois textos, recuperar esse tema e inferir as articulações entre as justificativas. Para quem conheceu a situação de produção, no entanto, é possível recuperar tensões entre as posições, que não apareceram no texto. Colocamos a hipótese de que as crianças tomaram os leitores presentes na situação de escrita como privilegiados na situação.

No texto 28, essa hipótese ficou mais clara pela proposição final que retomou a discussão do trabalho infantil citado por um aluno (exploração das crianças no sertão), sem relacionar com a questão proposta (serviços domésticos). O leitor que não conheceu a situação de produção não tem elementos para fazer tais articulações. Retomamos assim a discussão anterior referente às possíveis dificuldades de calcular as informações que podem ser omitidas no texto. Mais uma vez, supomos que tal questão está relacionada à construção das representações dos destinatários, que, na escola, são múltiplos e, em geral, restritos a esse contexto. Aprender a lidar com essa multiplicidade pode ser um dos desafios que a criança

enfrenta e que nem sempre é bem-sucedida. Inserimos, no próximo tópico, mais alguns exemplos em que essa problemática fica marcada nos textos dos alunos.

6.4.3. A questão da inferenciação

A questão da inferenciação, tal como vimos indicando nos capítulos 4 e 5, assumiu papel de destaque neste trabalho porque as análises sobre essa temática foram revelando alguns mecanismos de incorporação de diferentes pontos de vista nos textos que não tinham sido discutidos nos estudos citados nesta tese, sobretudo no que se referia à inserção de vozes sociais que divergiam das premissas defendidas na escola[70].

Como mostramos anteriormente, em vários textos (14,1%) as crianças deixavam nas entrelinhas as restrições aos pontos de vista defendidos e explicitavam já os argumentos para refutar tais restrições. O texto 12, discutido no capítulo 4, é um bom exemplo desse tipo de estratégia.

Outra estratégia discursiva também utilizada e que orientava o leitor para a elaboração de inferências foi o de introdução dos pontos de vista através de pressupostos subentendidos (25%). Nesses casos, vimos uma tendência a aliar esse tipo de estratégia com as estratégias de introdução de contra-argumentos. A Tabela 72 ajuda a visualizar tal fenômeno.

Tabela 72: Distribuição dos textos por tipo de ponto de vista e presença de contra-argumentos

Presença de contra-argumentação	Tipo de ponto de vista				Total	
	Explícito		Implícito			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	38	33,9	22	56,4	60	39,7
Ausência	74	66,1	17	43,6	91	60,3
Total	112	100	39	100	151	100

Como podemos observar na Tabela 80, dentre as crianças que apresentaram ponto de vista implicitamente, 56,4% aliaram tal estratégia à de inserir no texto contra-argumento, ao passo que dentre os que explicitaram o ponto de vista, apenas 33,9% o fizeram. As análises de Qui-quadrado confirmaram que tais diferenças foram significativas [X^2=6,106, g.l, p=.013]. Essa tendência não foi observada quando cruzamos os dados do tipo de ponto de vista com a

inserção de justificativa da justificativa [X^2=2,300, g.l, p=.129], embora a distribuição dos textos evidenciasse uma quantidade maior de justificativa da justificativa nos textos com ponto de vista explícito, conforme podemos observar na Tabela 73.

Tabela 73: Distribuição dos textos por tipo de ponto de vista e presença de justificativa da justificativa

Presença de justificativa da justificativa	Tipo de ponto de vista				Total	
	Explícito		Implícito			
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	53	47,3	13	33,3	66	43,7
Ausência	59	52,9	26	66,7	85	56,3
Total	112	100	39	100	151	100

Assim, verificamos que o modo de introdução do ponto de vista (explícito X implícito) estava vinculado ao tipo de componente textual inserido no texto. Confirmamos, mais uma vez, a necessidade de analisar os textos das crianças adotando uma visão mais "aberta", que não pressupõe, de antemão, as configurações textuais a serem adotadas, mas buscando apreender as diferentes estratégias escolhidas.

Um dado importante foi que as estratégias de inferenciação estiveram, tanto quando foram analisados os pontos de vista quanto as restrições, mais concentradas em turmas em que as práticas pedagógicas das professoras eram permeadas por concepções interacionistas de linguagem e que refletiam sobre aspectos sócio-discursivos dos textos. Dessa forma, consideramos que essas crianças foram estimuladas a utilizar maior variedade de estratégias, dado que em sala de aula escreviam para diferentes finalidades e discutiam sobre os processos de interlocução.

Um aspecto, porém, que precisará ser mais bem investigado, diz respeito aos cálculos realizados por tais crianças para decidir acerca do que poderia ou não estar nas entrelinhas do texto. Detectamos em vários momentos situações em que as informações não disponibilizadas seriam necessárias para um leitor que não estivesse em sala de aula durante a realização da tarefa. Abaixo, selecionamos alguns exemplos para discutir tal questão.

O texto 29, de uma menina de 9 anos, da 3ª série, pode exemplificar as estratégias de condução do leitor através de processos inferenciais. Olhemos para ele, pensando nos leitores que não conheceram a situação de produção.

[70] Não foram enfocados mais detidamente os processos de inferenciação nas estratégias de inserção de justificativa da justificativa, embora tenhamos evidenciado que elas estão presentes nos textos das crianças. Esse é um tema a ser aprofundado posteriormente.

Texto 29

Eu concordo com Amanda, porque elas não têm empregada e se elas não ajudarem a arrumar, a casa delas vai ficar completamente bagunçada e desarrumada. Mas tem uma coisa que eu concordo com Letícia, que se elas começarem a cozinhar, elas podem se machucar, podem se queimar.

Minha mãe já deixa eu (fazer) cozinhar (coisas) do tipo: fritar ovos, fazer papa e fazer brigadeiro. Eu adoro ajudar a empregada. Mas eu deixo um tempinho para estudar.

Escola 4, 3ª série, 9 anos, sexo feminino.

Neste texto, a criança defende o ponto de vista de que as crianças devem realizar os serviços domésticos. A criança, no entanto, faz referências diretas às colegas da sala de aula e às posições que elas defenderam durante a discussão (Amanda e Letícia). A justificativa para a sua posição residiu no fato de que as crianças do texto lido não tinham empregada e, conseqüentemente, não tinham quem fizesse os serviços. Dessa forma, a casa ia ficar "completamente bagunçada e desarrumada". Generalizando tais afirmações, encontramos a argumentação de que é necessário que alguém faça os trabalhos domésticos. Se não tiver empregada, é necessário que as crianças ajudem para que a casa fique em ordem.

A contra - argumentação apareceu através da explicitação da voz de uma colega que participou da discussão ("se elas começarem a cozinhar, elas podem se machucar"). Como na justificação a argumentação circulava em torno da necessidade de deixar a casa arrumada, podemos considerar que fica implícito, então, que as crianças não podem fazer qualquer serviço. Então, ela, através de um exemplo pessoal, citou que atividades de cozinha sua mãe permite que ela faça (fritar ovo, fazer papa e fazer brigadeiro). Por fim, um outro ponto de discordância que apareceu durante a discussão foi retomado (crianças precisam estudar e o trabalho atrapalha). Ela refutou tal posição indicando: "Mas eu deixo um tempinho para estudar". Ou seja, ela considerou que é possível, mesmo ajudando em casa ("Eu adoro ajudar a empregada"), ter tempo para estudar.

É interessante relembrar que nessa escola, que foi a única da rede privada, apareceram, durante a discussão oral, justificativas e restrições apoiadas na idéia de que os serviços domésticos são realizados pelas empregadas, conforme mostramos na descrição da 4ª série anteriormente. Obviamente, essa é uma realidade que não está presente para a grande maioria das crianças de escolas públicas brasileiras. Essas crianças colocavam-se no lugar das crianças citadas na reportagem e generalizavam as informações para abarcar a realidade de muitas crianças em situação similar.

Essa criança, e muitas outras da amostra, como a do texto 30, a seguir, explicitavam as restrições postas em sala de aula, durante a discussão, ou as informações disponibilizadas no texto, sem mostrar preocupação com alguns leitores previstos. As "crianças da outra sala" não estavam presentes durante a feitura do texto, e, portanto, não tinham conhecimentos sobre o que tinha sido falado em sala de aula. Nossa hipótese, que já apresentamos, é que as crianças precisam lidar com diferentes interlocutores (professor e colegas de sala, que conhecem os propósitos textuais, e outros interlocutores, que não estavam presentes no momento da produção).

Texto 30

As gêmeas

Eu concordo com as meninas plenamente porque elas ajudam a mãe nos afazeres de casa enquanto a mãe trabalha.
Letícia disse que não concordava porque elas só devem pensar em estudar para eles terem um futuro garantido.
Mas no texto diz que elas tem um tempinho para estudar.
Mas também tem outro lado, porque é muita responsabilidade desde pequena.

Escola 4, 3ª série, 10 ano, sexo feminino.

O ponto de vista de que as crianças devem fazer serviços domésticos fica claro no texto 30. No entanto, o tema, como aconteceu em outros textos analisados neste capítulo, não foi introduzido, o que nos remete à idéia de que realmente a criança estava escrevendo para quem conhecia a situação de produção. Retomando a discussão sobre os processos de adoção e adaptação dos gêneros textuais na atividade de escrita, relembramos a hipótese de que pelo menos alguns alunos estejam "respondendo à pergunta", de modo similar ao que fazem em atividades de exploração de textos ou, como supôs Perelman (2001), produzindo um texto semelhante a um turno de conversação oral. Em diferentes graus, esses gêneros textuais podem ter sido adotados e podem ter sofrido as adaptações que os alunos julgavam necessárias na situação específica em que se encontravam.

A contra-argumentação nesse texto apareceu na voz de uma participante da discussão, sob a suposição de que o leitor a conhecia (Letícia). Outros índices dessa despreocupação apareceram quando a criança falou "as meninas" e "o texto" como se esses fossem passíveis de recuperação pelo leitor.

Precisa ser retomada, aqui, a hipótese levantada anteriormente de que as crianças podem ter adotado gêneros mais usuais nas instâncias privadas de interlocução (conversa oral

sobre um tema) ou gêneros adotados na própria escola (responder pergunta sobre texto lido) que, segundo Rojo (1999), seria uma instância intermediária entre o privado e o público. Nesses casos, as relações entre enunciadores e situação material de produção do discurso tenderiam à recorrência de ancoragens baseadas nas relações de implicação, em que “a atividade discursiva se desenvolve em interação constante e explícita com a situação material” (p. 7). As marcas da adoção desses gêneros poderiam ser identificadas não apenas na configuração geral do texto (predomínio de textos curtos com estrutura do tipo ponto de vista + justificativa), já tratadas, como também nos processos de referenciação: “há referências aos locutores e interlocutores presentes em situação, a lugares imediatos da situação e ao momento definido pelo próprio momento da enunciação” (Rojo, 1999, p. 7).

Outro texto, de um menino de 4ª série, 10 anos, também evidenciou tal fenômeno.

Texto 31

Minha opinião é não, porque eu não queria ficar sozinho em casa. Trabalhar tá certo, minha mãe trabalha. Mas para eu ficar sozinho em casa não, porque pode vir um ladrão e assaltar minha casa ou então acontecer algum acidente.

Escola 3, 4ª série, 10 anos, sexo masculino.

Nesse texto, o leitor que não souber qual foi o comando da atividade, não vai saber sobre que assunto trata o texto. "Minha opinião é não" não explicita com o que a criança está discordando.

Durante a discussão nessa sala de aula, muitas crianças partiram do pressuposto de que "se a mãe precisa trabalhar fora, as crianças precisam ajudá-la, porque ela chega cansada". Passaram, então, a discutir se a mãe realmente deve trabalhar fora. Esse menino respondeu a esse primeiro pressuposto ("trabalhar tá certo"), justificando com um exemplo pessoal ("minha mãe trabalha"). Nesse caso, a resposta apareceu sem retomada do problema colocado em sala de aula. Tudo se passa como se ele estivesse continuando a discussão oral inicialmente realizada com os colegas, que seriam os primeiros interlocutores do texto.

Isso pode ser evidenciado também no trecho a seguir: “Mas para eu ficar sozinho em casa não”. Nesse momento, a criança continuou respondendo a questões levantadas durante a discussão. “Se a mãe sai para trabalhar, a criança fica só e precisa fazer os trabalhos, porque não há ninguém para fazer”. Ele, então, manifestou-se contra o pressuposto de que "se a mãe

sai para trabalhar, a criança fica só" e passa a justificar a discordância ("pode vir um ladrão, assaltar a minha casa ou então acontecer um acidente").

Em suma, a criança apresentou o ponto de vista de que não concorda com a idéia de que as crianças devem trabalhar em casa, argumentando contra os pressupostos básicos que encadeiam o ponto de vista oposto.

Como já dissemos, a grande dificuldade está em fazer com que o leitor recupere todo esse raciocínio sem estar presente na situação de produção. Perguntamos se essa criança está, de fato, escrevendo também para o leitor ausente ou apenas para a professora, colegas e pesquisadora que estavam presentes na situação de produção.

Perguntamos, afinal: Quem é o leitor para essas crianças?

Conforme mostramos no Capítulo 3, são raras as situações em que os alunos escrevem para outros interlocutores além do professor e colegas de sala (em apenas 38,2% das situações ali analisadas isso aconteceu). Esses outros interlocutores, quando existiam, eram geralmente pessoas da comunidade escolar que, em muitos momentos, sabiam que aquele texto era uma tarefa escolar e tinham como saber qual tinha sido o comando. Podemos relembrar uma discussão, na 2ª série da escola 4, em que um menino explicitou essa representação:

P Vocês acham que do jeito que está (apontando para o texto no quadro) as pessoas vão saber quem é Tio Barnabé?
A Não! Não!
A Sim! Sim! Sim!
A Acho que sabem. Eles também estão estudando sobre Monteiro Lobato.

Essa criança explicitou a representação sobre o destinatário que faz parte da comunidade escolar e que, portanto, não é alheio ao que se passa em sala de aula. O cálculo sobre os conhecimentos partilhados é, dessa forma, influenciado por essas representações sobre o contexto escolar de produção.

6.5. Conclusões

Iniciamos este capítulo anunciando algumas questões que inspiraram as análises que fizemos no decorrer do mesmo. Tomando como pressuposto a idéia de que os elementos que compõem o contexto de produção exercem efeitos sobre os textos produzidos em cada situação de interlocução, lançamos a questão central: Como a situação imediata de produção influenciou a construção dos textos? Que marcas desse contexto seriam encontradas nos textos das crianças?

Uma primeira reflexão que podemos fazer é que a situação imediata de produção exerceu efeitos marcantes sobre vários textos das crianças pesquisadas. No entanto, tais efeitos ocorreram em função das representações construídas pelos alunos acerca da escola e de outras situações de interlocução que guardavam semelhanças com a situação vivida.

Os diferentes modelos textuais produzidos, nessa perspectiva, seriam resultantes dos processos de adoção de gêneros textuais presentes nessa esfera de interlocução (a escola) que sofreriam adaptações em função das características da situação imediata de produção, como propôs Schneuwly (1988). Por outro lado, como já discutimos no capítulo 5, tais textos, por serem singulares, resultantes da dialética entre representações sobre os contextos de ação e sobre os gêneros textuais, nem sempre se filiam a apenas um gênero discursivo. Bakhtin (2000) fez referência a tal fenômeno, ao abordar o imbricamento entre gêneros, e Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (2003) exemplificaram tais processos em textos de crianças, conforme já expusemos.

Nos nossos dados, evidenciamos algumas marcas desses efeitos nos textos das crianças. Uma primeira manifestação foi apontada quando comparamos as situações e os modelos textuais produzidos. Segundo indicaram nossos dados, os modelos textuais em que foram inseridas justificativa da justificativa e contra-argumentação só apareceram nas turmas em que as professoras discutiram sobre o tema proposto. Levantamos a hipótese de que esse procedimento tenha levado tais alunos a perceber a necessidade, naquela situação, de convencer acerca do ponto de vista defendido.

Os modelos centrados na exposição de um ponto de vista ou de um ponto de vista com uma justificativa (sem justificativa da justificativa), que aparentemente são adaptações dos gêneros resposta a pergunta, foram mais freqüentes nas situações em que as professoras realizaram a atividade de explorar o texto através da localização de informações (76,5%).

Aqui, supomos que esse procedimento tenha aproximado a situação de escrita das situações de “ensino” de leitura (tarefas de interpretação de texto) ou de conversa oral (resposta a uma pergunta de opinião).

Assim, estamos salientando que a situação imediata influenciou os alunos na medida em que ela mobilizou conhecimentos e representações anteriormente construídos em relação à esfera de interação onde ela ocorreu - a escola. Essa instituição, conforme discutimos no capítulo 3, tem especificidades, como qualquer outra esfera de interação, que condicionam a tarefa como um todo.

Essas especificidades do contexto escolar de produção também foram foco de reflexão quando buscamos responder à segunda questão proposta: “A leitura do texto antes da produção influenciou as crianças? Como?”.

Nas reflexões que fizemos sobre a seqüência da atividade proposta, defendemos que a autora do texto lido, nas entrelinhas do discurso, assume a defesa de que as crianças devem “ajudar” os pais. Apontamos vários argumentos: a obediência que o filho deve ter para com a mãe (que é uma só) e o fato da mãe sair cedo e chegar tarde (não ter tempo). No entanto, levantamos algumas tensões (conflitos) no interior do discurso. O debate sobre a situação da mulher enquanto “trabalhadora”, “dona de casa” e “mãe" não é inserido no texto, embora fique implícito que seria “dever” da mãe fazer os serviços; que ela trabalha porque “precisa”; e que na ausência dela uma outra mulher (a filha) assumiria o posto, mesmo sendo mais jovem que o irmão.

Nos textos analisados mostramos, em vários momentos, a referência ao texto ou aos argumentos nele presentes. Discutimos que, por ter sido publicado, estar inserido num livro didático e ter sido lido pela professora, ele provavelmente ganhou um status e um poder, dificultando as discordâncias. Assim, ele teria contribuído para o processo de homogeneização do discurso. Como já salientamos, 85,9% das crianças defenderam o mesmo ponto de vista induzido pelo texto lido.

Mostramos, em alguns desses textos, os mecanismos adotados pelos alunos para sutilmente contornar essa ordem social. Nessa análise retomamos o pressuposto de que os sujeitos sociais, mesmo quando aparentemente se assujeitam aos discursos dominantes, encontram estratégias para inserir seus próprios pontos de vista, conforme mostraram alguns desses alunos. No capítulo 5 já tínhamos chamado atenção para tal fenômeno nos textos de crianças que apresentavam restrições ao ponto de vista que diziam defender, sem refutá-los.

Aqui, mostramos isso em textos em que as crianças relativizavam o ponto de vista que diziam defender, fazendo algumas concessões, mas inserindo contra-argumentos não refutados.

Nas terceira e quarta questões indicadas no início do capítulo, buscamos pensar sobre as informações / questões levantadas durante a discussão que foram retomadas nos textos das crianças e sobre a presença de divergências durante a discussão em sala de aula. Observamos, no que se refere à quarta questão, que nas turmas em que foram explicitadas divergências, as crianças tenderam a adotar mais os modelos com inserção de justificativa da justificativa e contra-argumentação. Consideramos que a ausência de divergências na discussão poderia ter levado algumas crianças a não sentirem necessidade de defender o ponto de vista, dado que as pessoas não divergiam em relação a ele. Em relação a tal questão, podemos apelar para Breton (1999) que retoma o conceito de inércia psíquica e social de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) e defende que "devemos justificar bem mais as nossas mudanças do que as nossas permanências, nossas rupturas de conduta do que nossos hábitos" (p. 72). Assim, se estamos defendendo um ponto de vista que se distancia do que é comumente aceito, ou do que é canônico, precisamos de um maior esforço de justificação.

No entanto, precisamos salientar que, mesmo nas turmas em que não houve divergências, apareceram textos com justificativa da justificativa e/ou contra-argumentação. Consideramos que as tensões que estavam implicitamente postas podem ter contribuído para isso. Inserimos, nesse ponto, as discussões sobre “a questão da mulher”, que esteve presente em muitas discussões e em muitos textos.

Ainda em relação à questão dos temas da discussão, achamos imprescindível retomar as reflexões que fizemos, juntamente com autores como Camps e Dolz (1995), Rubio e Arias (2002) e Souza (2003), de que na escola nem todo tema é passível de refutação, dado que é papel da instituição difundir e defender princípios e valores conquistados socialmente. Insere-se, nesse bojo, a questão da mulher. Na turma da 4ª série, a professora, assumindo esse papel, reprimiu as intervenções em que se explicitaram “posições machistas”. Isso parece ter interferido no texto, de modo que apenas um aluno nessa turma inseriu tal tema na argumentação.

Por outro lado, a não-tomada de posição pela professora da 4ª série da escola 4 quanto ao dilema “trabalho doméstico” e “direitos da criança”, introduzido pelos alunos, parece ter relação com a grande freqüência com que tal tema foi enfocado nos textos (61,5%). Concebemos que tal fenômeno pode ter sido decorrência do caráter assimétrico dessa relação. Concebemos que quando a professora se posicionava sobre o tema, diminuía a possibilidade

de “divergências” quanto à tese e, conseqüentemente, a “abertura” para novas posições sobre o problema em debate.

Um outro destaque que fizemos neste capítulo foi referente ao processo de inferenciação. Adotamos o pressuposto de que a indução do leitor aos processos inferenciais é uma estratégia legítima e que os textos que circulam socialmente são, geralmente, lacunares. Nos capítulos 4 e 5 mostramos vários textos em que os alunos ofereceram pistas aos leitores, conduzindo-os, através da inferenciação, para o ponto de vista que defendiam.

No entanto, levantamos que uma possível dificuldade de algumas crianças seria a de calcular as informações que poderiam ou não poderiam ser omitidas, o que implica numa adequada representação sobre os destinatários. Exemplificamos essa dificuldade: referência a participantes da discussão e ao texto, sem explicitação de suas posições; introdução de argumentos sem articulá-los aos pontos de vista, deixando o leitor sem condições de reconstruir o sentido do texto; falta de introdução do tema.

Em relação a tal aspecto, sugerimos que a explicação possa ser buscada nos tipos de intervenção de produção de textos que ocorrem na escola. Muito raramente os alunos escrevem para interlocutores que não pertencem à comunidade escolar. Rojo (1999) atenta que, no espaço escolar da sala de aula, a criança se aproxima das esferas públicas de interação social, mas mantém-se numa esfera restrita, em geral, ao grupo-classe, incluído (a) aí o (a) professor (a). Seria esse caráter público - privado que favoreceria, na visão da autora, o surgimento das formas composicionais intermediárias (entre primário e secundário). Conseqüentemente, os mecanismos de ancoragens que remetem à relação de implicação, nas quais as atividades discursivas se desenvolvem em interação constante e explícita com a situação material, fazendo referências aos interlocutores presentes na situação, a lugares imediatos da situação e ao momento preciso seriam freqüentes.

Os professores, via de regra, são interlocutores (legítimos) dos textos dos alunos, desde que, como já dissemos, na escola, as atividades de escrita têm sempre finalidade didática, mesmo que a ela possam ser adicionadas outras finalidades. Essa peculiaridade cria um problema para o produtor do texto, pois o professor conhece, assim como os colegas de sala (interlocutores freqüentemente escolhidos pelos professores), os comandos dados e as posições a respeito do tema sobre o qual se fala. Assim, mesmo quando o professor propõe a escrita para um interlocutor ausente, ele é interlocutor e o aluno precisa partir das representações sobre o que o professor espera que ele diga naquela situação. Dessa forma, o

aluno aprende que, na escola, ele escreve para o professor, “como se” estivesse escrevendo para o outro (interlocutor imaginário ou real).

7. Considerações Finais

O tema dessa pesquisa pertence a uma área interdisciplinar, em que pesquisadores de diferentes campos do saber dialogam. As questões que motivaram o desenvolvimento do estudo são de natureza psicológica e pedagógica, numa interface constante e intensa com a Lingüística. Assim, conceitos e relatos de pesquisa dessas três áreas de conhecimentos foram integrados numa busca de entendermos o fenômeno abordado.

As preocupações que impulsionaram a pesquisa emergiram em situações de reflexão nos cursos de formação inicial e continuada de professores das séries iniciais. Muitas dúvidas surgiam quando discutíamos sobre a necessidade de diversificação dos gêneros textuais em sala de aula, que vem sendo defendida em documentos oficiais (Brasil, 1997, 1998) e em textos de autores que tratam do ensino da Língua Portuguesa. Dentre as diversas questões iniciais, destacamos as que se seguem:

- É suficiente para o desenvolvimento das capacidades textuais o contato com a diversidade textual em sala de aula (acesso aos diversos gêneros de textos) ou torna-se necessário também um trabalho de sistematização a respeito das configurações textuais?
- Existe uma seqüência quanto aos gêneros ou tipos de textos a serem trabalhados (e, portanto, níveis de complexidade quanto à capacidade de apreensão pela criança)?
- É necessário um trabalho de explicitação acerca dos elementos estruturais e recursos lingüísticos predominantes nos diversos gêneros textuais?
- Como melhor conduzir as atividades de produção de textos na escola?

Essas questões originam várias outras que vêm se transformando em objeto de investigação por diversos autores que também se dedicam aos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Decidimos, então, voltarmos nossa atenção para os processos de argumentação. Assim, delimitamos como objetivo deste estudo, analisar algumas estratégias de argumentação adotadas por crianças de 8 a 12 anos em textos escritos na escola e os efeitos do contexto escolar de produção sobre essas estratégias.

Tomamos como ponto de partida a hipótese de que as estratégias de escrita são orientadas pelas representações que as crianças têm sobre as práticas escolares de elaboração textual e que as dificuldades apontadas nos estudos realizados anteriormente são oriundas,

muitas vezes, de processos didáticos inadequados, que não conduzem a práticas diversificadas de escrita.

Frente à diversidade de conceitos e princípios teórico-metodológicos adotados pelos pesquisadores que se dedicam a esse tema, consideramos fundamental explicitar nossos pressupostos e concepções sobre a língua, sobre o texto e sobre a argumentação. A essa tarefa nos dedicamos nos capítulos 1 e 2 da Tese.

Um pressuposto básico para a análise dos nossos dados girou em torno da idéia de que a coerência textual está vinculada tanto ao produtor do texto, que utiliza os recursos que detém para externalizar suas intenções, como ao ouvinte / leitor, que utiliza as pistas disponíveis para calcular o sentido pretendido. Ou seja, defendemos que o texto só ganha sentido a partir do momento em que o interlocutor receptor cria um mundo textual, ativando os conhecimentos prévios registrados na memória, para atribuir os sentidos necessários à análise das intenções do autor.

As implicações dessa maneira de conceber o texto são muitas. Dentre elas, podemos ressaltar o princípio de que o escritor age lingüisticamente orientado pelas representações acerca da situação e dos interlocutores, de forma que os elementos da situação compõem o texto. Informações não disponibilizadas no texto são, via de regra, recuperáveis no contexto.

Assim, a "incoerência textual" passa a ser vista como o resultado de um mau uso extremo dos elementos lingüísticos e estruturais ou de uma inadequação das representações que o produtor ou interlocutor constroem da situação de interação. Em relação a tal questão levantamos a hipótese de que a incoerência pode ocorrer quando o redator vê-se diante de uma situação em que não tem familiaridade com as práticas culturais nas quais determinado gênero textual ocorre ou em situações artificiais em que não se sabe quais são as expectativas do destinatário quanto ao que deve ser produzido. Esse último tipo de situação pôde ser exemplificado, no Capítulo 3, por situações escolares em que as professoras propuseram a escrita de textos sem delimitar o destinatário nem a finalidade para a produção.

Em suma, assumimos a posição de Bronckart (1999), que defende que "os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais, em função de seus objetivos, interesses e questões específicas" e o pressuposto de que os gêneros textuais funcionam como "um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativa para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem" (Schneuwly & Dolz, 1999; p. 7).

No entanto, atentamos que os textos empíricos não são necessariamente exemplares de um gênero textual específico. Schneuwly (1994), Bronckart (1999), dentre outros, apontam que o agente da escrita realiza um cálculo acerca da adequação de um dado gênero à situação específica de interação e, ao mesmo tempo, adapta o novo texto às características do gênero, modificando-as quando necessário. Esse processo de adoção-adaptação garantiria, assim, a singularidade dos textos. É por tal razão que defendemos no Capítulo 2, conforme alerta Bronckart (1999; p. 108) que todo texto empírico (real) é "sempre um produto da dialética que se instaura entre representações sobre os contextos de ação e representações relativas às línguas e aos gêneros de texto". Foi a partir desse pressuposto que analisamos os textos produzidos pelas crianças nos capítulos 4, 5 e 6.

Exploramos os textos, atentando para diferentes níveis da arquitetura textual apresentados no capítulo 2. Quanto à infra-estrutura geral, que, segundo Bronckart (1999), corresponderia às formas de planificação e combinação dos tipos de discurso e pelos modos como são articulados, analisamos os modelos textuais. Buscamos apreender se os textos continham certos componentes tidos como básicos de seqüências textuais argumentativas (ponto de vista, justificativa, justificativa da justificativa, restrição, refutação). Não concordamos, porém, que a eficácia do texto passe necessariamente pela presença de todos esses elementos e nem que esses precisam estar explicitamente disponibilizados nos textos. Aí residiria, sob o nosso ponto de vista, uma das formas de garantia da singularidade dos textos empíricos.

Um segundo nível da arquitetura textual indicado por Bronckart (1999) foi o dos mecanismos de textualização, que corresponderiam às formas de estabelecer as articulações hierárquicas do texto. Neste estudo, não tomamos tais recursos como alvo de atenção direta, mas sim como pistas que auxiliaram nas análises qualitativas dos textos.

Buscamos examinar os pontos de vista e os demais componentes textuais, identificando as pistas disponibilizadas pelos autores, como os recursos coesivos de estabelecimento de conexões e de introdução e retomada de temas. No entanto, não nos prendemos aos mecanismos de textualização explícitos, por concordarmos com autores como Koch e Marcuschi (1998), Schwarz (2000) e Marcuschi (2000), que chamaram a atenção para a existência de processos inferenciais de ativação de referentes no texto através de referenciação implícita. Assim, concretamente assumimos que a utilização de estratégias em que são fornecidas pistas para que o leitor elabore inferência é legítima no processo de interlocução.

Um terceiro nível da arquitetura textual discutido no Capítulo 2 foi o dos mecanismos enunciativos, que, conforme já discutimos, são responsáveis pela distribuição de vozes (instâncias que assumem as posições no texto) e pela explicitação das modalizações sobre o que é dito.

Nos textos das crianças, procuramos identificar a polifonia textual através das estratégias de justificação e de incorporação de contra-argumentos, seja de modo explícito, seja de modo implícito. Dessa forma, tornou-se fundamental investigar como as diferentes vozes estavam presentes nos textos dos aprendizes e o quanto as vozes sociais representativas da escola apareciam no discurso, explícita ou implicitamente. Nessas análises, encontramos diferentes maneiras de incorporar outras vozes aos textos.

A inserção das vozes no texto era muitas vezes realizada através da introdução de modalizadores, que foram alvo de atenção quando buscamos investigar as estratégias de apresentação dos pontos de vista. Para tal análise, nos baseamos na classificação proposta por Bronckart (1999, p. 132): modalizadores deônticos ("avaliam o que é anunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como socialmente permitidos, proibidos, necessários..."), lógicos ("consistem em julgamentos sobre o valor de verdade das proposições anunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis...), apreciativos (“ traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia") e pragmáticos (“ julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação, o poder - fazer, a intenção, o querer - fazer, e as razões, o dever - fazer “). Não enfocamos mais intensamente os modalizadores na introdução dos outros componentes textuais, o que poderá ser objeto de investigação em estudos posteriores.

Em decorrência do pressuposto básico de que cada texto é singular e é construído a partir dos processos de adoção / adaptação dos gêneros textuais, em função das representações sobre a situação de escrita e sobre as práticas de linguagem, optamos por explorar os textos na busca de apreender as estratégias desenvolvidas pelas crianças. Intentamos encontrar possíveis marcas do contexto escolar de produção sobre tais estratégias.

Utilizamos o conceito de estratégia enquanto procedimento nos termos defendidos por Solé (1998, p. 69): As estratégias, diferentemente de outros procedimentos, “não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação”. Elas são “independentes de um âmbito

particular, assim elas podem se generalizar, embora exijam uma contextualização para o problema concreto".

Em resumo, as concepções básicas sobre texto e sobre gêneros textuais foram construídas durante todo o trabalho a partir de uma rejeição à idéia de que existem "protótipos textuais ideais" ou modelos fixos de "texto argumentativo" que atendam à diversidade de situações em que se defendem pontos de vista.

Vários pressupostos foram adotados nessa tarefa: (1) a argumentação emerge em situações em que existem controvérsias (idéias passíveis de refutação); (2) diferentes estratégias podem ser utilizadas para defender opinião numa dada situação; (3) as representações sobre a finalidade, o destinatário, o contexto de circulação do texto orientam as escolhas das estratégias a serem usadas; (4) a indução do leitor através de subentendidos (processos inferenciais) é uma estratégia legítima de argumentação.

A análise das estratégias argumentativas foi realizada, então, a partir das contribuições de vários autores, dentre os quais enfatizamos, por exemplo:

- Breton (1999), que salienta que um primeiro passo para persuadir um interlocutor seria estabelecer um acordo inicial acerca das premissas sobre as quais a argumentação será construída e um segundo movimento seria o de vincular tais acordos (premissas) ao ponto de vista defendido;
- Blair e Johnson (1987), que afirmam que as premissas para a conclusão devem satisfazer a três critérios: relevância ("O que se diz para argumentar a favor do ponto de vista é realmente importante para que se aceite a posição proposta?), suficiência (" As justificativas apresentadas são suficientes para a defesa do ponto de vista?") e aceitabilidade ("Há evidências suficientes para aceitação da justificativa?");
- Bronckart (1999), que defende que diferentes modelos de textos podem surgir em situações em que se precisa argumentar e que nem todos os componentes (tese, justificação, restrição, conclusão) aparecem explicitamente no discurso.

7.1. As estratégias argumentativas das crianças

Partindo dos pressupostos acima adotados, foram realizadas as primeiras análises dos textos de opinião das crianças que participaram da pesquisa. O objetivo geral – identificar estratégias utilizadas pelas crianças para convencer o leitor em textos de opinião – orientou a construção de perguntas que tentamos responder nos capítulos 4 e 5:

- *As crianças apresentaram claramente seus pontos de vista?*
- As crianças foram capazes de inserir contra-argumentos nos textos de opinião?
- Todas as premissas usadas no processo de justificação e contra-argumentação foram explicitadas?
- *Que outras estratégias as crianças usaram para inserir as diferentes vozes no texto?*
- Qual foi o papel que a justificativa da justificativa desempenhou no texto?
- Que modelos textuais as crianças produziram quando foram orientadas a produzir os textos de opinião?

O levantamento bibliográfico pertinente a este tema ajudou-nos a identificar alguns focos de divergências entre diversos autores. De início, observamos que havia uma certa concordância acerca da idéia de que os "textos narrativos" são mais precocemente aprendidos pelas crianças que os "textos argumentativos". Autores como Perera (1984) e Bruner (1997) defenderam tal hipótese.

Paralelamente a isso, localizamos vários estudos que indicavam a presença de diferentes estratégias de argumentação na modalidade oral por crianças a partir de 3 anos de idade (Banks-Leite, 1996; Clark & Delia, 1976; Eisenberg & Garvey, 1981; Genish & Di Paolo, 1982; Miller, 1987; Orsolini, 1994 e Weiss & Sach, 1991).

Numa perspectiva diferente, constatamos na voz de vários autores que, mesmo para adolescentes e adultos, esse tipo textual era particularmente difícil. Esses autores indicaram falhas nos processos de argumentação desenvolvidos pelos sujeitos das pesquisas (Platão e Fiorin, 1990; Piéraut-Le Bonniec e Valette, 1991; Oostdam, Glopper e Eiting, 1994 e Pécora, 1999). Em contraposição a essa tese, alguns autores, como Leite e Vallim (2000) e Brassart (1990a), defenderam que até mesmo as crianças são capazes de argumentar em textos escritos.

Uma análise de vários estudos com crianças mostrou que, na verdade, o principal ponto de discordância parecia residir na idéia de que elas não são capazes de inserir contra-

argumentos nos textos. Golder e Coirier (1994, 1996), De Bernardi e Antolini (1996), dentre outros, defenderam, a partir dos resultados encontrados em vários estudos, que aos dez anos as crianças podem produzir e reconhecer uma estrutura argumentativa mínima (ponto de vista e justificativa), mas seria apenas aos 15/16 anos que o domínio do processo de negociação, que envolve conhecimento do ponto de vista do oponente (geralmente através do uso do contra-argumento), far-se-ia presente.

Em contraposição a essa tese, Brassart (1990b) defendeu que a contra-argumentação emerge aos 10 anos e é mais freqüente aos 11/12 anos. Supomos que essa divergência quanto à idade em que tal capacidade se desenvolve pode ser oriunda dos modos de analisar os textos das crianças e/ou das diferentes condições em que as crianças escreveram os textos.

As dispersões entre os diferentes estudos apoiaram nossa tese. Detectamos que em todas as idades houve resultados discrepantes quanto à presença de textos com contra-argumentos. Entre as crianças mais jovens (2ª série / 8-9 anos), citamos o estudo de Santos (1997) em que nenhum sujeito produziu contra-argumentação e o de Leitão e Almeida (2000), em que 27% das crianças o fizeram. Na 4ª série (10/11 anos), citamos o estudo de Leitão e Almeida (2000) que registrou que 43% de crianças produziram contra-argumentos. Esse resultado foi similar ao que essas autoras encontraram na 5ª série (11/12 anos), que, por outro lado, foi mais alto que o que foi encontrado por Marchand com crianças de 12 anos (25%).

Mais dispersos são os dados das comparações dos resultados dos adolescentes. Leitão e Almeida (2000) mostraram que na 8ª série (14/15 anos) 40% dos jovens produziram contra-argumento. Esse resultado foi muito próximo ao obtido com alunos concluintes do Ensino Médio (18 anos), num estudo em que Santos (1997) mostrou que apenas 50% inseriram contra-argumentos. Nessa mesma idade (18 anos), Marchand (1993) apontou que 80% dos jovens mostraram-se capazes de adotar esse componente textual.

Frente a essas divergências, resolvemos identificar tais componentes textuais nos textos das crianças. Mais do que isso, tentamos refletir sobre algumas estratégias utilizadas para inserir tais componentes textuais.

Um primeiro resultado relevante foi o de que as crianças não tiveram dificuldade para apresentar os pontos de vista nos textos. Não houve efeito da escolaridade sobre tal aspecto, pois essa capacidade se mostrou instalada em todas as séries investigadas.

No entanto, verificamos uma certa diversidade nas estratégias de apresentação dos pontos de vista. Embora em todas as séries tenha havido predominância de pontos de vista explicitamente introduzidos nos textos, houve, em algumas turmas, presença mais marcante

de pontos de vista implícitos que em outras turmas. As diferenças entre as séries em relação a tal questão não foram estatisticamente significativas. Houve diversidade, também, quanto aos recursos lingüísticos usados na apresentação dos pontos de vista. Os alunos inseriram a idéia defendida através de vários modalizadores.

Os dados mostraram que, além de apresentar claramente os pontos de vista, os alunos inseriram nos textos a justificativa. A capacidade das crianças para justificar os pontos de vista, conforme discutimos anteriormente, é reconhecida pelos autores que pesquisam sobre a produção de textos por crianças. Concebemos que essa consciência da necessidade de justificar é construída nas situações cotidianas em que precisamos dizer o porquê das nossas opiniões.

Aliamos a esse reconhecimento, no entanto, a defesa de que crianças jovens também são capazes de adotar outras estratégias discursivas, introduzindo maior diversidade de componentes de justificação, tais como a justificativa da justificativa. 45,9% das crianças por nós investigadas utilizaram tal tipo de estratégia, não havendo efeito da série sobre tal utilização.

A inclusão da justificativa da justificativa, conforme discutimos no capítulo 4, foi realizada para atender a diferentes propósitos discursivos: garantir a aceitabilidade da justificativa ou ressaltar sua relevância. Nos dois casos, parecia haver uma consideração de que a não-aceitação das premissas é possível. Ou seja, diferentes vozes parecem permear o discurso, mesmo que elas muitas vezes não apareçam explicitamente. Dessa forma, partimos do pressuposto de que a polifonia de um texto pode se manifestar de diferentes maneiras. Rejeitamos, portanto, a hipótese de que as crianças não contra-argumentam porque têm dificuldades relacionadas à capacidade de descentração, que foi defendida por Golder e Coirier (1994).

Essa rejeição reapareceu fortalecida quando analisamos a presença de contra-argumentos nos textos das crianças. Na verdade, encontramos grande quantidade de textos com contra-argumentação (41,2% dos textos).

Embora tenhamos encontrado um efeito significativo da série sobre o uso desse componente textual, pudemos verificar que esse efeito não era devido exclusivamente a causas ligadas à faixa etária ou ao tempo de escolaridade, pois ao analisarmos os dados por escola, verificamos que, ao investigarmos cada escola separadamente, a significância se manteve apenas na escola 3 e, nessa escola, a distribuição dos textos com contra-argumento não foi progressiva, já que na 3ª série não foram encontrados textos com esse tipo de

componente. Na verdade, ao que parece, as diferenças ocorreram entre a 4ª série, de um lado, e as outras duas séries (2ª e 3ª), de outro, especificamente quando foram analisadas as restrições explícitas. É necessário, entretanto, destacar que as dispersões entre as turmas foram muito grandes, com as freqüências de presença de contra-argumentos oscilando entre 15,8%, na escola 2, e 69,2%, na escola 4.

Defendemos que, de fato, a inserção ou não de contra-argumentos nos textos está relacionada ao tipo de estratégia discursiva adotado durante a produção dos argumentos. Foi interessante observar que os alunos que introduziram os pontos de vista de modo explícito tiveram maior tendência para inserir nos textos justificativa da justificativa[71], ao passo que os que o fizeram de modo implícito introduziram mais contra-argumentos[72]. Esse dado orienta-nos a prosseguir no percurso teórico adotado na pesquisa: produzir textos de opinião implica adotar distintas estratégias que induzem à elaboração de diferentes modelos textuais, tal como mostramos no capítulo 5.

Esses pressupostos acerca da variabilidade de modelos textuais possíveis de serem produzidos numa dada situação de interação não parecem ser aceitos por muitos educadores e pesquisadores que avaliam os textos dos alunos, supondo a existência de protótipos ideais. Autores como Golder (1996), Lagos (1999) e Moreno (2001) foram citados para exemplificar os modos como essa perspectiva prescritiva é alimentada no âmbito da pesquisa. Nesses estudos, os níveis de competência argumentativa foram avaliados com base na existência de estruturas textuais tomadas como mais sofisticadas, independentemente das situações de interlocução. Outros autores, como Garcia (1981), Oostdam, Glopper e Eiting (1994), Golder e Coirier (1994), Coirier (1996), dentre outros, vêm ainda concretizando essa tendência prescritiva, através de sugestões didáticas para o ensino de produção de textos.

Essa concepção parece acarretar uma orientação que leva a uma homogeneização dos discursos na escola, que estaria caracterizada tanto em relação ao conteúdo quanto à forma do texto. Autores como Miranda (1995), Costa (2000), Rodrigues (2000) e Calil (2000) vêm denunciando tal tendência. Em contraposição a essa busca de homogeneização, citamos trabalhos em que os autores evidenciaram multiplicidade de estratégias discursivas usadas por crianças para defender pontos de vista. Perelman (2001) mostra que alunos de 7ª série se engajaram na tarefa de produzir “cartas dos leitores” para uma revista, utilizando, para isso,

[71] A concentração de justificativa da justificativa foi maior nos textos em que o ponto de vista foi apresentado explicitamente, mas estatisticamente as diferenças não foram significativas.
[72] As diferenças foram estatisticamente significativas, segundo o Qui-quadrado.

diferentes meios de defender as opiniões sobre os temas de debate. Souza (2003) discutiu a diversidade de configurações encontradas em textos de crianças em processo de alfabetização, atentando para os tipos de propostas de escrita observados em sala de aula. Esta autora ainda propôs que os temas sugeridos possibilitaram ou não a existência de polêmicas na esfera escolar. Ou seja, a diversidade de idéias e de modelos textuais é possível de ser observada no contexto escolar, mas dependem, sobretudo, do tipo de situação de escrita proposto e das representações das crianças sobre o ambiente escolar e sobre as expectativas dos interlocutores nesse ambiente.

Concordando com esses últimos autores, rejeitamos a idéia de que existiriam protótipos textuais para resolver dada situação de interação. Dessa forma, mesmo assumindo o postulado de Bakhtin de que o gênero textual "determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem" (cf. Schneuwly & Dolz, 1999; p. 7), defendemos o princípio da historicidade e mutabilidade dos gêneros. Ou seja, concebemos que os gêneros, embora possam instrumentalizar o escritor, orientando acerca dos modelos textuais (características lingüísticas, estruturais, sócio-discursivas), não prescrevem de modo absoluto o que será produzido.

Por outro lado, defendemos, também, que existem processos de imbricamento de gêneros textuais em um mesmo material escrito ou falado. Barros (1999, p. 13) alertou para tal questão quando defendeu que "nem sempre um texto pode ser identificado como sendo ou tendo, sob o ponto de vista de sua concretude ou materialização lingüística, um único gênero comunicativo".

Foi a partir dessa perspectiva que exploramos os textos dos alunos, identificando os modelos textuais produzidos. Uma primeira análise desse aspecto levou-nos, conforme já dissemos, a identificar nos textos predominância de características típicas de diferentes gêneros textuais: "texto de opinião", relato pessoal, "narrativa infantil", "redação escolar" (sem tomada de posição sobre o dilema proposto), reportagem, carta (não argumentativa), bilhete.

Como podemos ver, nem todos os alunos escreveram textos de opinião, apesar do comando ter sugerido um dilema a ser debatido. Esse aspecto não foi investigado neste estudo, mas sugerimos como tema para pesquisas futuras essa análise das estratégias e representações utilizadas pelas crianças que não acataram os comandos dados para as tarefas de escrita. O que teria levado tais crianças a elaborar textos que não atenderam aos propósitos

da situação de interação? Que conhecimentos e representações acerca dessa esfera de interlocução foram mobilizados pelas crianças?

Nesta pesquisa, centramos nossa atenção sobre os textos de opinião. Não podíamos deixar, diante dos problemas a que nos propusemos investigar, de explicitar a imprecisão nesse conceito. Na verdade, várias são as situações, conforme já discutimos, em que se produzem textos de opinião: artigo de opinião, sermão, texto didático em que se tenta difundir valores sociais, dentre outros. Na situação proposta, não foi indicado um gênero que servisse de horizonte para a escrita do texto.

Partimos da hipótese, no entanto, de que as estratégias argumentativas identificadas na situação proposta podem ter sido desenvolvidas em outros contextos de uso da linguagem (envolvendo textos orais ou escritos) e/ou em outras situações no contexto escolar de escrita de textos em que se explicitavam opiniões (como nas atividades de interpretação de textos, por exemplo).

Essa hipótese foi construída a partir da análise de estudos (Abaurre, Mayrink-Sabinson & Fiad, 2003; Schneuwly, 1988 e Val & Barros, 2003) que aventaram a possibilidade de que na produção de textos escritos ocorreria, por parte das crianças, um processo de transformação dos conhecimentos acerca de gêneros orais e escritos oriundos de esferas de interlocução que guardavam semelhanças com as atividades escolares propostas.

Em muitos textos foram adotados gêneros escolares em que os alunos eram acostumados a dar opinião. Alguns textos mais pareciam com os textos produzidos em situações em que eles eram convidados a “comentar sobre textos lidos”.

Outros textos mais pareciam com os produzidos em situações em que os alunos precisavam dar uma resposta a uma pergunta de opinião. Discutimos que tal tipo de situação é comum em livros didáticos e tarefas escolares em que, após atividades de interpretação de textos, são feitas perguntas de opinião sobre o tema, conforme apontaram Leal, Guimarães e Santos (2003). Essa última categoria também parece ancorar-se em situações de conversação oral, conforme apontou Perelman (2001), tanto em situações escolares (discussão oral) quanto não-escolares.

Outros textos pareciam estar mais voltados realmente a convencer os leitores acerca do tema proposto, com uma grande diversidade de configurações e estratégias discursivas.

Diante da dificuldade de classificar os textos em um gênero específico, dado que eles com freqüência se afiliavam a mais de um gênero textual, nós os categorizamos quanto à

estrutura textual geral. Nove modelos foram identificados. Essa diversidade refletiu a riqueza de modos de representação da situação e, conseqüentemente, de estratégias adotadas.

Alguns fatores que pareciam estar influenciando os alunos durante a produção dos textos foram discutidos. Um dos aspectos importantes foi a especificidade do grupo de 2ª série. Alertamos que, nesse grau escolar, as crianças estavam ainda consolidando o processo de apropriação do sistema alfabético, o que parecia exigir um esforço grande na tarefa de notar o texto. Foram encontrados, em algumas turmas de 2ª série, textos muito curtos, que tinham apenas o ponto de vista ou ponto de vista e uma justificativa. Consideramos que a falta de agilidade na própria notação escrita seria uma das explicações plausíveis para uma menor inserção de outros componentes textuais, tais como justificativa da justificativa e contra-argumentação.

Em suma, consideramos que, no caso específico da 2ª série, a hipótese de Golder e Coirier (1994) de que haveria uma dificuldade relacionada aos processos de coordenação entre ações mentais durante a geração do texto esteja correta, mais especificamente entre as ações de notar/registrar o texto e gerá-lo. Essa hipótese precisa ser aprofundada em estudos posteriores, nos quais sejam utilizadas metodologias que dêem conta dos processos de escrita, tais como entrevistas clínicas durante a geração do texto.

Um segundo aspecto levantado nas análises dos textos diz respeito a algumas dificuldades relativas ao estabelecimento da coesão textual. Tal como apontamos no início desse capítulo, não tomamos como tema dessa tese o segundo nível da arquitetura textual proposto por Bronckart (1999) - mecanismos de textualização -, que corresponderia às formas de estabelecer as articulações hierárquicas do texto. A análise de alguns textos evidenciou certas dificuldades específicas de articular as partes do discurso, principalmente as diferentes vozes introduzidas nos textos, seja de forma explícita, seja de modo implícito. Este é outro tema importante a ser investigado, para que tenhamos mais informações sobre as estratégias argumentativas das crianças. Consideramos de especial relevância a análise das relações entre o uso dos diferentes componentes textuais e os articuladores utilizados pelas crianças, ou mesmo as relações entre os modelos textuais adotados e os conectivos usados para articular argumentos.

Um outro fator de influência ventilado foi a intervenção didática. Essa hipótese foi construída ao longo do desenvolvimento do trabalho e terminou por assumir papel de destaque na tese. Falaremos um pouco das reflexões prévias a esse enfoque de pesquisa.

Na introdução do Capítulo 4, expusemos vários estudos que discutiram as causas para as “aparentes dificuldades” das crianças em inserir contra-argumentos. Iniciamos tal debate retomando a hipótese de Golder e Coirier (1996) que indica que a dificuldade estaria relacionada a uma falta de capacidade de descentração, que só estaria plenamente desenvolvida em torno dos 15/16 anos. No entanto, conforme já dito, vários estudos por nós revisados colocavam em xeque tal hipótese, por evidenciar que as crianças são capazes de reconhecer a valência de sentenças que justificam proposições antagônicas (Russey & Gombert, 1996); são capazes de recompor um texto argumentativo com justificativa e contra-argumento quando precisam fazê-lo (Andriessen, Coirier, Roos, Passerault & Bert-Erboul, 1996); e geram mais contra-argumentos em tarefas que impõem tal componente para que a coerência textual seja garantida (Marchand, 1993; De Bernard & Antolini, 1996 e Vasconcelos, 1998).

Em suma, vários estudos descritos no capítulo 4 indicaram que as crianças são capazes de gerar contra-argumentos, mas que o fazem mais em condições em que são induzidas a isso. Ou seja, quando a situação exigia a explicitação de contra-argumentos, as crianças atendiam mais a essa exigência.

Frente a tal pressuposto, elaboramos uma primeira hipótese que residia na tese de que a estrutura do texto argumentativo seria mais difícil por implicar num uso de articuladores e no desenvolvimento de mecanismos para indicar as articulações entre partes do texto que não eram muito freqüentes nos gêneros textuais a que as crianças estavam mais acostumadas. Deparamo-nos com o estudo de Leitão e Almeida (2000), que indiciava que essa não parecia ser a causa desse fenômeno, pois crianças submetidas a tarefas de escrita de textos predominantemente dissertativo-argumentativos e predominantemente narrativo-dialogais, não revelaram diferenças no tocante a essa questão.

Buscamos, então, outras hipóteses para o fenômeno. Lançamos a questão referente aos modos de análise dos textos. Aqui, indiciamos um possível foco de investigação acerca desse fenômeno, que precisa ser mais bem aprofundado: há, por parte de alguns estudiosos, a desvalorização das estratégias de condução dos leitores através de pistas e subentendidos dos textos. Retomamos o trabalho de Oostdam, Glopper e Eiting (1994) que sugere que uma das dificuldades dos jovens é a de apresentar o ponto de vista explicitamente. Nesse caso, perguntamo-nos se tal maneira de conceber o texto estaria também subjacente aos modos de análise de outras pesquisas. Defendemos em relação a essa temática, que a indução à

inferência é uma estratégia legítima que precisa ser reconhecida como válida nos textos das crianças. Os estudos por nós revisados, via de regra, não abordaram tal questão.

Outra hipótese residia na possibilidade de que as crianças teriam outros critérios para avaliar o que era um “bom texto argumentativo”, que não incluíam necessariamente a inclusão de contra-argumentos. Para iniciar tal debate, citamos Mattozo (1998), que evidenciou que mesmo adultos escolarizados (estudantes universitários) tomam decisões de não-inclusão de contra-argumentos em textos. Esses jovens, durante a geração do texto, explicitavam oralmente contra-argumentos que não apareciam na versão escrita final. Golder e Coirier (1994) já haviam citado que crianças jovens pareciam considerar que a presença de negociação no interior do texto e de modalizadores era identificada pelos sujeitos como evidência de incerteza. Assim, retomamos nossos pressupostos de que a inserção dos diferentes componentes textuais dependia das estratégias argumentativas adotadas, que eram influenciadas pelos modos como as situações de interlocução eram representadas.

Por fim, centramos nossa atenção em uma hipótese de Marchand (1993) de que as diferenças poderiam estar relacionadas à intervenção escolar, que só daria importância aos elementos de justificação e contra-argumentação em torno dos 10 a 14 anos. A partir dessa sugestão, ampliamos nossa hipótese para a proposição de que a intervenção didática poderia levar os alunos a construir diferentes representações sobre as situações de escrita e a mobilizar diferentes conhecimentos textuais. Esse foi um dos temas tratados nos capítulos 4 e 5.

7.2. O contexto escolar de produção de textos

Conforme indicamos anteriormente, concebemos que para compreendermos melhor as estratégias argumentativas das crianças seria fundamental entendermos mais os contextos escolares de que tais crianças participavam. Frente à dificuldade de estudar o contexto como um todo, consideramos essencial investigar a intervenção didática voltada para o ensino / aprendizagem de produção de textos.

Assim, no Capítulo apresentado como 3, voltamo-nos para a análise de algumas práticas de produção de textos nas escolas onde foram coletados os textos das crianças e as concepções de texto que circulavam nestes espaços. Analisamos, com tais propósitos, as aulas das professoras cujos alunos escreveram os textos que foram objeto de investigação nos capítulos 4, 5 e 6.

As apreciações das aulas foram realizadas tomando-se como foco o debate travado entre educadores que discutem sobre os tipos de intervenção didática que favorecem o desenvolvimento das capacidades de produção de textos. Citamos autores como Vinson e Privat (1994, citado por Dolz & Schneuwly, 1996), que defendem que, propiciando situações de uso da linguagem, a apropriação dos diferentes gêneros textuais ocorreria naturalmente, e Dolz (1994), que defende que a intervenção sistemática do professor, levando o aluno a refletir sobre as características dos textos e seus contextos de uso, é indispensável a uma boa apropriação da capacidade de produzir diferentes gêneros textuais.

No grupo de professoras investigado verificamos que existiam dois tipos de postura quanto a esse aspecto: seis professoras conduziram todas as aulas por nós observadas sem promover reflexões sobre os gêneros textuais ou sobre as situações de interação e seis professoras realizaram reflexões sobre aspectos sócio-discursivos em pelo menos duas aulas.

Foram também promovidas análises que tinham o intuito de investigar a presença de reflexões especificamente voltadas para as estratégias argumentativas. Essa apreciação foi dificultada pela pouca freqüência de aparecimento de situações de escrita de textos em que era necessário defender um ponto de vista. Salientamos que diversos autores já tinham acusado essa carência de atividades de leitura e produção de textos em que se busca argumentar na escola (Bezerra, 2001; Brassart, 1990; Dolz, 1996; Lopes, 1998; Rojo, 1999), assim como a pouca freqüência com que aparecem nos livros didáticos.

Nas poucas situações de produção de textos em que os alunos precisavam argumentar a favor de um ponto de vista, as posturas das professoras por nós pesquisadas foram bem distintas: das sete professoras que conduziram aulas em que os alunos poderiam "pensar" sobre estratégias argumentativas, apenas quatro de fato favoreceram essa reflexão. Além disso, não houve, pelo menos nas aulas observadas, incentivo à incorporação de contra-argumentos nos textos infantis ou mesmo reflexões mais aprofundadas sobre as diferentes estratégias de argumentação usadas por escritores experientes: o modelo ponto de vista + justificativa permeava as orientações dadas pelas professoras.

Aliamos a tal discussão, as reflexões de Dolz e Schneuwly (1996) referentes à dimensão pedagógica da entrada dos textos no espaço escolar. Esses autores defendem que, no momento em que os textos são veículos de interação e objetos escolares de aprendizagem, haveria um desdobramento, pois o gênero em foco não se constituiria apenas como instrumento de comunicação, mas assumiria, ao mesmo tempo, o papel de objeto de ensino e de aprendizagem. Tendo esse entendimento, assumimos a hipótese de que os destinatários, na escola, são ao mesmo tempo os interlocutores para os quais os textos são dirigidos enquanto veículo de interação (reais ou imaginários, quando a situação o definir) e os destinatários intermediários que orientam e ensinam sobre como dar conta da tarefa proposta (professor, colegas, outros participantes da comunidade escolar).

Uma análise geral das aulas observadas conduziu-nos à classificação das professoras em dois grandes grupos: (1) Negação da comunicação; (2) O texto como objeto de interação e de aprendizagem.

A concepção de texto como objeto de interação e de aprendizagem foi identificada em oito professoras (66,66%). Essas análises corroboraram a idéia de que o desdobramento do gênero textual é um fenômeno escolar e que impõe uma ação da professora e dos alunos voltada para o atendimento de diferentes objetivos: "aprender a escrever" e "interagir com outros interlocutores".

Na outra categoria (Negação da comunicação) foram classificadas as quatro professoras (33,33%) que pareciam conceber os textos como objetos de ensino específicos do contexto escolar, sem fazer referências às práticas sociais de produção e leitura fora da escola. Havia, entre essas professoras, uma negação da dimensão social da atividade lingüística, distanciando os alunos de outras práticas de linguagem.

Para melhor caracterizarmos aquelas intervenções didáticas, dedicamos uma parte do capítulo 3 para uma investigação dos tipos de comandos dados nas atividades de produção de

textos. Buscávamos apreender as tensões entre os objetivos didáticos do ensino de produção de textos e as finalidades de escrita resultantes do desdobramento dos gêneros textuais na escola.

A exploração dos relatórios de aula levou à constatação de que havia tendências entre as professoras. Três delas conduziam aulas em que as tarefas eram eminentemente escolares, sem delimitação da finalidade, gênero textual ou interlocutores; cinco professoras sugeriam em sala de aula atividades em que eram delimitados os interlocutores, finalidades e gêneros textuais; três professoras tinham, via de regra, a preocupação de indicar a finalidade para a qual os textos deveriam ser produzidos, no entanto, oscilavam quanto à delimitação do destinatário ou do gênero textual.

Em função dessas dimensões peculiares da esfera escolar de produção de textos, consideramos de fundamental importância nos aprofundarmos nesse tema. Outros autores já haviam se dedicado a tal tarefa. Rodrigues (2000), por exemplo, alerta que a escola tem construído, nas atividades de produção escrita, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula. Soares (1999) também atenta para tal questão, quando defende que a escolarização é um processo inevitável e necessário, mas que adquire um sentido negativo quando os conhecimentos são deturpados, falsificados no processo de transformação do saber. Esse fenômeno também é referenciado em estudos que indicam que a cultura escolar deixa marcas sobre os textos dos alunos, tal como os de Miranda (1995), Macedo e Mortimer (1999) e Costa (2000).

Esses autores levaram-nos a elaborar a hipótese de que alguns estudos sobre argumentação que concluem que crianças e jovens não têm capacidade para construir “textos argumentativos” podem ser repensados sob a perspectiva de que o investimento em argumentar pode ser baixo em algumas situações escolares e de pesquisa, justamente porque os alunos não são estimulados, de fato, a produzir textos que atendam a finalidades da ordem do argumentar. Encontramos suporte para tal hipótese em estudos que mostraram que crianças que produziram textos em diferentes situações evidenciaram capacidades argumentativas distintas (Lopes, 1998; Rosenblat, 2000). Buscamos, assim, verificar os efeitos dos tipos de intervenção sobre a escrita das crianças.

7.3. Os efeitos da intervenção didática sobre as estratégias adotadas pelas crianças

O pressuposto de que o contexto de produção exerce influências marcantes sobre os mecanismos e decisões tomados pelos escritores em textos escritos levou-nos, conforme já indicamos, a investigar as práticas de produção de textos na escola. A hipótese básica era a de que as crianças constroem representações sobre o que se espera delas na escola a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Ou seja, embora a situação imediata seja de fulcral importância nas análises sobre condições de produção de textos, as representações dos aprendizes sobre a escola e sobre o que se espera deles nessa instituição perecem-nos particularmente relevantes.

A nossa hipótese, portanto, residiu na idéia de que, ao realizar atividades em sala de aula, os professores ou pesquisadores, por um lado, levam os alunos a ativar conhecimentos prévios de que eles –os alunos– já dispõem sobre os diferentes gêneros textuais; por outro lado, auxiliam os alunos a desenvolver novas capacidades e conhecimentos sobre os gêneros textuais (conhecidos e novos) e a utilizar recursos lingüísticos para atender aos propósitos de interação; e, por último, ajudam os alunos a construir/reforçar representações sobre as expectativas da escola e dos outros interlocutores quanto aos textos que produzem.

Citamos vários estudos de intervenção, apontando indícios de que esse último efeito pareceu ser recorrente. Dolz (1996), Lopes (1998), Rosenblat (2000) e Almeida (2003) relataram pesquisas em que em poucas sessões os alunos passaram a produzir textos atendendo à estrutura textual esperada pelos autores. Indagamos se as diferenças entre os pré-testes e pós-testes deste tipo de estudos não poderiam ter sido operadas mais por uma transformação nas representações dos alunos acerca das expectativas dos leitores do que por ter havido desenvolvimento de novas capacidades de escrita.

Dessa forma, objetivamos, nos capítulos 4 e 5, investigar os efeitos dos tipos de intervenção didática sobre as estratégias discursivas adotadas. Conforme evidenciamos neste trabalho, comprovamos nossa hipótese de que há influência da prática pedagógica sobre as estratégias argumentativas utilizadas pelas crianças. Resolvemos, então, discutir de maneira mais pormenorizada sobre esses efeitos.

As crianças, de um modo geral, mostraram capacidade para apresentar o ponto de vista, tal como foi reportado por outros autores. No entanto, verificamos que houve diversidade quanto ao modo de introduzi-lo. As estratégias mais freqüentes foram aquelas em

que eles explicitavam a tese defendida. No entanto, os processos de inferenciação, que foram menos freqüentes, estiveram mais presentes entre aqueles alunos que participavam de aulas em que permeava uma concepção de texto numa perspectiva interacionista. Sugerimos que as professoras que tinham tal concepção ajudavam seus alunos a variar mais as estratégias de condução dos leitores.

Explicação similar adotamos para expor os resultados relativos à presença de expressões que indicavam compromisso explícito com o ponto de vista. Essas estiveram presentes em 57,1% dos textos, tendo havido, também, em relação a tal questão, diferenças estatisticamente significantes entre as séries. As crianças de 3ª e 4ª séries não se diferenciaram em relação a tal aspecto, mas utilizaram mais tais recursos que as crianças de 2ª série.

Autores como Esperet, Coirier, Coquin e Passerault (1987), Marchand (1993) e Golder e Coirier (1994) apontaram que a utilização de tais recursos é incrementada entre 11 e 17 anos. Pudemos verificar que nossos sujeitos eram bem mais jovens e evidenciaram facilidade na utilização de tais recursos, assim como os sujeitos de Souza (2003), que estavam ainda em processo de alfabetização.

Inserimos um novo dado nessa discussão: houve efeito da prática pedagógica sobre tal fenômeno, conforme apresentamos anteriormente. As crianças que participavam de situações pedagógicas em que a concepção de texto como objeto de interação permeava a prática docente utilizavam menos aqueles recursos que as crianças que não participavam dessas situações, mesmo nas 3ª e 4ª séries. À primeira vista parecem contraditórios tais resultados. No entanto, o fato de se conceber tal recurso como valorizado na instituição e perceber que outros recursos também podem ser utilizados pode ter sido o fator que diferenciou as crianças que participaram de diferentes tipos de situações didáticas de ensino de produção de textos. Lembremos que quando analisamos tal fenômeno, defendemos que tais expressões não garantem e não são imprescindíveis para uma boa construção argumentativa e que podem, ao invés disso, denotar situações de interlocução em que as relações de implicação direta do expositor com o ponto de vista são valorizadas, como nos gêneros escolares de “responder perguntas de opinião”.

Estamos, dessa forma, defendendo que as estratégias utilizadas pelas crianças refletem não só os conhecimentos delas sobre os gêneros textuais que circulam na esfera escolar, mas também as expectativas acerca do que os interlocutores permanentes (professor e colegas de sala) valorizariam nas situações propostas, mesmo que isso não seja de todo consciente.

No que se refere à incorporação de justificativas nos textos, conforme já dissemos, os resultados gerais indicaram um uso muito freqüente desse componente em todos os grupos, de modo a não haver diferenças entre eles. Supomos que isso decorra também do fato de que, na vida cotidiana, a justificativa é muito cobrada em situações em que as crianças precisam convencer os adultos ou outras crianças de suas necessidades e de seus modos de pensar. Os estudos sobre argumentação oral mostraram tal fenômeno.

Em relação à inserção de justificativa da justificativa, verificamos efeito do tipo de comando dado nas atividades de produção de textos na escola. A indicação de finalidades para a escrita dos textos em sala de aula fez com que, na situação proposta, os alunos inserissem a justificativa da justificativa. A hipótese levantada é que isso decorra do fato de que, ao escrever para diferentes finalidades na escola, o aluno perceba a variabilidade de possibilidades para interagir através do texto escrito, passando, dessa forma, a variar as estratégias discursivas.

Em relação à incorporação de contra-argumentos, o efeito da prática pedagógica mostrou-se mais significativo. As análises comparativas entre as professoras que conduziam as aulas a partir de uma concepção de texto numa perspectiva interacionista e as que não o faziam mostraram um efeito significativo sobre o uso de contra-argumentação, tanto quando computamos os textos em que as restrições estavam explícitas quanto quando estavam implícitas.

Além dos efeitos dessas concepções gerais, detectamos também efeitos dos tipos de comandos que as professoras forneciam nas aulas de produção de textos. Os grupos regidos por professoras que delimitavam finalidades, interlocutores e gêneros textuais apresentaram mais textos com contra-argumentos. Levantamos a hipótese de que as crianças que eram mais acostumadas a escrever atendendo a diferentes finalidades produziram mais contra-argumentos, por serem mais atentas aos seus interlocutores.

As análises do efeito da intervenção sobre os modelos textuais produzidos foram bastante elucidativas para a verificação das hipóteses que levantamos, pois encontramos diferenças estatisticamente significativas entre as professoras cuja prática era permeada por uma concepção de texto numa perspectiva interacionista e as que não apresentavam tal concepção. Os textos em que os alunos apresentaram apenas o ponto de vista e a justificativa foram mais freqüentes no segundo grupo agora citado. Supomos que tal fenômeno decorra de que essas crianças tivessem poucas situações a serem tomadas como referência para as decisões sobre os gêneros a serem adotados para resolver o problema proposto. Assim, o

gênero “resposta a pergunta de opinião”, por ser mais comum no contexto escolar, pode ter sido mais freqüentemente adotado e adaptado por elas à situação.

A hipótese acima pode ser retomada nas análises em que comparamos as professoras que em sala de aula indicavam finalidades e interlocutores para as atividades de escrita e as que não o faziam. No primeiro grupo, foi muito mais marcante a presença de textos em que estratégias de justificação (com justificativa da justificativa) e contra-argumentação estiveram presentes.

Ainda em relação aos efeitos da prática pedagógica, retomamos as discussões hoje travadas entre educadores e explicitadas por autores como Vinson e Privat (1994, citado por Dolz & Schaneuwly, 1996) e Dolz (1994), que debatem acerca da importância, ou não, de levar os alunos a refletir sobre os gêneros textuais ou da suficiência de oferecer situações em que os alunos leiam e produzam diferentes gêneros textuais. De imediato observamos efeitos das práticas de reflexão em sala de aula, pois houve diferenças significativas entre as professoras que promoviam reflexões em sala de aula e as que não promoviam. Os alunos das que tinham o primeiro tipo de prática em sala de aula utilizavam mais estratégias de conduzir os leitores através de processos inferenciais e diversificavam mais os modos de introduzir os pontos de vista.

Os alunos cujas professoras não favoreciam a prática de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos em sala de aula utilizavam mecanismos mais uniformes. A maior freqüência de expressões como “eu acho”, “na minha opinião” pareceu-nos mais característica de gêneros textuais comuns ao contexto escolar, como “responder perguntas de opinião”, ou de atividades argumentativas orais, sobretudo nas instâncias privadas de interlocução.

É importante citar que, em relação às estratégias de introdução do ponto de vista, os efeitos das atividades de reflexão ocorreram tanto quando as professoras foram comparadas quanto às atividades de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos de maneira geral, quanto quando foram comparadas quanto à presença, nas aulas, de reflexões sobre estratégias de argumentação, especificamente.

Os efeitos das atividades de reflexão em sala de aula não foram tão marcantes no desenvolvimento de estratégias de justificação. Houve apenas um efeito das reflexões sobre a argumentação no que diz respeito à quantidade de textos com justificativas. Concebemos que isso tenha ocorrido porque a fórmula “ponto de vista + justificativa” foi explicitada pelas professoras que conduziram reflexões sobre argumentação. Reiteramos, portanto, a hipótese levantada no capítulo 5 de que quando a professora explicita sua expectativa quanto à

estrutura textual, os alunos tendem a adotar tal “modelo de texto”, conforme apresentamos na análise de vários estudos de intervenção.

É interessante compararmos os resultados acima apresentados com as análises dos efeitos das atividades de reflexão sobre a presença de contra-argumentos nos textos das crianças. Nesse caso, verificamos uma utilização mais marcante de estratégias de contra-argumentação nas turmas em que as professoras desenvolviam reflexões gerais sobre os aspectos sócio-discursivos da linguagem, não havendo diferenças em relação à presença de reflexões sobre as estratégias argumentativas. Esse efeito parece decorrer dos tipos de reflexão que existiam em sala de aula, pois, conforme dissemos, as professoras não enfocaram questões relativas à inserção de contra-argumentos nos textos.

Quando foram comparados os grupos tomando-se como foco os modelos textuais produzidos pelas crianças, também observamos efeito das práticas de reflexão em sala de aula. Os textos com integração de estratégias de justificação (com justificativa da justificativa) e contra-argumentação foram mais freqüentes nos grupos cujas professoras promoviam reflexões sobre aspectos sócio-discursivos. É importante retomar que os efeitos das práticas de reflexão sobre aspectos sócio-discursivos foram mais intensos que os efeitos das reflexões sobre argumentação, que só apareceram quando a escola 4 foi retirada da amostra.

Podemos supor que na escola 4, por estarem as crianças mais acostumadas a escrever para diferentes interlocutores e refletir sobre esses interlocutores, as reflexões específicas sobre argumentação não foram tão importantes quanto o foram para as crianças que não tinham tantas oportunidades.

Em suma, no que se refere à intervenção pautada nos processos reflexivos, concluímos que, de fato, a promoção de reflexões sobre os textos e as situações de escrita parece desempenhar um importante papel no desenvolvimento das estratégias discursivas dos alunos. No entanto, alertamos que, neste estudo, as reflexões não eram predominantemente referentes à estrutura textual e sim a aspectos sócio-interativos. As professoras, nas poucas vezes em que introduziam orientações sobre a estrutura da seqüência argumentativa, enfocavam os componentes básicos da argumentação (ponto de vista e justificativa). No entanto, os alunos tenderam a diversificar mais as estratégias usadas nos textos, tanto em relação aos modos de introdução dos pontos de vista, quanto nos procedimentos de inserção de contra-argumentos, quando havia reflexões em sala de aula. Supomos que isso tenha decorrido do fato de que essas práticas ajudavam a desenvolver atitudes de reflexão sobre a finalidade e interlocutores textuais.

Um alerta importante neste trabalho é o de que nenhum desses elementos que indicamos como fatores interferentes sobre a escrita dos alunos parece ter um poder absoluto de impor a utilização das estratégias discursivas, dado que as situações de interlocução são intensamente complexas. Assim, buscamos também refletir sobre os efeitos provocados pelo contexto imediato de produção.

7.4 Efeitos do contexto imediato sobre os textos das crianças

Além dos efeitos dos tipos de intervenção, acreditávamos que os alunos também seriam influenciados pela situação imediata de interlocução. Ou seja, concebíamos que as representações oriundas do contexto histórico e social e do contexto imediato se entrecruzariam durante a geração do texto.

Nas análises que fizemos, verificamos que a situação imediata influenciava os alunos principalmente porque os levava a mobilizar representações anteriormente construídas em relação à esfera de interlocução escolar, fazendo, por exemplo, com que os alunos adotassem gêneros textuais comuns nessa instituição, como as "respostas a perguntas" e "comentários sobre o texto lido", adaptando-os à situação específica.

Assim, foram consideradas como constitutivas da situação de produção as representações dos sujeitos sobre o espaço de interlocução e sobre os destinatários, assim como os comandos dados, as informações disponibilizadas e a natureza das atividades prévias à escrita do texto propriamente dito. Em suma, apoiamo-nos, conforme previamente anunciado, nas proposições de Rojo (2003), que dizem respeito à pertinência a grupo ou cultura, aos enquadres institucionais, às relações de poder e hierarquia nas instituições e aos papéis sociais aí assumidos.

