

ARGUMENTANDO NA ESCOLA: O REAL E O IMAGINÁRIO NA INTERLOCUÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

LEAL, Telma Ferraz – UFPE

MORAIS, Artur Gomes de – UFPE

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita /n.10

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Os estudos sobre produção de textos por crianças e adolescentes na escola são abundantes e, via de regra, revelam as dificuldades de muitos professores no ensino da escrita. Algumas questões, no entanto, parecem ainda insuficientemente abordadas, tais como os aspectos relativos às especificidades desse contexto de produção e as estratégias encontradas por professores e alunos para lidar com os limites impostos pela natureza ambígua da atividade de escrita neste espaço. Buscando contribuir para uma melhor compreensão dessas questões objetivamos, neste estudo, analisar as estratégias argumentativas adotadas por crianças e os efeitos de situações imediatas de produção sobre os textos.

1. Referencial teórico

1.1. Argumentação: as diferentes estratégias discursivas

Koch (1987, p. 19) 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". 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".

Mesmo concordando com as premissas gerais de que a argumentação é uma propriedade geral do discurso, 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, do narrar, do expor, do descrever ações, do argumentar). Dentre os

gêneros da ordem do argumentar, são citados: cartas ao leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates, editoriais, requerimentos, ensaios, artigos de opinião...

Nesses diferentes gêneros são encontradas algumas estratégias discursivas que os caracterizam enquanto textos da ordem do argumentar. Banks-Leite (1996) cita três operações básicas: sustentação (apresentação de dados que apóiam as afirmações); construção e interpretação do referente (apresentação dos objetos e conceitos sobre os quais se reflete); e 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. Ampliando tal discussão, Bronckart (1999, p. 226) explicita que a partir do raciocínio argumentativo diferentes modelos de textos podem surgir e que nem todos os dados e premissas aparecem explicitamente no discurso:

(...) 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 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.

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 justificativa da justificativa.

Em um outro modelo de texto são encontradas estratégias em que o próprio redator (ou falante) antecipa no texto as restrições que possam surgir ao ponto de vista defendido, construindo a contra-argumentação. Nesses casos, o redator pode explicitamente apresentar as restrições e refutá-las; ou pode deixar implícita a objeção e já apresentar a contra-argumentação à restrição. 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. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível compreender, de forma mais aprofundada, as diferentes esferas de circulação dos textos e as especificidades do discurso nessas esferas. Partindo desse pressuposto, torna-se fundamental conceituar e enfocar o que está, nesta pesquisa, sendo considerado como contexto de produção.

1.2. O que é contexto de produção?

Precisamos, de início, retomar o pressuposto de Bakhtin (2002) segundo o qual 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. 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” (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.

Vários autores vêm se dedicando às análises acerca das situações de interação. Orlandi (1996), enquanto representante da “Análise do Discurso”, chama 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.

Bronckart (1999) propõe 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.

Rojo (2003), defende 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).

Assim, 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, alguns elementos do contexto imediato de produção, como o comando dado pela professora, as “falas” que antecederam a escrita do texto, as atividades prévias à produção, dentre outros. Consideramos, importante, portanto, explicitar um pouco as concepções assumidas sobre contexto escolar de produção.

1.3. As especificidades do contexto escolar de produção

Um aspecto central nessa discussão 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.

Partilhamos com Rojo (1999), também, 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 e por ser um espaço público, embora, na maioria das vezes, restrito à sala de aula.

Apontamos ainda que nem sempre é simples dar conta dessa tensão entre objetivos didáticos e finalidades sociais de escrita. Miranda (1995, p. 26), ao focar 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. Ela 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.

Há implicitamente neste discurso uma recomendação de que os alunos escrevam para destinatários reais e diversificados. No entanto, alertamos que, mesmo nesses casos, 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 defendido por Schneuwly e Dolz (1999) de que há um desdobramento dos gêneros textuais na instituição escolar, dadas as suas peculiaridades e finalidades sociais: “fazer aprender” e “fazer escrever para atender a finalidades diversas de escrita”.

Concebemos, pois, como primeiro elemento do contexto imediato de produção de textos na escola, os comandos das atividades dados pelos professores. No cotidiano escolar, tal como apontaram Mocelin, Leal e Guimarães (2001) existem diferentes tipos de ensino e os comandos para as atividades de escrita são variados. Em alguns existe explicitação de finalidades para a escrita, de interlocutores e de gêneros textuais. Em outros, predominam as situações a partir de comandos vagos, pouco elucidativos.

Ainda pensando no contexto de produção de texto na escola, é relevante atentar para as orientações que são dadas antes ou durante a escrita; as atividades que precedem a produção de textos; 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.

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. Em suma, são muitos os elementos que compõem o contexto de produção e pretendemos analisar alguns desses elementos que influenciaram a escrita dos alunos nesta pesquisa.

2. Método

Nove professoras de 2^a a 4^a séries de 4 escolas (3 públicas e 1 particular) participaram dessa pesquisa, autorizando a realização de observações de aulas de produção de textos (3 aulas) e aplicando uma atividade de produção de textos orientada pela pesquisadora.

As análises foram realizadas em duas etapas. Na primeira etapa foram explorados os relatórios das aulas em que os textos foram produzidos. A atividade, que foi adaptada de uma proposição de um livro didático para 3^a série (Soares, 1999, p. 99), foi realizada a partir das seguintes orientações:

- 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;
- 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.

Os dados retirados dos relatórios de aplicação da atividade foram classificados e cruzados com os dados relativos aos textos das crianças.

Os textos coletados foram previamente selecionados a partir de três critérios: faixa etária, legibilidade e atendimento ao comando. 127 textos de opinião foram analisados (2^a série: 47 textos; 3^a série: 48 textos; 4^a série: 32 textos).

Numa segunda etapa identificamos as turmas que apresentaram maior quantidade de justificativa da justificativa e contra-argumentação e selecionamos 3

dessas turmas. Analisamos os relatórios de observação de aulas dessas professoras, os relatórios da situação de produção e os textos dos alunos.

3. Resultados

3.1. