

A argumentatividade em textos infantis e sua forma de ensino na escola

Carmi Ferraz Santos¹
Unicamp

Résumé

Les études traditionnelles de l'argumentation soutiennent que l'émergence du discours argumentatif a lieu tardivement chez les apprentis, c'est-à-dire vers 14-16 ans. Dans une première partie, en nous appuyant sur le concept d' énonciation pour interpréter et comprendre les discours produits par des enfants de 9-10 ans en milieu scolaire, ce travail analyse certaines marques qui indiquent la capacité argumentative déjà présente dans les textes produits par des enfants de cet âge. Dans une seconde partie, nous faisons une discussion du rôle de l' école dans l'enseignement du discours argumentatif.

Embora estudos tradicionais sobre argumentação tenham defendido que o surgimento do discurso argumentativo em crianças ocorre tardiamente (por volta dos 12-13 anos), algumas pesquisas têm procurado mostrar que a construção de um discurso argumentativo pela criança ocorre bem antes do que era postulado anteriormente. São exemplos desses trabalhos as pesquisas de FERRO (1997) e BANKS-LEITE (1996). A primeira procura investigar a presença de marcas do discurso argumentativo em crianças na faixa dos 9 anos, enquanto a segunda busca demonstrar a presença dessas marcas no discurso de crianças ainda na fase pré-escolar. Diferentemente das pesquisas anteriores, estas baseiam-se nos trabalhos de Ducrot e utilizam do conceito de enunciação para interpretar e compreender os discursos produzidos pelas crianças.

Levando em consideração os aspectos levantados nessas pesquisas e tomando como referencial de análise os trabalhos de KOCH (1997, 1999), propomo-nos a analisar, em textos de crianças, marcas que indiquem a capacidade argumentativa já presentes nos textos infantis. Tencionamos, ainda, discutir o papel da escola diante das produções das crianças no que se refere ao desenvolvimento de suas habilidades argumentativas.

I. A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO

Dentro de uma concepção tradicional de argumentação, a argumentatividade de um texto está baseada nos fatos e valores descritos através da linguagem. São, portanto, esses fatos e valores que constituem o suporte no qual está alicerçada a argumentação, não tendo a estrutura lingüística nenhuma relação com o encadeamento

argumentativo do discurso. A língua, segundo os estudos tradicionais, desempenha apenas um papel secundário, qual seja, o de instrumento pelo qual o discurso persuasivo é transmitido. A língua, nessa perspectiva, é, portanto, considerada como um código através do qual se transmite uma mensagem. São as informações veiculadas pela linguagem que promovem o encadeamento argumentativo. Dessa forma, a língua permanece exterior à atividade argumentativa. Essa atividade depende de questões de caráter lógico, psicológico e sociológico e não da estrutura lingüística através da qual o enunciado é produzido.

Ancorado em uma concepção de linguagem como atividade, forma de ação, Ducrot se propõe construir um conceito de argumentação que se distancie da noção tradicional. O estudioso francês defende a determinação lingüística da argumentação, pois, segundo o autor, a argumentatividade está inscrita na própria língua. Ou seja, a linguagem é por si mesma argumentativa e o elemento informativo deriva desse aspecto da língua e não a argumentatividade é que deriva do informativo (fatos veiculados pelos enunciados).

Segundo KOCH (1997), quando interagimos com alguém, “procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa”. Ou seja, procuramos produzir nossos enunciados de modo que a compreensão de nosso interlocutor caminhe no sentido de determinadas conclusões. Portanto, a interação social através da língua caracteriza-se fundamentalmente pela argumentatividade. Para a autora, o ato de argumentar “constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla da palavra” (KOCH, 1999, p. 19). Todo enunciado é dotado de intenção e compreender a enunciação é apreender esta intenção. Aqui intenção não se constitui de uma realidade psicológica, mas é lingüisticamente constituída (KOCH, p. 24). A argumentação se faz presente através de marcas na organização lingüística. Essas marcas orientam o interlocutor para determinadas conclusões em detrimento de outras, pois todo enunciado contém as pistas para a construção de seu sentido.

Essa potencialidade argumentativa se revela através de mecanismos da própria língua que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados, estabelecendo, dessa forma, as relações discursivas. Tais mecanismos são denominados de marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação e fazem parte da própria gramática da língua. Dentre esses destacam-se as pressuposições, as marcas de intenção, os operadores argumentativos e os modalizadores.

A argumentação constitui-se, portanto, atividade estruturante de todo discurso. As articulações da argumentação possibilitam a progressão discursiva de forma que se deve levar em conta a orientação argumentativa como elemento não só de coesão, mas também de coerência. É através dessas articulações que os enunciados se estruturam em um texto (KOCH, 1999).

II. OS DADOS

Os dados utilizados neste trabalho foram coletados a partir de produção escrita de alunos de 4ª série de uma escola privada de classe média da cidade de Campinas. A turma escolhida para a coleta de material é composta de 33 alunos com idades entre 9 e 10 anos.

A partir de uma campanha sobre meio-ambiente e ética realizada na escola, a professora da turma promoveu uma discussão entre os alunos. Após a discussão, foi sugerida a eles a produção de um texto, cujo objetivo era comentar a importância da campanha iniciada na escola. Essa tarefa foi solicitada aos alunos sem que se tenha feito anteriormente qualquer atividade de ensino no sentido de trabalhar o texto de tipo argumentativo com os mesmos.

Apesar de não nos determos na análise do material em questões de superfície tais como pontuação e aspectos ortográficos, transcreveremos os enunciados, nos exemplos, tais como foram escritos pelos alunos.

III. AS MARCAS LINGÜÍSTICAS DA ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS INFANTIS

Ao desenvolverem os seus textos, cujo objetivo proposto pela professora era o de tecer comentário acerca da importância da campanha realizada na escola, os alunos apontam uma série de benefícios promovidos pela prática da reciclagem na preservação da natureza, assim como relacionam as questões éticas e de convivência com o trato ao meio-ambiente. Tencionamos observar, neste trabalho, como os alunos fazem uso de diferentes elementos presentes na língua, objetivando construir seus argumentos em favor da campanha. Identificaremos a seguir as marcas lingüísticas presentes na produção textual desses alunos.

1) Operadores argumentativos

Os operadores argumentativos são elementos da gramática de uma língua, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os de forma que se constituam num texto. Eles têm por função “indicar (‘mostrar’) a força argumentativa, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 1977, p. 30).

- operadores que somam argumentos na direção de uma conclusão:

E1: *Essa campanha de reciclagem de papel e metal é muito importante para a preservação do meio ambiente. Porque assim cortaremos menos árvores purificando o ar e **também** retiraremos menos minério da terra.*

E2: *Temos que tratar bem nossos amigos **não só como** os amigos **como** temos que tratar bem os funcionários que trabalham na escola.*

E3: *Pois se dissermos estas palavras as pessoas se sentem bem tratadas e queridas **além de** tudo nós estamos ajudando o ambiente em que vivemos ficar melhor, mais gostoso.*

Em E1, o operador *e também* soma argumentos a favor da seguinte conclusão: a preservação do meio ambiente. O aluno mostra também conhecer, ainda que intuitivamente, a importância de estabelecer classe de argumentos, dentro da qual cortar menos árvore e retirar menos minério apontam na direção do mesmo argumento posto acima.

Em E2, os operadores *não só como... como* funcionam como *não só...mas também* e acrescentam argumentos a favor da conclusão a que o locutor quer levar o seu leitor a chegar, ou seja, perceber que é importante que todos sejam respeitados.

- Operadores que introduzem justificativa ou explicação relativa a enunciados anteriores:

E4: *Eu acho importante a campanha de ética que a escola está fazendo **porque** é um assunto que está relacionado com o ambiente.*

E5: *Esta campanha é muito importante, **pois** a reciclagem é necessária tanto na cidade quanto em qualquer lugar...*

E6: *Nós iremos guardar as latinhas para as pessoas reciclarem, **com isso** nós não teremos que cortar tantas árvores.*

Tanto em E4 quanto em E5, os operadores *porque* e *pois* introduzem os argumentos que justificam a importância da campanha:

- é um assunto relacionado ao ambiente;
- a reciclagem é necessária.

Em E6, o operador *com isso* funciona com o valor de *dessa forma*. Sendo assim, introduz o argumento que justifica por que razão se deve praticar a reciclagem.

- Operadores que introduzem conclusão relativa a enunciados anteriores:

E7: ***Em fim** muitas e muitas campanhas de lixo e agasalho e do ambiente precisa de colaboração e união.*

Após o enunciador chamar a atenção para o que os alunos podem fazer pela campanha, mostrando a importância de conservar, por exemplo, a grama que é tratada pelo jardineiro da escola, os materiais que são guardados pela equipe de manutenção etc., tentando argumentar em favor da colaboração de todos, ele conclui com o enunciado transcrito em E7, expondo claramente sua tese: *união e colaboração*.

E8 ***Isso faz com que*** o meio ambiente seja respeitado.

Em E8, *Isso faz com que* desempenha a função do operador “portanto”, “em decorrência”. Como resultado, introduz uma conclusão relativa ao que havia antes enunciado.

- Operadores que introduzem um conteúdo pressuposto:

E10: *Nós também estamos “aprendendo” a respeitar **mais** os funcionários...*

Em E10, o aluno faz uso do operador *mais* introduzindo, no enunciado, um conteúdo pressuposto, qual seja, que antes se respeitava pouco ou não se respeitava. O que se vai fazer agora é intensificar o respeito para com aqueles trabalhadores.

- Operadores que contrapõem um argumento orientado em direção contrária

E11: *Eles podem ser empregados **mas** tem que ser respeitados.*

Neste exemplo, o operador **mas** contrapõe um argumento orientado na direção contrária.

Argumento possível: ser empregado	—————>	não tem que ser respeitado
Argumento contrário: ser empregado	—————>	tem que ser respeitado

O enunciador aponta para um argumento provável entre seus colegas de escola, que seria: por ser empregado não tem que ser respeitado. No entanto, ele propõe um argumento contrário: o empregado tem que ser respeitado.

- Operadores que situam o argumento em uma escala argumentativa:

E12: *A outra parte da campanha é **mais** importante **ainda**. A convivência.*

E13: ***Mais do que** cumprimentar é preservar o trabalho que cada um deles...*

E14: *Se todos forem educados o mundo seria **quase** perfeito.*

Nos enunciados transcritos em E12 e E13, há o uso dos operadores *mais ... ainda* e *mais do que* situando os argumentos – a importância da convivência e preservação do trabalho – no ponto mais alto de uma escala argumentativa no sentido da asserção total.

Já em E13, embora o enunciador não se comprometa com a garantia de que o mundo será perfeito, o uso do operador *quase* aponta o enunciado na direção de uma afirmação total.

2. Índice de modalidade

As marcas de modalização são importantes para a construção do sentido e indicam o modo, a maneira como o que se diz é dito. Elas revelam a atitude do falante diante do enunciado que produz (KOCH, 1984). Assim, observem-se os exemplos abaixo:

- E14: *Esta campanha é muito importante, pois a reciclagem é **necessária** tanto na cidade quanto em qualquer lugar...*
- E15: *Em fim muitas e muitas campanhas de lixo e agasalho e do ambiente **precisa** de colaboração e união.*
- E16: *..**não devemos** jogar papéis no chão da escola...*

Nos enunciados transcritos em E14 e E15, os alunos fazem uso dos modalizadores *necessária* e *precisa*, o que direciona o conteúdo proposicional no sentido da obrigatoriedade.

Também em E16, o aluno utiliza o verbo *dever* como indicador modal. Tal modalizador insere-se na categoria das modalidades deônticas, as quais se referem ao eixo da conduta. O emprego de tal modalizador imprime ao enunciado a idéia de obrigação e não de algo facultativo.

Na análise das unidades lingüísticas acima descritas nós consideramos a presença dessas unidades e o seu uso na construção da posição dos alunos frente à campanha. No que concerne aos operadores argumentativos, 84% das produções escritas aqui examinadas fizeram uso desses organizadores textuais. Já o emprego de modalizadores ocorreu em 18% das produções.

Resultados semelhantes foram encontrados por DOLZ & PASQUIER (1994) em produções escritas de crianças entre 10 e 11 anos que não tinham recebido ensino específico no que diz respeito à argumentação. Quanto ao uso de operadores, os textos analisados pelos autores anteriormente citados apresentaram a ocorrência em 75% das produções. Em relação ao emprego de modalizadores, as produções das crianças apresentaram a taxa de 24%.

Como pudemos observar, todos os operadores utilizados nos textos dos alunos por nós examinados são recursos da própria gramática da língua. Percebemos também o quão eficientemente as crianças fizeram uso desses artifícios lingüísticos para comporem seus argumentos em favor da campanha instalada na escola. Isso ocorreu embora os alunos, cujas produções foram aqui consideradas, não tivessem vivenciado qualquer experiência prévia de seqüência de ensino objetivando a aprendizagem da argumentação.

IV. O ENSINO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

No que diz respeito à produção escrita dos alunos, a escola tem dado prioridade aos textos narrativos e tem deixado para as séries mais avançadas a introdução de textos explicativos e argumentativos. O ensino da produção textual na escola tem se baseado numa progressão de forma a iniciá-lo no que tem se considerado mais simples para chegar, então, a aspectos mais complexos. Essa progressão inicia-se pela produção de descrição a partir de gravuras, depois introduz-se a composição, em seguida a narração, para só então tratar da dissertação. Nessa perspectiva, os textos narrativos são considerados mais simples enquanto que os textos explicativos

e argumentativos são, portanto, os mais complexos dentro do gradiente do ensino dos tipos textuais na escola. Além do que, o ensino da produção textual não tem levado em conta nem utilizado modelos textuais externos à escola. O ensino da produção escrita tem se limitado muitas vezes a materiais escritos criados unicamente para serem “consumidos” dentro do espaço escolar. A produção textual requerida aos alunos também se refere à elaboração de textos de caráter meramente escolar, como é o caso da redação e da composição. Esses textos nada têm a ver com textos autênticos, produzidos em contextos reais e que circulam na sociedade. Os textos que têm sido ensinados constituem “autênticos produtos culturais da escola elaborados como ferramentas para avaliar progressiva e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1995, p. 6). Esses gêneros têm sido considerados apenas como pura forma lingüística independente das práticas sociais. Ao contrário dos gêneros circulantes na sociedade que cumprem diversas finalidades (entretêr, argumentar, persuadir, organizar tarefas, etc) e constituem-se em meio de interação, os gêneros escolarizados são concebidos apenas como representação exata do real e do pensamento, isenta de qualquer pressão comunicativa. Sendo assim, estes gêneros são ensinados como formas historicamente invariáveis baseados num procedimento único e global, válido para qualquer texto. Desconsidera-se, dessa forma, o conjunto de aprendizagens específicas no ensino de diferentes gêneros textuais. O objetivo do ensino da produção textual, portanto, tem sido o domínio formal do gênero e para que esse domínio efetivamente se realize o ensino é organizado numa seqüenciação linear que vai dos gêneros considerados mais simples até os mais complexos. Uma das razões para assumir tal progressão no ensino de textos é a crença de que a criança ainda não tem condições de trabalhar desde as séries iniciais com diferentes tipos de textos, dentre eles os argumentativos.

Através dos exemplos das produções aqui analisadas, podemos perceber o quanto essa visão da incapacidade de a criança lidar com textos argumentativos se encontra equivocada. Essa postura ante o

ensino da produção textual está pautada numa visão de aquisição da linguagem enquanto processo de aquisição natural através do qual a aprendizagem se dá a partir do desenvolvimento de capacidades inatas e níveis maturacionais. Porém o aprendizado da argumentação não envolve apenas processos cognitivos, mas também uma integração progressiva entre diferentes capacidades, dentre elas a capacidade de lidar com condicionamentos textuais e lingüísticos do discurso (DOLZ, PASQUIER & BRONCKART, 1993). Isso porque a aquisição da linguagem constitui uma aprendizagem social e os gêneros são construções sócio-históricas e sua apropriação e domínio se efetua sempre nas interações entre os membros de uma dada sociedade. Em razão disso, vários pesquisadores, em especial os da Universidade de Genebra, têm defendido um ensino sistemático da argumentação, assim como de diferentes gêneros e tipos textuais, já a partir das séries iniciais.

Como se pôde ver também nos exemplos aqui apresentados, não se pode cobrar da criança na fase aqui observada o mesmo nível na produção de textos argumentativos que se cobraria, por exemplo, de uma criança em níveis mais avançados de escolaridade. DOLZ & PASQUIER (1994) citam alguns trabalhos que têm observado diferenças concernentes à capacidade de planejamento, utilização apropriada de unidades lingüísticas como tempos verbais, anáforas e organizadores textuais no domínio dos gêneros, por exemplo. Esses trabalhos colocam a questão em termos de desenvolvimento de entidades lingüísticas adaptadas a situações específicas e não em termos de incapacidade de utilização do aluno em razão de aspectos maturacionais. Portanto, a partir das habilidades já apresentadas pelos alunos, pode-se iniciar um trabalho centrado na produção e compreensão desses tipos de textos, assim como chamar-lhes a atenção para a presença dos recursos argumentativos próprios da língua. Mas pôr os alunos em contato com textos argumentativos para que eles possam observá-los e analisá-los não é condição suficiente para que eles sejam capazes de utilizar eficientemente os recursos da língua no sentido de construir um texto desse tipo ou de qualquer outro. As habilidades para a argumentação escrita se

desenvolvem a partir do contato com situações argumentativas diversas e na produção efetiva de textos pela criança.

Diferentes estudos, dentre eles ROSAT (1991) e DOLZ & PASQUIER (1994), têm demonstrado a influência de atividades relativas a aspectos específicos da argumentação sobre a evolução da escrita dos alunos.

Nesse sentido, DOLZ & PASQUIER (1994) propõem para o ensino da argumentação o trabalho com um certo número de problemas de escrita dos alunos relativo a três eixos: as condições contextuais, o planejamento e a textualização.

O trabalho com o primeiro eixo objetiva uma reflexão acerca dos parâmetros contextuais tais como o objetivo geral, o objeto da controvérsia, lugar social de onde se escreve e o papel social do enunciador e seu destinatário. Quanto ao segundo, realiza-se um trabalho através do qual os alunos confrontam diferentes possibilidades de planejamento da totalidade do texto. O eixo referente à textualização se propõe a abordar certas unidades lingüísticas características da argumentação.

O trabalho com esses eixos, no entanto, não é estático, mas se dá através de uma interação constante entre eles. As atividades visando ao exercício desses elementos se organizam através de seqüências didáticas que são módulos de ensino desenvolvidos e organizados para o ensino-aprendizagem da produção textual. A progressão na qual essas seqüências serão organizadas parte de um enfoque em espiral que implica no ensino-aprendizagem da diversidade textual já a partir das séries iniciais, passando por todos os níveis da escolaridade. O que varia de um nível a outro é, por um lado, o gênero textual (conto de fadas, relato de experiências, etc.) e, por outro, as dimensões da textualidade estudadas (uso dos tempos verbais, uso dos organizadores textuais, etc.). O princípio sobre o qual a progressão está elaborada é o de construir com os alunos seqüências didáticas objetivando atingir as capacidades necessárias para dominar os gêneros estudados. Dessa forma, objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade

cada vez maior e um mesmo gênero pode ser trabalhado várias vezes ao longo da escolaridade com graus crescentes de aprofundamento. Isso porque se parte do princípio de que escrever não é um saber-fazer que se desenvolve espontaneamente através da imitação. Mas constitui-se numa prática social que se constrói com o auxílio de intervenção sistemática, uma atividade cuja aprendizagem implica, na verdade, um conjunto de aprendizagens específicas de diferentes gêneros textuais. Dessa forma, o ensino da produção textual requer a intervenção do professor e o desenvolvimento de uma didática específica que, observando as capacidades iniciais dos alunos, procure explicitar o conhecimento implícito dos gêneros.

O trabalho com textos argumentativos deve, portanto, estar presente desde as séries iniciais, adaptado às dificuldades apresentadas pelos alunos nas suas primeiras produções e sempre em referência a situações de comunicação reais e precisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de marcas argumentativas em textos de crianças que não receberam nenhum ensino específico quanto à produção de textos argumentativos nos mostra como as crianças podem fazer uso desses elementos de modo eficiente.

Segundo KOCH (1999), a evidência de um valor retórico ou argumentativo da própria língua “leva a postular a argumentação como o ato lingüístico fundamental” (p. 110). As crianças, embora não tenham consciência da força desses recursos argumentativos, utilizam-nos naturalmente como elementos da língua da qual são usuárias competentes.

Entretanto, o ensino de língua materna na escola tem-se limitado ao tratamento dos elementos da língua dentro de uma perspectiva metalingüística. Ou seja, o estudo da língua ainda continua voltado para as regras da gramática normativa. O que se faz necessário é que o ensino da língua materna, a partir de seus usos reais, possa levar o usuário da língua a não apenas reconhecer essas marcas, mas a

utilizá-las de modo consciente. É preciso mostrar ao aluno que a possibilidade de levar o interlocutor a determinadas conclusões e não a outras “é algo inerente à própria língua, e não algo acrescentado ‘a posteriori’ em determinadas situações específicas de comunicação” (KOCH, 1997, p. 13). Desenvolver a competência textual dos alunos é torná-los usuários conscientes dos recursos disponíveis na sua própria língua. E, ao levá-los a fazer uso de tais recursos de modo mais consciente, a escola contribui para que desenvolvam não só a competência textual em vários gêneros, mas também a comunicativa.

NOTA

¹ Doutoranda em Lingüística Aplicada UNICAMP/IEL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANKS-LEITE, L. *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. 1996. Tese (Doutorado) - Unicamp, São Paulo.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. Enseignement de l' argumentation et retour sur le texte. *Repères*, n. 10, 1994.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, 92, 1993.

FERRO, R. T. *Discurso argumentativo: identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos de 4ª série*. Unicamp: São Paulo, 1997.

KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

ROSAT, M. C. A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. *Études de Linguistique Appliquée*, n. 8, 1991.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*, 1995. (Trabalho inédito)