Um primeiro aspecto da situação que podemos destacar é o tema que foi escolhido para a tarefa. Discutimos anteriormente que o contexto imediato pode ser mais ou menos favorável à defesa de diferentes pontos de vista sobre os temas. Autores como Camps e Dolz (1995), Rubio e Arias (2002) e Souza (2003) alertam que na escola nem sempre é possível dizer o que se pensa sobre um assunto. O professor tem, nessa instituição, o papel de difundir e defender valores sociais, de modo que, dada a relação assimétrica que se trava entre aluno e professor, a criança vê-se impelida, muitas vezes, a justificar pontos de vista em que ela própria não acredita. No capítulo 5, mostramos exemplos de textos em que os alunos pareciam não concordar com a tese que estavam assumindo. Nesses casos, evidenciamos as tensões que existiam entre as expectativas escolares e as posições nem sempre compatíveis das crianças. Estratégias para contornar a ordem vigente foram mostradas. Apesar da existência dessa possibilidade de "rebeldia", mostramos uma tendência a uma homogeneização do discurso no que se referiu à tese defendida.

Ainda em relação à proposição temática, encontramos nos nossos dados um fenômeno de mudança de foco do dilema proposto. Muitas crianças transferiram o enfoque textual para a questão do papel da mulher na sociedade. Sugerimos que isso tenha ocorrido porque o tema proposto não se constituía, de fato, principalmente nas escolas públicas, em uma fonte de polêmica, dado que as crianças tendem a realizar trabalhos domésticos, conforme exemplificaram nos textos, e a escola defende mais claramente que é necessário ajudar em casa (baseada no valor social da solidariedade). A distribuição de tarefas entre mulheres e homens pareceu ser o foco de discussão em vários textos, dado que socialmente é um debate não resolvido.

Nos textos analisados nos capítulos 5 e 6, evidenciamos o quanto as crianças escreviam a partir de representações que pareciam ter do lugar de onde enunciavam: homens ou mulheres / alunos ou alunas, na escola, para a professora (mulher). Assumimos, portanto, o princípio de que são os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores que determinam o que dizemos e o como dizemos.

Uma outra questão tratada em relação ao contexto imediato foi a influência do texto lido sobre o "dizer dos alunos". Conforme discutimos anteriormente, o texto serviu de referência para vários alunos. Alguns deles comentaram o texto e outros inseriram a voz da autora de maneira mais sutil. Levantamos, em relação a tal aspecto, que o fato do texto ter sido publicado em um jornal, estar inserido em um livro didático e ter sido lido pela professora fez com que os alunos reconhecessem a voz da autora como autoridade. Assim, consideramos que ele contribuiu para o processo de homogeneização do discurso.

Outras influências foram identificadas quando analisamos as discussões realizadas antes da escrita dos textos. As crianças que estavam nas salas em que as discussões giraram em torno do tema tenderam a escrever textos mais voltados para a defesa da opinião, inserindo mais freqüentemente componentes de justificação (justificativa da justificativa) e contra-argumentação. As crianças que estiveram nas salas em que as professoras focaram a discussão na interpretação do texto lido, com questões de localização de informações, tenderam a escrever textos mais aproximados dos que são produzidos em situações de "responder perguntas" e "comentar o texto lido", que são duas situações freqüentes na escola.

Ainda em relação à discussão anterior ao texto, verificamos que nas salas onde as divergências foram explicitadas apareceram mais textos com justificativa da justificativa e contra-argumentação. Tal fato parece-nos revelador de que nesses casos as crianças podem ter

tomado consciência de que pontos de vista diferentes no grupo existiam e que, portanto, precisariam considerá-los.

Uma outra sistematização feita dos dados da discussão do texto lido foi referente aos modos como as professoras se posicionaram ante o mesmo. Observamos que algumas professoras explicitaram seus pontos de vista. No entanto, foi também observado que outras professoras, que não o fizeram, deixaram nas entrelinhas a posição adotada na forma de condução da discussão. Não houve efeito desse aspecto sobre os textos das crianças. O que nos pareceu foi que em todos os casos, o ponto de vista da "escola" estava claro, tanto no texto lido quanto na fala das professoras.

Também observamos algumas marcas nos textos das crianças em aspectos periféricos das orientações dadas. Verificamos, na turma da 2ª série da escola 3, por exemplo, que o fato da professora ter estimulado os alunos a relatar suas próprias experiências de realização de serviços domésticos parece ter contribuído para que eles inserissem nos textos os exemplos pessoais, pois essa turma foi a única da 2ª série que adotou tal estratégia.

Nessa mesma turma, verificamos que o fato da professora ter reprimido os risos dos meninos quando esses começaram a lançar a perspectiva de que "serviço doméstico é trabalho de mulher" parece ter contribuído para a homogeneização do discurso, dado que 100% das crianças defenderam a mesma tese. Na discussão, no entanto, esse ponto de vista não parecia tão hegemônico.

Também nessa turma, verificamos o efeito do procedimento de anotar no quadro a orientação para a tarefa. Os alunos inseriram no texto a pergunta feita. Mesmo nos casos em que o tema não foi claramente delineado, o leitor tinha como fazer as inferências porque a questão estava explícita. Essa pergunta certamente poderia desobrigar o aluno de ter que introduzir explicitamente o tema em discussão.

Na 3ª série da escola 1 e na 4ª série da escola 4 também encontramos marcas do contexto imediato de produção, que foram exploradas no capítulo 6. Os textos analisados ajudaram a evidenciar esses efeitos, sobretudo pela inserção de justificativas e contra-argumentos enunciados em sala de aula durante a discussão. Verificamos, sobretudo na 4ª série da escola 4, que os alunos pareciam, tanto na discussão quanto nos textos escritos, investir para garantir uma imagem positiva para a professora e para os colegas, fazendo concessões e minimizando alguns argumentos explicitados em sala de aula.

Para aprofundar tal questão, retomamos, de início, os pressupostos de Bakhtin acerca dos gêneros textuais, assumindo que cada gênero textual, em cada esfera de interação,

desenvolve uma concepção de destinatário que o determina enquanto gênero discursivo. Conforme dissemos anteriormente, no contexto escolar, o professor impõe-se como destinatário que tem sempre, independentemente dos comandos dados para a atividade de escrita, uma finalidade didática que orienta acerca dos critérios de julgamento textual. Assim, paralelamente aos interlocutores citados nos comandos das atividades, os alunos escrevem, via de regra, para o professor e, algumas vezes, para os colegas de classe que conhecem os objetivos e finalidades de escrita na situação vivida.

Esse pressuposto entra em conflito com as idéias defendidas por alguns educadores e pesquisadores de que os professores precisam criar situações de produção textual em que os alunos escrevam para interlocutores externos à escola, para dar conta de finalidades "reais" e que as outras situações seriam artificiais e seriam criadas para mascarar um modelo de produção escolar (cf. Miranda 1995).

Formulamos a hipótese, porém, que, independentemente do tipo de situação proposta na escola, há uma tendência para o reconhecimento do professor como interlocutor privilegiado, dado que os alunos sabem que escrevem na escola para "aprender a escrever", embora possam, paralelamente, dar conta de outras finalidades (reais ou imaginárias).

Essas especificidades do contexto escolar de produção criariam, segundo nossas hipóteses, tensões quanto aos cálculos dos conhecimentos partilhados para a escrita dos textos. Tendo os professores e os colegas de sala como interlocutores privilegiados, os alunos tenderiam a deixar nas entrelinhas muitas informações que foram disponibilizadas no momento de produção. As relações de implicação seriam, portanto, predominantes nos textos das crianças. No entanto, outros interlocutores teriam, também, que ser representados, pois nesse espaço as crianças escrevem para atender comandos dos professores que podem fazer referências a finalidades não-escolares. Assim, os alunos precisariam pensar nesses interlocutores e não no professor para calcular o que poderia deixar subentendido no texto. Isto é, os alunos em muitas situações precisam escrever para o professor "como se" escrevessem para outros interlocutores.

Contrapusemo-nos, portanto, aos estudos em que as informações implícitas foram identificadas como falhas nos textos das crianças (Oostdam, Glopper e Eiting, 1994, e Lagos, 1999, por exemplo). Ao invés disso, decidimos investigar em que medida a situação escolar de produção influenciava as decisões acerca das informações deixadas implícitas nos textos. Nossa interpretação é que a criança nem sempre teria clareza dos conhecimentos que pode

deixar nas lacunas textuais, por não saber lidar com essa dupla face da atividade de escrita nesta instituição.

Dada a complexidade das hipóteses levantadas nesse estudo, consideramos de fundamental importância que mergulhemos mais intensamente nas análises dos contextos escolares de produção de textos e nas representações das crianças acerca desses contextos. Propomos, portanto, que sejam realizados estudos em que as crianças possam “falar sobre” a escola e sobre as atividades de escrita na escola, sobretudo após a realização de tarefas de escrita. Acreditamos que poderemos enriquecer as reflexões sobre o tema com metodologias que aprofundem tais reflexões.

Sugerimos, ainda, estudos que analisem as estratégias de condução dos leitores através de pistas para elaboração de inferências em outras situações de escrita, de modo a podermos apreender mais o efeito dessas diferentes situações sobre a capacidade de calcular as informações que poderiam ser deixadas nas entrelinhas do discurso.

Por fim, consideramos essencial finalizarmos este texto destacando a principal conclusão obtida. Também ao argumentar são muitos os modos de atendermos aos propósitos de interação e esses estão intimamente ligados às representações sobre as esferas de interlocução. Apesar de “novatas” nos mistérios do escrever, as crianças são agentes de interação e agem lingüisticamente em função do que consideram que se espera delas nas situações propostas.

8. Referências bibliográficas

Abaurre, M.B.M. (1997a). (Re) escrevendo: o que muda? In Abaurre, M.B.M.; Fiad, R.S. & Mayrink - Sabinson, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras.

Abaurre, M.B.M. (1997b). Uma história individual. In Abaurre, M.B.M.; Fiad, R.S. & Mayrink - Sabinson, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras.

Abaurre, M.B.; Mayrink-Sabinson, M.L.T. & Fiad, R.S. (2003). Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. Em Rocha, Gladys & Val, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor.* Belo Horizonte: Autêntica.

Abaurre, M.B.M.; Fiad, R.S. & Mayrink-Sabinson, M.L. (1997). Em busca de pistas. In Abaurre, M.B.M.; Fiad, R.S. & Mayrink - Sabinson, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras.

Adam, J. - M (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.

Almeida, E.G. (2003). A escrita argumentativa: avaliação de um programa de ensino com alunos das 2ª e 4ª séries. *Dissertação de Mestrado*. Recife: UFPE, Pós-Graduação em Psicologia.

Andriessen, J.; Coirier, P.; Roos, L.; Passerault, J-M & Bert-Erboul, A. (1996). Thematic and structural planning in constrained argumentative text production. In Rijlaarsdam, G.; Bergh, H. & Couzijn, M. (eds.) *Theories, models and methodology: current trends in research on writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Austin, J. (1962). *How to do things with words.* Oxford: Oxford University Press.

Bakhtin, M. (2000). *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. (1953 – 1ª ed.) Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* 9ª ed. (1929 - 1ª ed.). São Paulo: Hucitec

Banks - Leite, L. (1996). Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar. *Tese de Doutorado*. Campinas: UNICAMP / IEL.

Barros, K.S.M. (1999). Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo? *Leitura: Teoria e Prática. Vol. 18, nº 34*. ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 13-22.

Beaugrande, R.A. & Dressler, W.V. (1981). *Introduction to text linguistics.* London / New York: Longman.

Beaugrande, R. (1997). *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society.* Norwood, New Jersey: Ablex publishing Corporation.

Bentes, A.C. (2001). Lingüística textual. In Mussalim, F. e Bentes, A.C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras - Vol 1*. 2ª ed. São Paulo: Cortez

Bezerra, M.A. (2001). Textos: seleção variada e atual. In Dionísio, A.P. & Bezerra, M.A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Billig, M. (1991). *Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blair,J. A. & Johnson, R. (1987). Argumentation as dialectical. *Argumentation, nº 1*, 41-56.

Boissinot, A. & Lasserre, M.M. (1989). *Techniques du Français: Lire-Argumenter-Rédiger*. Paris: Bertrand-Lacoste.

Brasil, M.E.C. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC.

Brasil, M.E.C. (1998) *Guia de livros didáticos - 1ª a 4ª séries.* PNLD. Brasília, MEC.

Brassart, D. (1990). Explicatif, argumentatif, desriptif, narratif et quelques autres, notes de travail, *Recherches, nº 13*, 21-59.

Brassart, D. (1990a). Une approch psycolinguinstique et didactique des textes argumentatifs écrits por des éleves de 8 à 13 ans.*Enjeux, nº 19*. 107-134.

Brassart, D. (1990b). Le dévelloppement des capacités discursives chez l'enfant de 8 a 12 ans. Le discours argumentatif. *Revue francaise de pédagogie, nº 90*, 31-41.

Brassart, D. (1996). Does a protocyical argumentative schema exist? Text recall in 8 to 13 years olds. *Argumentation, vol. 10, n 2*, 163-174.

Breton, P. (1999). *A argumentação na comunicação*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC.

Bronckart, J.P. (1996). Units or anlysis in Psychology and their interpretation. In Tryphon, A. & Vonèche, J. (orgs.) *Piaget – Vygotsky: the social genesis of thought*. Nova York: Erlbaum.

Bronckart, J.P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J, (1997). *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

Calil, E. (2000). Os efeitos da intervenção do professor no texto do aluno. *Leitura: Teoria e Prática. Vol. 19, nº 36.* ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, 53-57.

Camaragibe, S.E. (2000). *Proposta Curricular – 1ª a 4ª séries*. Camaragibe: Prefeitura Municipal de Camaragibe.

Camps, A. & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: um desafio para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 25*, 5-7.

Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels: problématique et enjeus. *Enjeux, nº 37-38*, p. 5-30.

Chartrand, S.G. (1995). Modèle pour une didactique du discourses argumentative écrit en classe de français. Tese de doutorado. *Montreal – Faculté des Sciences de L'Éducation, Université de Montréal.*

Chevallard, Y. (1985). La transposition didatique du savoir savant au savoir enseigné. *Grenoble, La Penseé Sauvage.*

Citelli, A. (2000). *Linguagem e persuasão.* 15ª ed. São Paulo: Ática.

Clark, R.A. & Delia, J.G. (1976). The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. *Child Development, nº 78*, 1008-1014.

Coirier, P. (1996). Composing argumentative texts: cognitive and/or textual complexity. Em G. Rijlaarsdam, H. Van der Bergh & M. Couzijn (eds.). *Current trends in researche on writing: theories, models, and methodology*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Coll, C. (1987). *Psicologia y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona: Laia.

Coseriu, E. (1977). *Princípios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.

Costa, T.C. (2000). O encaminhamento do texto argumentativo na escola: constituição de sujeitos ou assujeitamento de indivíduos? *Línguas e Literatura*, Vol. 1, No 2, 105-114.

De B.B. & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation, 10, nº 2*, 175 - 196.

Dolz, J. (1994). Produire des textes pour miex comprendre: L'enseignerment du disucours argumentatif. In Reuter (Ed.). *Les interactions lecture - Ecriture*, Berne: Peter Lang, p. 219-242.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Linguage y Educación, n 25.*

Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. A study of the effects os a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11 / 12 years old children. *Argumentation, 10, nº 2*, 227 - 251.

Dolz, J. (1996b). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación, n 2*.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orde et écrite - Eléments de réflexions à propos d'une experiénce romande. *Enjeux, nº 37-38*, p. 31-49.

Ducrot, O. (1980). *Les Échelles argumentatives*. Paris: Minuit.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.

Ducrot, O. e Todorov, T. (1988). *Dicionário das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva.

Eisenberg, A.R. & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes, 4*, 149-170.

Esperet, E.; Coirier, P.; Coquin, D. & Passarault, M. (1987). Límplication du locuteur dans son discours: discours argumentative formel et naturel, *Argumentation nº 1*, 149-168.

Evangelista, A.A.M.; Carvalho, G.T.; Leal, L.V.F.; Val, M.G.C.; Starling, M.H.A.R.; Marinho, M. (1998). Professor – leitor, aluno – autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. *Cadernos Ceale, vol. III, Ano II*.

Fávero, L. (1999). Eles são os donos da casa. *Folhinha - Jornal Folha de São Paulo,* 9/05/1999, p.4.

Fávero, L.L. e Koch, I.G. (1994). *Linguística textual: introdução*. 3a ed. São Paulo: Cortez. (1a ed. 1983).

Fiad, R.S. (1997). (Re) escrevendo: o papel da escola. In Abaurre, M.B.M.; Fiad, R.S. & Mayrink - Sabinson, M.L.T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.* Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB); Mercado de Letras.

Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar.* Porto Alegre: Artmed.

Foulcault, M. (1986). *Arqueologia do Saber.* Rio de Janeiro: Forense.

Garcia, O.G. (1981). *Comunicação em prosa moderna*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Genishi, C. & Di Paolo, M. (1982). Learning though argument in a preschool. In. I.C. Wilkinson (ed.). *Communicating in the classroom.* Ney York: Academic Press.

Góes, M.C.R. e Smolka, A .L.B. (1992). A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. Em E.S. Alencar. *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem.* São Paulo: Cortez .

Golder, C. (1996). *Lé développement des discours argumentative.* Paris, Delachaux et Niestlé.

Golder, C. & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Processes, vol. 18*, 187-219.

Golder, C. & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation, nº 10*, 271-282.

Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. e Morgan, J.L. (eds.). *Syntax and Semantics, vol. 3*. New York: Academic Press.

Guercin, F., Roussey, J.Y. e Piolat, A. (1990). Time series: a tool for analysing complex cognitive activities, application to the study of revising strategies. *European Bulletin of Cognitive Psychology, 10 (1)*, 79-110.

Guimarães, E. (2000). *A articulação do texto.* 8ª ed. São Paulo: Ática.

Guimarães, E. (2001). *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes.

Jauss, H. (1970). Littérature medievale et théorie des genres. *Poétiques, nº 1*, 79-101.

Kato, M. (1995). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, 5 ed. São Paulo: Ática.

Kleiman, A. (1995). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* 4 ed. Campinas: Pontes. (1a ed. 1989).

Koch, I. (1987). *Argumentação e linguagem.* São Paulo: Cortez.

Koch, I. (2000). *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto.

Koch, I. & Travaglia, L.C. (1995). *Texto e coerência*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Koch, I. & Marcuschi, L. A. (1998). Processo de referenciação na produção discursiva. *Revista DELTA. Número Especial – 1998*, 169-190.

Lagos, P.N. (1999). La construcción de textos argumentativos escritos en lo inicios de la adolescencia de jóvens chilenos. En G. Parodi. *Discurso, cognición y educación.* Chile, Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Leal, L.F.V. (2003). A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. Em Rocha, Gladys & Val, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica.

Leal, T.F. (1999) Prática social de leitura. *Leitura: teoria e prática, nº 34*, 30-39.

Leal, T. F. & Guimarães, G.L. (1999). Como as professoras avaliam os textos narrativos das crianças? *Anais da ANPED (*CD room). Caxambu: ANPED.

Leal, T.F. & Luz, P.S. (2001). Produção de textos narrativos em pares: reflexões sobre o processo de interação. *Educação e pesquisa. Vol. 27, nº 1*, 27-45.

Leal, T.F.; Guimarães, G.L. & Silva, L.N. (2002). Promovendo a diversidade textual em sala de aula. Em Guimarães e Leal (org). *A formação continuada do professor*. Recife, Ed. Bagaço.

Leal, T.F.; Guimarães, G.L. & Santos, R.C.A. (2003). O que os alunos escrevem na escola? *Anais do 14º Congresso de Leitura do Brasil*. CD Rom. Campinas: 22 a 25 de julho de 2003 (no prelo).

Leitão, S. & Almeida, E.G.S. (2000). A produção de contra - argumentos na escrita infantil. *Psicologia: reflexão e crítica, vol. 13, nº 3.* (versão disponível em www.scielo - p.1 a 19).

Leite, S.A.S. & Vallim, A.M.C. (2000). O desenvolvimento do texto dissertativo em crianças da 4ª série. *Cadernos de Pesquisa. Vol. 109*. São Paulo.173 - 200.

Leontiev, A. (1984). *Le développement du psychisme*. Paris: Éditions Sociales.

Lopes, S.F. (1998). Dissertar: uma perspectiva possível na alfabetização. *Monografia de Finalização de Curso de Especialização.* Recife: UFPE / Centro de Educação.

Macedo, M.S.A.N. & Mortimer, E.F. (1999). A dinâmica discursiva na sala de aula e a apropriação da escrita. *Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED* (CD).

Maingueneau, D. (1993). *Novas tendências em análise do discurso*. 2ª ed. Trad. Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória V. de Moraes. Campinas, SP: Pontes; Ed. da Universidade Estadual de Campinas.

Marchand, E. (1993). *Le développement des competences textuelles et argumentatives de 11 a 17 ans.* Memoire de Recherche de D.E.A., Université de Poitiers, Laboratoire de Langage et Communication.

Marcuschi, L.A. (2000). *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras.* Versão revista do trabalho apresentado na IV Jornada do CelSul. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 16 e 17 de novembro de 2000. (Mímeo).

Marcuschi, L.A . (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade Em Dionísio, A.P.; Machado, A.R. & Bezerra, M.A. *Gêneros textuais & ensino.* Rio de Janeiro: Ed. Lucerna.

Mattozo, R.M.A. (1998). Produção de idéias e textualização na escrita argumentativa: um estudo exploratório. *Dissertação de Mestrado.* Pós-graduação em Psicologia da UFPE. Recife: UFPE.

Mazzotti, T.B. & Oliveira, R.J. (1999). A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação. *Texto avulso entregue na 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós - Graduação em Educação: mini-curso.* Caxambu: ANPED.

Mey, J.L. (1987). Poet and peasent: a pragmatic comedy in five acts. *Journal of pragmatics, nº 11*, Amsterdam, 281-297.

Miller, M. (1987). Argumentation and cognition. Em M. Hickmann (ed.), *Social and functional approaches to language and thought.* San Diego, CA: Academic Press.

Miller, M. (1987b). Culture and collective argumentation. *Argumentation, nº 1*, 127-154.

Miranda, M.M.A. (1995). A produção de texto na perspectiva da teoria da enunciação . *Presença Pedagógica. Nº 1*. 18-29.

Mocelin, G.R. ; Leal , T.F. & Guimarães, G.L. (2003). A diversidade textual em sala de aula. *Anais do 13º Congresso de Leitura do Brasil.* Campinas - SP: ALB. (CD room).

Moreno, S.S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y vida*, 26-37.

Mussalim, F.. (2001). Análise do discurso. In Mussalim, F. e Bentes, A.C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras - vol. 2.* 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Oakhill, J. & Yuill, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: processes and remediation. Em Cornoldi, C. & Oakhill, J. (Orgs). *Reading Comprehension difficulties – processes and intervention.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Orlandi, E.P. (1996). *Discurso e leitura.* 3 ed. São Paulo: Cortez.

Orlandi, E.P. e Guimarães (1985). Texto, leitura e redação. Em São Paulo (Estado). *Texto, leitura e redação. Vol. III*. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo.

Orsolini, M. (1994). Dwarfs do not shoot: na analysis of children's justifications. *Cognition and instruction, nº 11*, 281 - 297.

Oostdam, R.; Glopper, K. & Eiting, M.H. (1994). Argumentation in written discourse: secondary school students' writing problems. Em F.H. van Eemeren & R. Grootendorst (eds). *Studies in Pragma-dialects.* Amsterdam: Sec. Sat.

Pécora, A. (1999). *Problemas de redação.* 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida,* 32-48.

Perelman, C. & Olbrechsts - Tyteca, L. [1958] (1999). *Tratado da argumentação: a nova retórica.* Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.

Perera, K. (1984). *Children's writing and reading.* Oxford: Basil Blackwell.

Piéraut - Le Bonniec, G. & Valette, M. (1991). The development of argumentative discourse. Em G. Piéraut - Le Bonniec & M. Dolitsky (eds). *Language bases and discourse base.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Platão, F. & Fiorin, J.L. (1990). *Para entender o texto: leitura e redação.* São Paulo: Ática.

Possenti, S. (2003). *Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas*. Texto didático entregue em curso ministrado no Mestrado em Lingüística da UFPE.

Recife, Prefeitura da Cidade do. (1996) *Tecendo a proposta pedagógica – Língua Portuguesa.* Recife: Prefeitura da Cidade do Recife – Secretaria de Educação e Cultura.

Rego, L.L.B. (1988). *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola.* São Paulo: FTD.

Rodrigues, R.H. (2000). O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In Rojo, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* São Paulo: EDUC; Mercado de Letras. 207 - 220.

Rojo, R.H.R. (1992). Modelos de processamento em produção de textos: subjetividade, autoria e monitoração. Em Paschoal, M.S.Z. & Celani, M.A. (orgs.). *Linguística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar.* São Paulo: EDUC, p. 99-115.

Rojo, R.H.R. (1999). Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. Em *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN.* Florianópolis, ABRALIN. CD-ROM.

Rojo, R.H.R. (2001). A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. Em Brait, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil - História e perspectivas.* Campinas: Pontes.

Rojo, R.H.R. (2003). Revisitando a produção de textos na escola. Em Rocha, Gladys & Val, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica.

Rosenblat, E. (2000). Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In Rojo, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.* São Paulo: EDUC; Mercado de Letras. 185 - 205.

Roussey, J.Y. & Gombert, A. (1996). Improving argumentative writing skills: effect of two types of aids. *Argumentation. Vol. 10, nº 2,* 283-300.

Rubio, M. & Arias, V. (2002). Una secuencia didáctica para la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. *Lectura e Vida,* 34-43.

Santos, S.L. (1996). A construção de argumentos no quotidiano. Em M.G.Dias & A.G. Spinillo (Orgs.). *Tópicos em psicologia cognitiva.* Recife: Ed. Universitária – UFPE.

Santos, S.L. (1997). O desenvolvimento da escrita argumentativa. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, vol. 49, nº 3,* 23-42.

Schneuwly, B. (1988). *Le language écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours. Considérations psychologiques et ontogénetiques. In Y. Reuter (ed.) *Les interactions lecture - écriture.* Berne, Peter Lang. 155 - 173.

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação – ANPED, nº 11,* 5-16.

Schwarz, M. (2000). *Indirekte anaphern in texten studien zur domãngebundenen referenz und kohãrenz im dutschen.* Tabingen, Niemeyer.

Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole and J. Morgan (eds.) *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press. Pp. 59-82.

Silva, I.P.O. (1999). A escrita na escola: exercício escolar ou interação verbal? In *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil.

Slatka, D. (1975). L'ordre du texte. *Etudes de linguistique appliquée, nº 19,* p. 30 - 42.

Soares, M. (1999a). *Português através de textos* - Coleção de livros didáticos para 5ª à 8ª séries. São Paulo: Moderna.

Soares, M. (1999b). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In Evangelista, A.A.M.; Brandão, H.M.B. & Machado, M.Z.V. (orgs). *A escolarização da leitura literária.* Belo Horizonte: Autêntica.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling, 6ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Souza, L.V. (2003). *As proezas das crianças em textos de opinião.* Campinas / SP: Mercado de Letras.

Todorov, T. (1980). *Os gêneros do discurso.* 1ª Ed. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes.

Toulmin, S.F. (1958). *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Travaglia, L.C. (1996). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática do 1o e 2o graus.* São Paulo: Cortez.

Val, M.G.C. (1991). *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes.

Val, M.G.C. & Barros, L.F.P. (2003). Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. Em Rocha, Gladys & Val, Maria da Graça C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor.* Belo Horizonte: Autêntica.

Van Eemeren, F.H.; Grootendorst, R. & Kruiger, T. (1987). *Handbook of Argumentation Theory.* Dordrecht - Holland: Foris.

Van Eemeren, F.H.; Grootendorst, R.; Jackson, S. & Jacobs, S. (1997). Argumentation. Em T. van Dijk, *Discourse as Structure and Process - Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* - Vol. 1. London: SAGE Publications.

Vasconcelos, S.B.A (1998). O desenvolvimento de habilidades argumentativas na escrita infantil. *Dissertação de Mestrado*. Pós - Graduação em Psicologia. Recife: UFPE.

Vieira, M.A.C. (1992). O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. Em M. A. Kato (org.). *A concepção da escrita pela criança.* 2ª ed. Campinas, SP: Pontes.

Vogt, C. (1977). *O intervalo semântico.* São Paulo: Ática.

Weiss, D.M. & Sachs, L. (1991). Persuasive strategies used by preschool children. *Discourse Processes, nº* 14, 55-72.

Weisz, T. (1992). *Por trás das letras.* São Paulo: FDE.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approache to mediated action.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Windisch, U. (1990). *Le prêt-à-penser. Lês formes de la communication e da l'argumentation quotidiennes.* Paris: L'Age d'homme.

9. Anexos

ANEXO 1. Texto lido para as crianças

ANEXO 2. Textos produzidos pelas crianças usados nos exemplos

ANEXO 1. Texto lido para as crianças pelas professoras

Eles são os donos da casa

Lavínia Fávero. Folhinha, São Paulo, Folha de S. Paulo. 8 de maio de 1999, p. 4.
Extraído de Soares, Magda (1999). Português: uma proposta para o letramento

"Mãe é uma só", diz o ditado. Ela faz a comida, ensina a fazer a lição de casa, cuida da gente. E quando ela precisa trabalhar fora? Ainda bem que existem os irmãos.

A folhinha conta hoje algumas histórias de crianças que precisam substituir a mãe.

Elas aprenderam a se cuidar sozinhas, ajudam no serviço da casa e tomam conta dos irmãos menores, enquanto os pais dão duro fora de casa.

Na casa das trigêmeas Karen, Karina e Kátia, 8, quem manda depois da mãe é Kátia, a última das três a nascer. As meninas e o irmão Bismarck, 10, lavam a louça, varrem o chão, arrumam a cama, limpam o banheiro e até fazem comida.

"A Kátia dá mais bronca que a minha mãe, mas só nas meninas, porque elas param de arrumar a casa para assistir à televisão. Em mim, ela só dá bronca de vez em quando", conta Bismarck.

A mãe deles, Maria Aparecida, 34, é diarista (faz limpeza cada dia para uma pessoa). Sai de manhã cedinho e só volta à noite. O pai delas mora em Altamira, no Pará.

As tarefas de casa são divididas entre os irmãos. Bismarck arruma a mesa. "De lavar a louça, gosto mais ou menos, Kátia é que lava. Secar, a gente seca", diz.

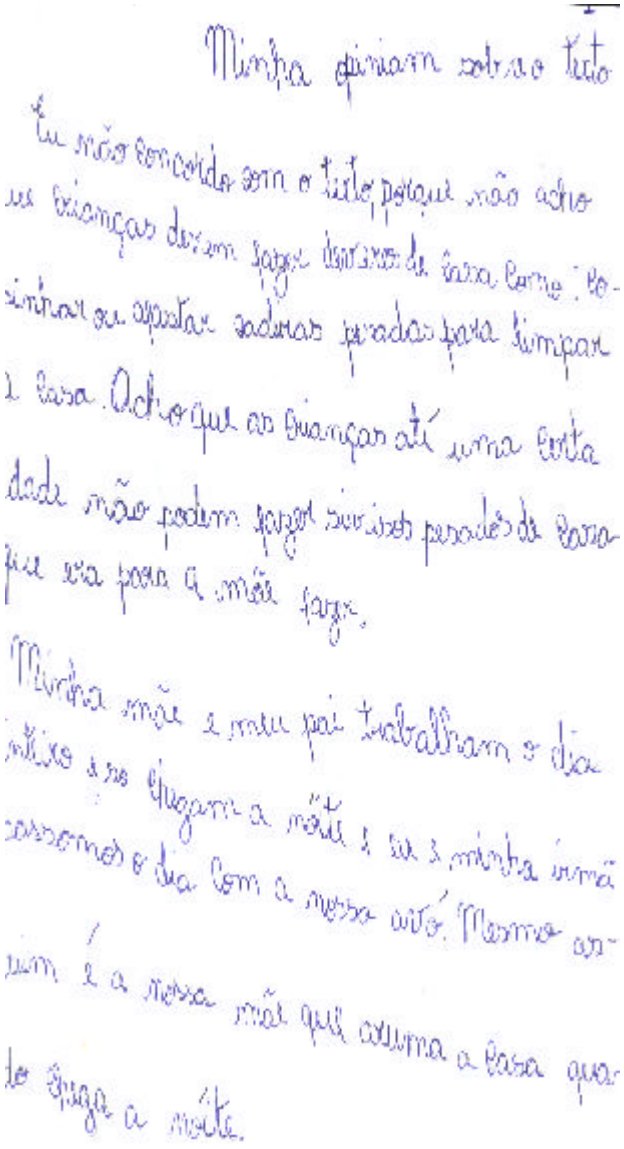
"Nosso quarto é organizado, pode olhar", fala Kátia. "Mas a mãe precisa mandar a gente fazer isso", conta Bismarck.

Para ir à escola e fazer os deveres, não precisa mandar. Eles estudam à tarde e vão sozinhos, caminhando.

ANEXO 2. Textos produzidos pelas crianças usados como exemplos

	Página com o texto transcrito
Capítulo 4	
Texto 1	147
Texto 2	151
Texto 3	153
Texto 4	154
Texto 5	156
Texto 6	157
Texto 7	169
Texto 8	170
Texto 9	174
Texto 10	174
Texto 11	187
Texto 12	189
Capítulo 5	
Texto 13	234
Texto 14	236
Texto 15	237
Texto 16	239
Texto 17	240
Texto 18	240
Texto 19	241
Texto 20	243
Texto 21	244
Texto 22	245
Capítulo 6	
Texto 23	308
Texto 24	309
Texto 25	315
Texto 26	317
Texto 27	324
Texto 28	325
Texto 29	329
Texto 30	330
Texto 31	331

Texto 1

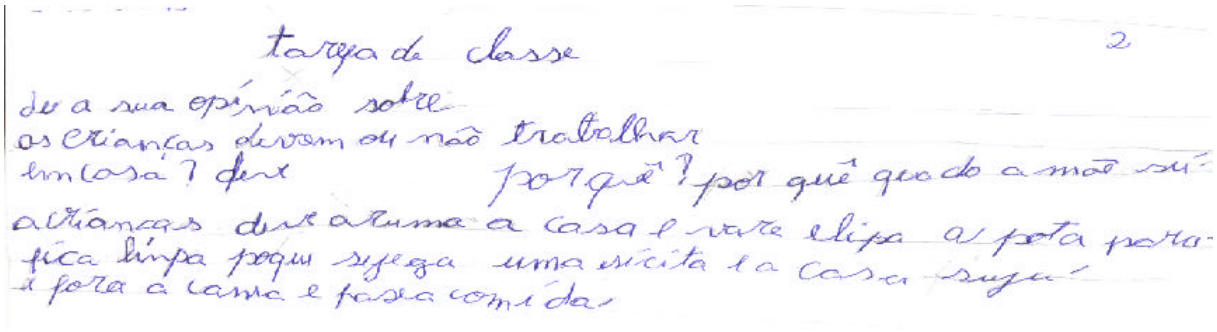


Minha opinião sobre o texto

Eu não concordo com o texto, porque não acho as crianças devem fazer atividades para casa como: recolher ou apanhar sacolas grandes para limpar a casa. Acho que as crianças até uma certa idade não podem fazer serviços pesados de casa pois era para a mãe fazer.

Minha mãe e meu pai trabalham o dia inteiro e as vezes chegam a noite e eu e minha irmã passamos o dia com a nossa avó. Mamãe antes e a nossa mãe que arruma a casa para ela ficar a noite.

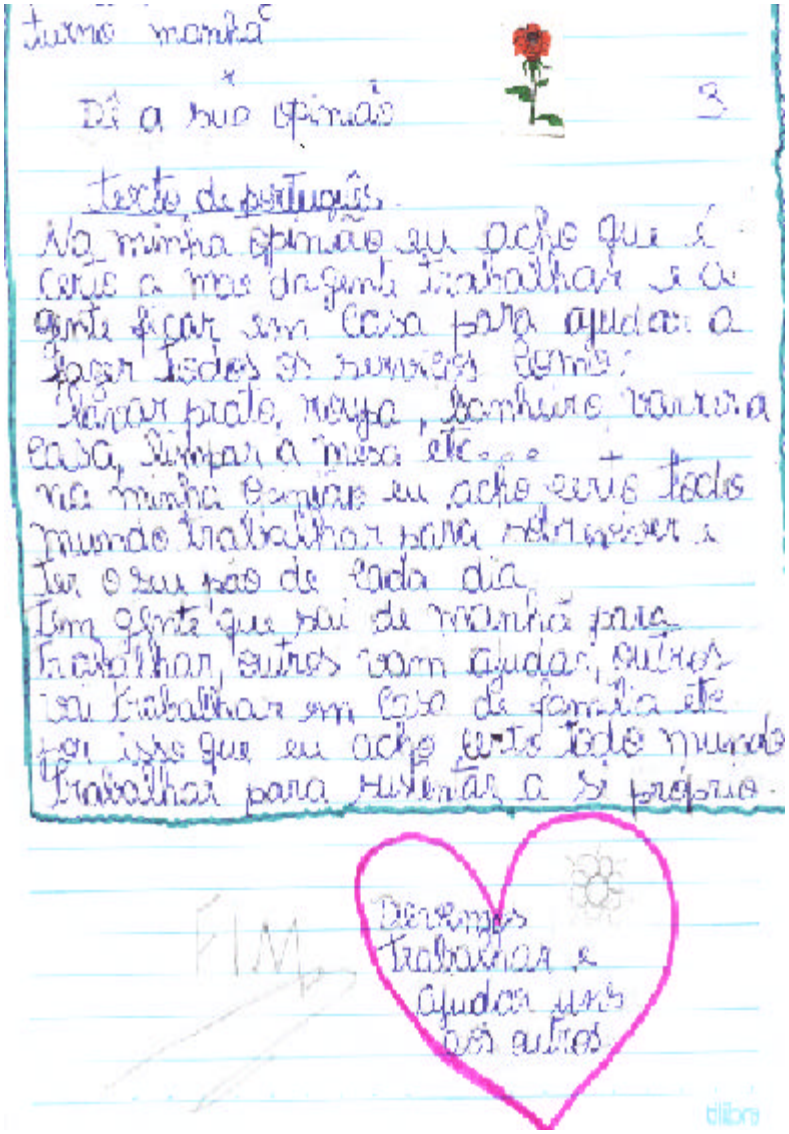
Texto 2



tarefa de classe 2

de a sua opinião sobre
os crianças devem ou não trabalhar
em casa? dere porquê? por quê que do a mãe su-
a crianças dre a uma a casa e vete elipa a pota para-
fica limpa poqui sijega uma isicita la casa sujei
a fora a cama e fasea comida

Texto 3



Turma monika

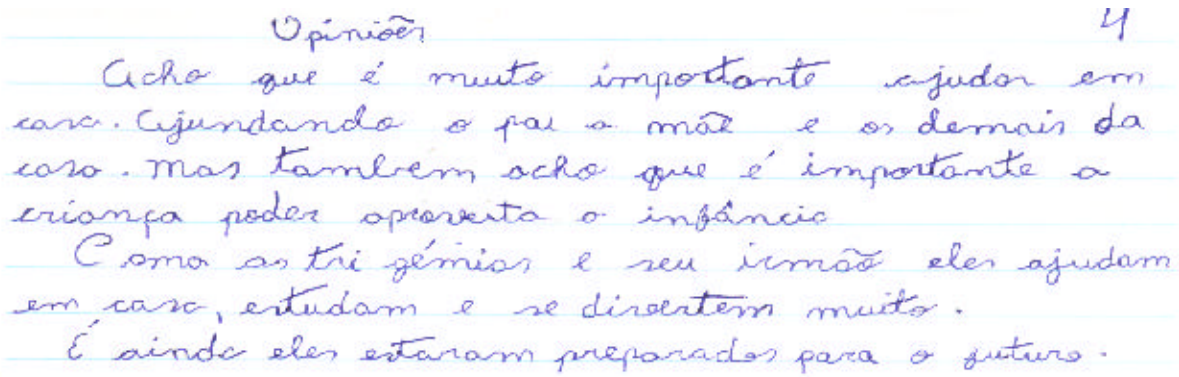
Dia a sua opinião 3

Texto de portuguêis

Na minha opinião eu acho que é
certo a mas urgente trabalhar é de
gente ficar em casa para ajudar a
fazer todos os serviços como;
lavar pato, roupa, lanhure varra
casa, limpar a mesa etc...
na minha opinião eu acho certo todo
mundo trabalhar para melhorar a
ter o seu não de cada dia
Um exte'que pai de minha pris
trabalhar, outros com ajudas, outros
ou trabalhar em casa de família ete
por isso que eu acho certo todo mundo
trabalhar para sustentar a si próprio.

Devemos
Trabalhar e
Ajudar uns
aos outros

Texto 4



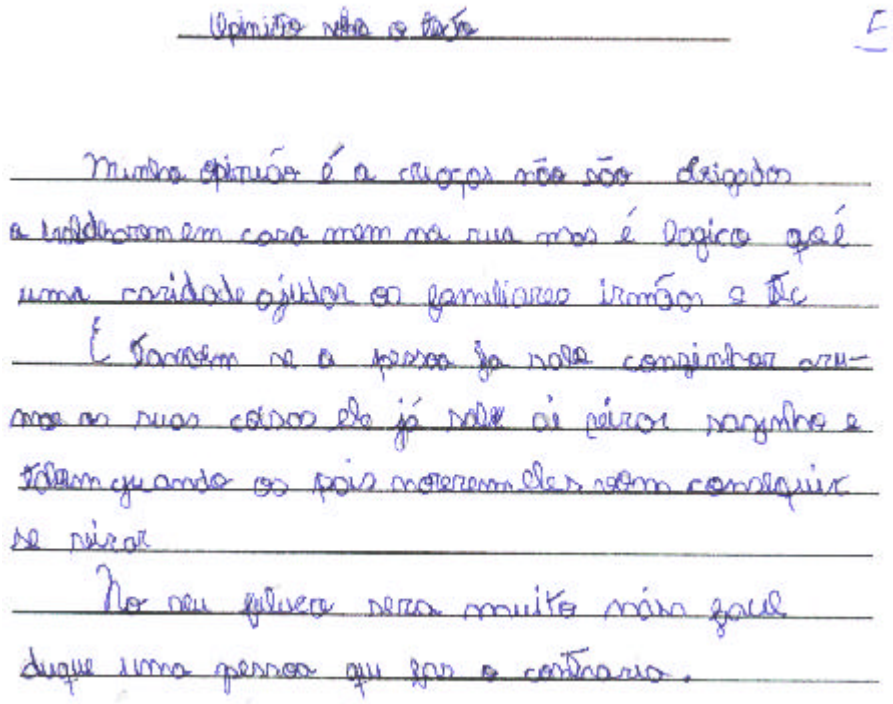
Opiniões 4

Acho que é muito importante ajudar em casa. Ajudando o pai a mãe e os demais da casa. Mas tambem acho que é importante a criança poder aproveita o infância

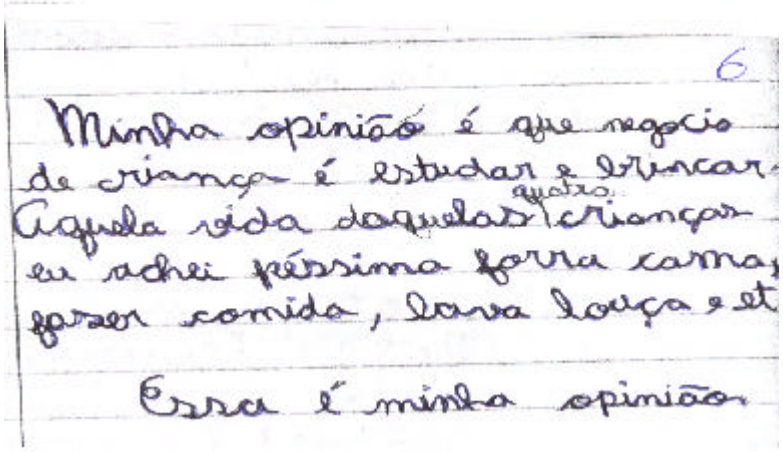
Como as tri gémias e seu irmão eles ajudam em casa, estudam e se divertem muito.

E ainda eles estaram preparados para o futuro.

Texto 5



Texto 6

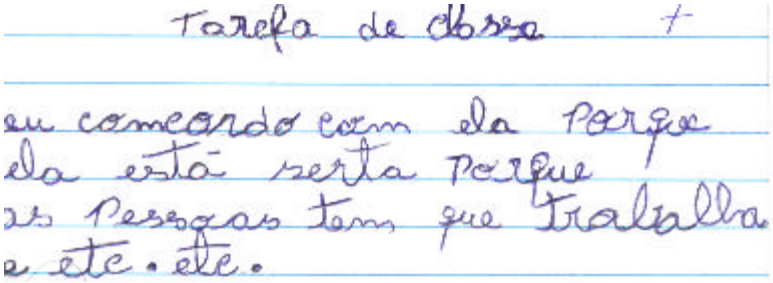


6

Minha opinião é que negocio de criança é estudar e brincar. Aquela vida daquelas quatro crianças eu achei péssima forra cama, fazer comida, lava louça e et

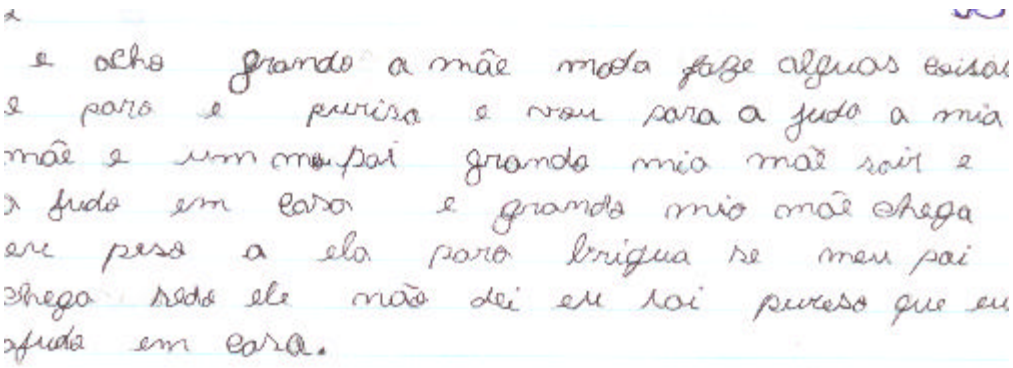
Essa é minha opinião

Texto 7


Tarefa de Obra +

eu comeando com ela Porque
ela está certa Porque
as Pessoas tem que Trabalha
e etc. etc.

Texto 8


e acho grande a mãe moda faze algua esisa
e para e puriza e nau para a fudo a mia
mãe e um mo pai grando mia mãe soir e
a fudo em casa e grando mio mãe chega
ere peso a ela para brigua se meu pai
chega sedo ele mão dei em loi pureso que eu
afuda em casa.

Texto 9

profe

Corrigido com o seu erro

tarefa de Classe 09

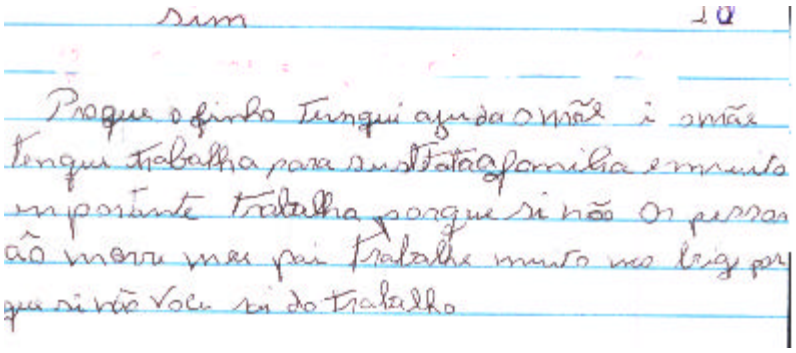
1) Dê a sua opinião sobre: as Crianças de rem ou Mãe.

trabalhar em Casa? sim.

por que? por que as mães tem que trabalhar.

Eu acho que nos devemos ajudar as nossas mães que elas tem que trabalhar e nos devemos ajudar as nossas mães que quando elas chegam do trabalho cansada por isso devemos ajudar elas.

Texto 10


Sim 10

Porque o filho Tenqui ajuda o mãe i amãe
Tenqui trabalha para sustentação familia e muito
importante trabalha porque si não os pessoa
ão morre mas pai trabalha muito me leig por
que si não Voce si do trabalho

Texto 11

11

Os trabalhos de casa

Pedo muda tem direito de arruma casa lava prato mais tem talvez que achar uso só coisa de mulhe mais quaze tudo que a mulhe tem os homens tambem tem que arruma casa e lava prato tambem o meu mal lava prato e Parizo ele não deichal de ser homem

Fim

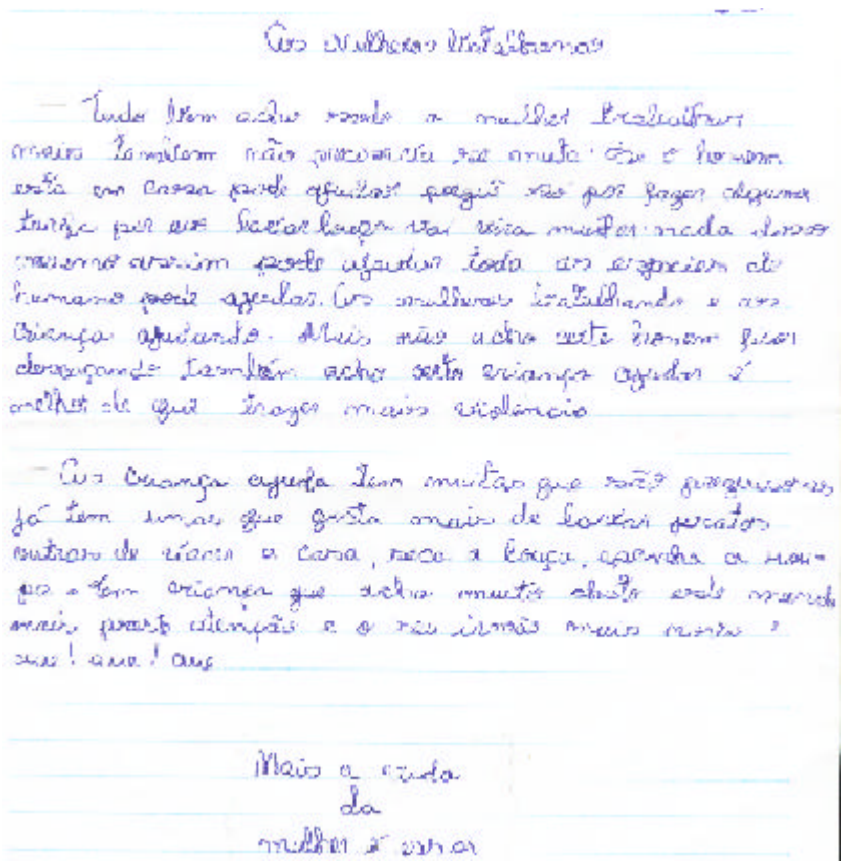
Texto 12

Tarefa de classe 12

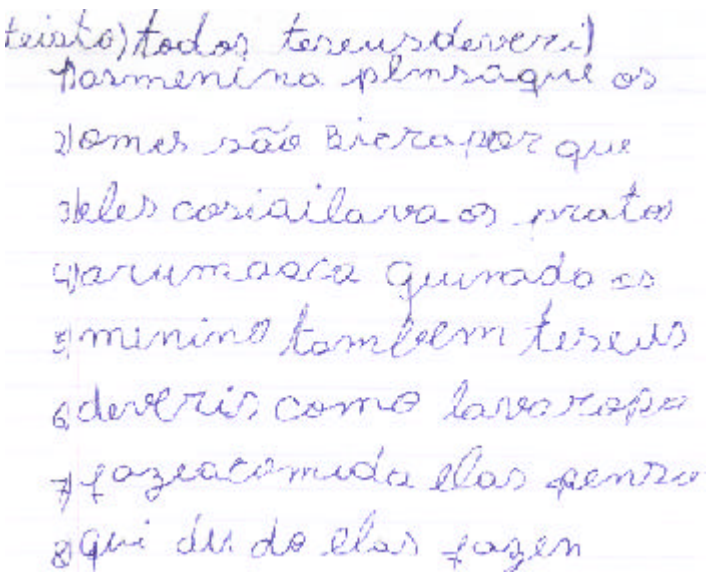
1) Dê a sua opinião sobre as crianças deve ou não trabalhar em casa porque?

as crianças tem que ajuda em casa. quando os pais sai para trabalha fora de casa as crianças tem que ajudar em casa no serviço de casa. i os omes tambem tem que ajudar em casa os omes so muda o sequso do menino da menina mais eles i elas tem que cuida de casa. entao no tem que ajudar.

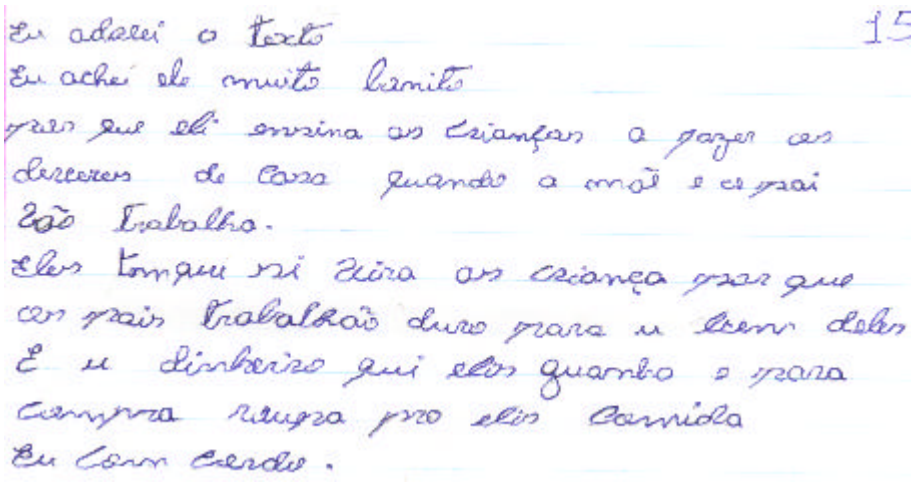
Texto 13



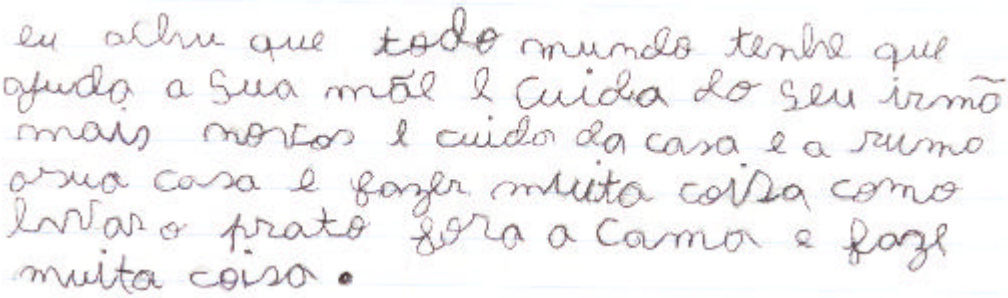
Texto 14



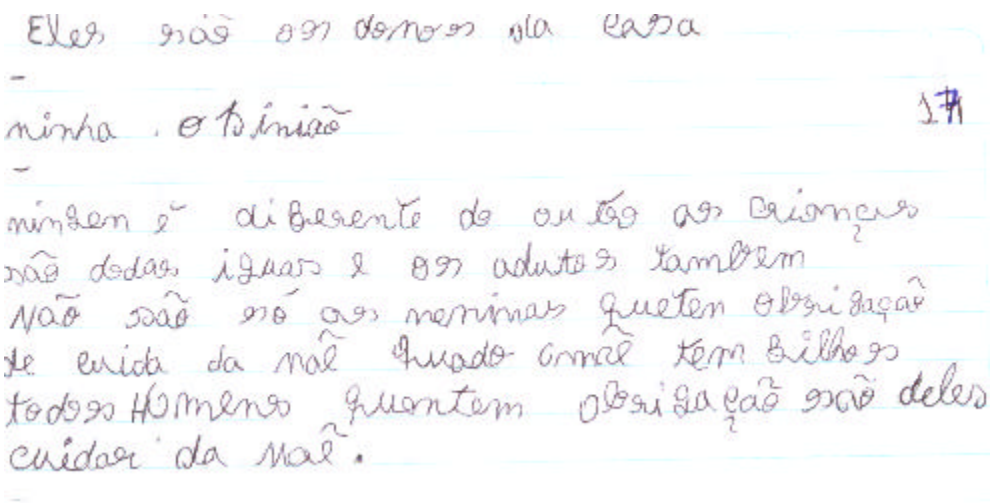
Texto 15


Eu adorei o texto 15
Eu achei ele muito bonito
pois que ele ensina as crianças a fazer as
deveres de casa quando a mãe e os pai
vão trabalho.
Eles tempo vai para as criança para que
os pais trabalhão duro para o bem deles
E o dinheiro qui eles ganho e para
comprar roupa pro eles comida
Eu com certeza.

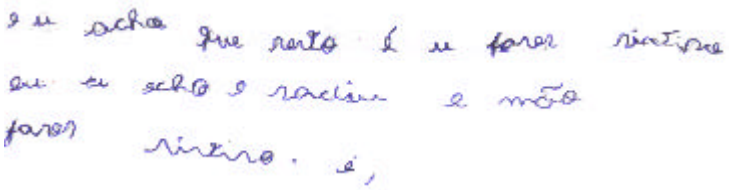
Texto 16


eu acho que todo mundo tenha que
ajuda a sua mãe e cuida do seu irmão
mais novos e cuido da casa e a rumo
a sua casa e fazer muita coisa como
lavar o prato arrumar a cama e fazer
muita coisa.

Texto 17


Eles não são donos da casa
-
minha opinião
17
-
ninguem é diferente de outro as crianças
são todas iguais e os adultos tambem
não são só os meninos que tem obrigação
de cuida da mãe quado ome tem filhos
todos Homens quem tem obrigação são deles
cuidar da mãe.

Texto 18



Texto 19

tarefa de classe 19

1) Dê sua opinião sobre: as crianças devem ou não trabalhar em casa? porque?

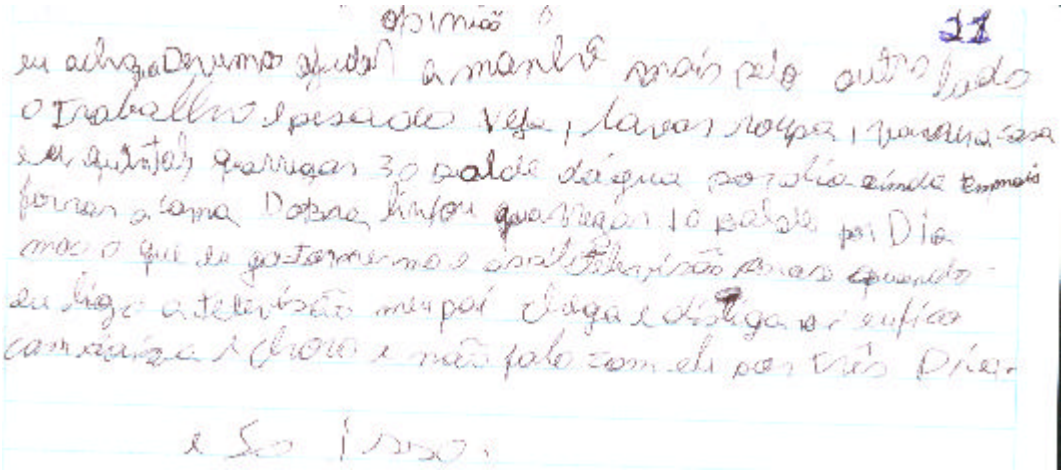
as crianças devem sim lavar louça e ajuda a cuidar e fais a comida e vai a escola sozinha e vem os três.

Texto 20

Tarefa de Casa 20

Dê a sua opinião sobre as crianças deverem ou não trabalhar em casa? por que?
As crianças devem ajudar a mãe e pai
ajudar não fazendo força como ajuda as
vezes a mãe trabalha ajuda tirar quebrar
os prato como outra coisa tirar a cera
a moça mande trabalhar para comprar roupa
como sapato ajuda tem que estuda
para não fica leigo para trabalhar
como ela trabalha para e para pega
um emprego tem que sabe ler
como a pete que trabalha para
ajuda te que estuda para sabe ler
para pega um emprego tem que sabe ler
para trabalha fora como a mãe da pete

Texto 21



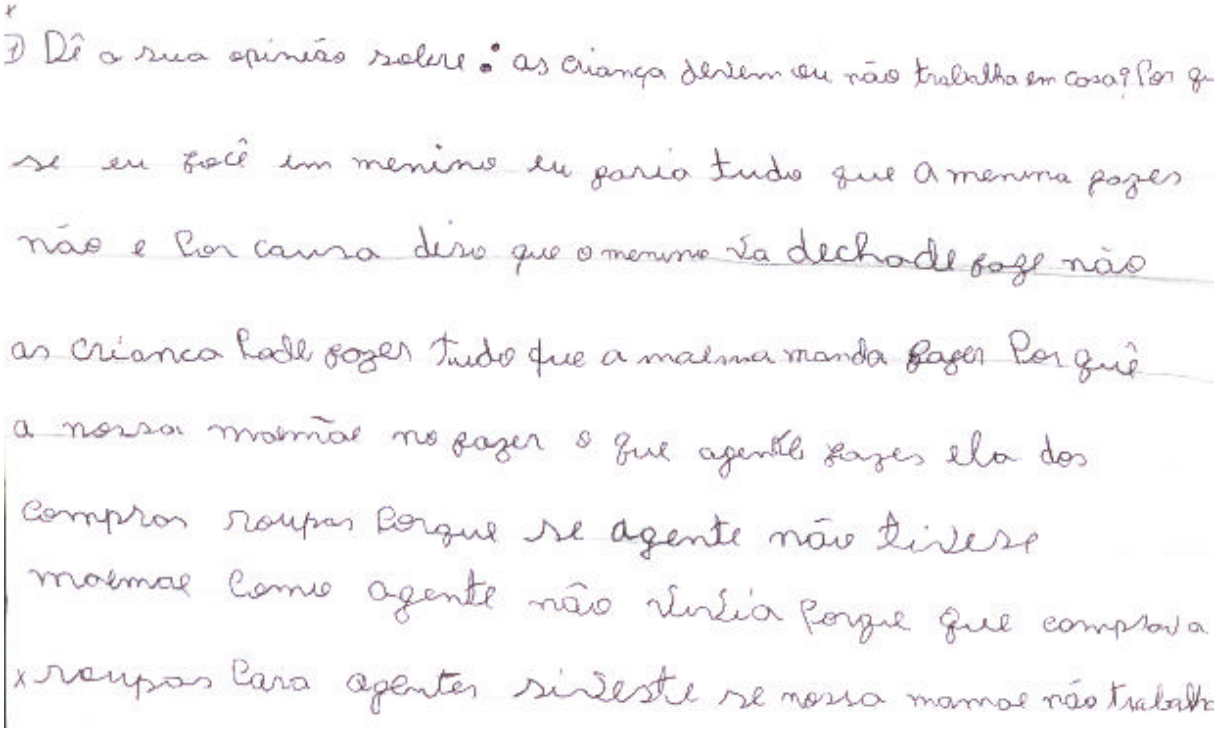
Texto 22

Opinião de criança trabalhar 22

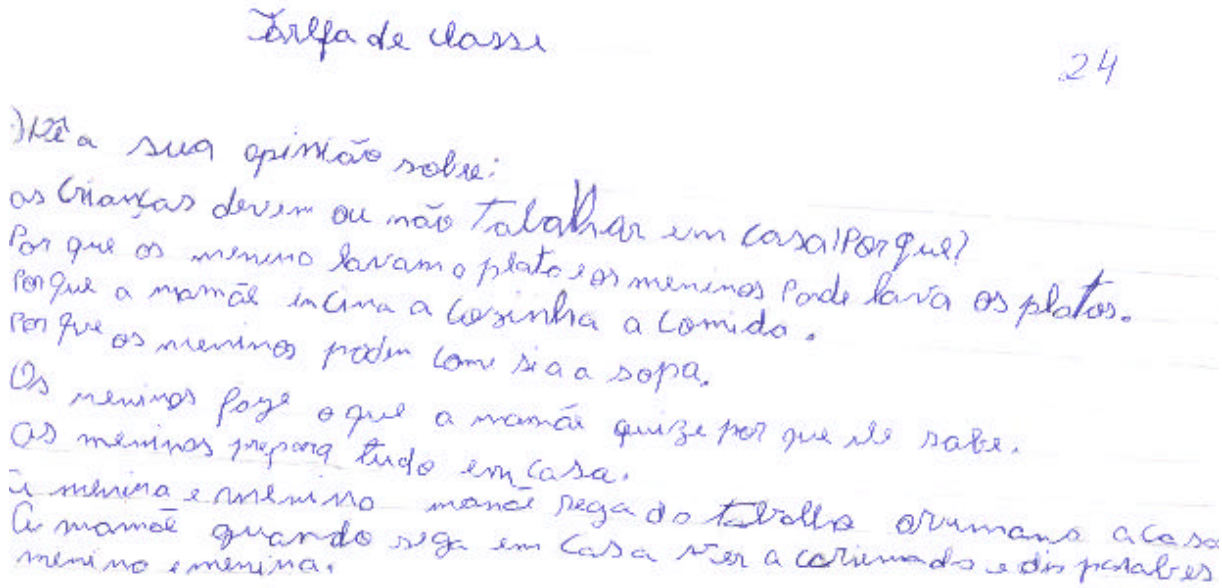
Eu acho que é bom e ruim
o ruim é que a criança trabalhar
pode levar ferimento, queimaduras
cortes e serie de outras coisas de perigo;
Tambem podem ficar mas fracas, então
sempre e bom comer direito e fazeres-
partes.

O lado bom é que você fica já
sabendo fazer e bom que quando
crese já sabe de tudo e não presisa
de ajuda quando crese.

Texto 23


D Dê a sua opinião sobre: as criança devem ou não trabalha em casa? Por q
se eu fosê um menino eu faria tudo que a menina fazes
não e Por causa disso que o menino Va dechade fazê não
as Criança Vade fazer Tudo que a malma manda fazer Por quê
a nossa mamãe no fazer o que agente fazes ela dos
Compras roupas Porque se agente não tivesse
mamae Como agente não Vivia Porque que Compra a
x roupas Para agente sivestir se nossa mamae não trabalha

Texto 24


Tarefa de casa

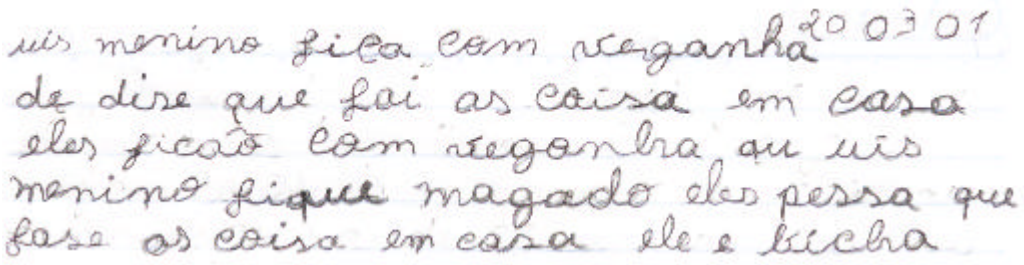
24

Dê a sua opinião sobre:
os Crianças devem ou não Talabhar em casa! Porque?
Por que os menino lavam o plato e os meninos Pode lava os platos.
Porque a mamãe incina a cozinha a Comido.
Por que os meninos podem Come sia a sopa.
Os meninos faze o que a mamãe quize por que ele sabe.
Os meninos prepara tudo em casa.
A menina e ninemino mamãe rega do Talha arumano a Casa
A mamãe quando reza em Casa a ver a carinado e dis palabres
menino e menina.

Texto 25

eu acho muito ioual a Historia que tia contou as tri gemias aguirom certo eu colordo com elas é com o menino eu achei muito bonito uma criança que ter uma casa que ajuda a mãe mais não pode porque toda criança deveria ter um lar as personagens dessa Historia lavam louça, Varre o Chão, cuida dos meninho pequenos, os quartos tem arrumadinho eu acho lindo uma coisa dessa ajudar os outros e como tirar um peso da nossa Cabeça não custa nada ajudar uns aos outros Você mesmo pode ajudar uma criança da um lar perfeito eu colordo com o menino e com as tri gemias eu arrumo a casa eu lavo louça eu Varro o Chão eu Limpo eu faço minha tarefa da Escola eu so faço depois mais eu faço minha tarefa e eu e minha familia somos felizes como são os personagens da Historia eu acho que o menino tambem dela arruma a casa não tem coisa de bicha não cada um tem sua tarefa suas atividades porisso os meninos tem direito de ajuda a mãe.

Texto 26


uis menino fica com veganha 20 03 01
de dise que foi as coisa em casa
eles ficão com vegonha ou uis
menino fique magado de pessoa que
faze as coisa em casa ele e bicha

Texto 27

Opiniões 2ª

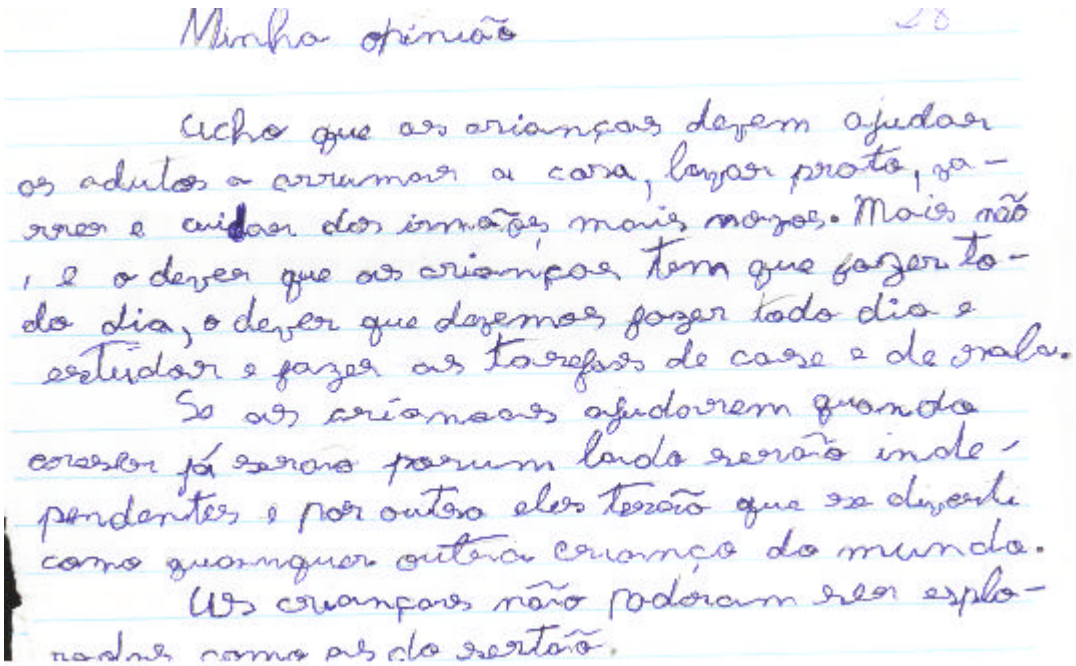
1ª opinião

A criança não pode ficar trabalhando direto na mesa cosa, porque agente acaba ficar fazendo coisas que não é para fazer quando é criança, como: lavar prato, lavar roupa, varrer a casa. eu só faço isso quando a minha mãe manda, mas tem vezes que eu odeio a mesa eu ponho a mesa, eu varro o quintal...

Mas tem vezes que a criança deve ajudar na arrumação da casa, porque quando você e sua mãe tiverem sozinha mais só vocês dois, sua mãe estiverem doente e não podia fazer nenhum esforço, você ia? você iria ajudar a sua mãe? Eu iria ajudar porque ela não pode fazer nada não pode fazer nada não pode fazer muito esforço então eu iria.

Nos temos que aprumentar a imfácia que só existe uma só vez.

Texto 28



Minha opinião

Acho que as crianças devem ajudar os adultos a arrumar a casa, lavar prato, varrer e cuidar dos irmãos mais novos. Mais não é o dever que as crianças tem que fazer todo dia, o dever que devemos fazer todo dia é estudar e fazer as tarefas de casa e de sala.

Se as crianças ajudarem quando crescer já serão pessoas bem independentes e por outro eles terão que se divertir como qualquer outra criança do mundo.

As crianças não podem ser explorada como as do sertão.

Texto 29

Eu concordo com Amanda, porque elas
não tem impregada e se elas não aju-
dar a arrumar a casa delas vai ficar comple
tamente bagunçada e disarruma
da. Mais tem um coisa que eu con-
cordo com Letícia, que se elas come
çarem a cosinhar elas podem se mu
chucar
podem se queimar.

Minha mãe já deija eu fazer cozenh
da tipo: fritar ovo e fazer papa e fazer
brigadeiro. Eu adro ajudr a impre-
gada.
Mais eu dejo um tempinho para
estudar.

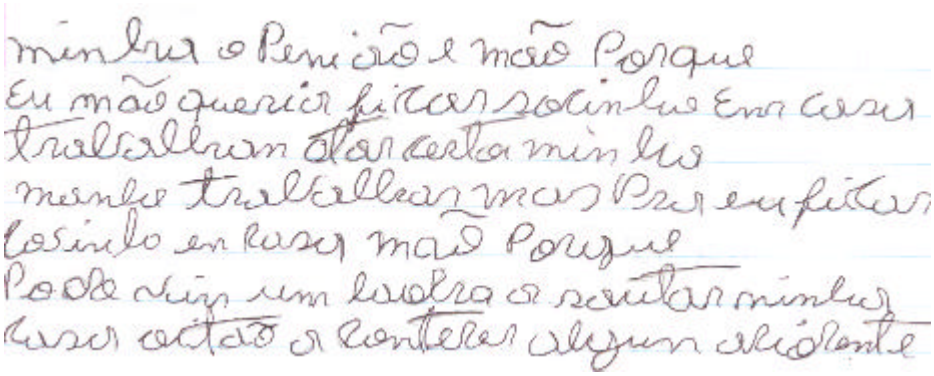
Texto 30

Os gêmeos

30

Eu concordo com as meninas plenamente porque elas ajudam a mãe nos afazeres de casa enquanto a mãe trabalha.
Letícia disse que não concordava, porque elas só devem pensar em estudar para elas terem um futuro garantido.
Mas no texto diz que elas tem um tempinho para estudar.
Mas também tem outro lado, porque é muita responsabilidade desde de pequena.

Texto 31


minha a Pensão é mão Porque
Eu mão queria ficar sozinha Em casa
trabalhar dar conta minha
mente trabalhar mas Para enfiar
costurar em casa mão Porque
Pode vim um ladrão a roubar minha
casa acidente a Contecer alguem acidente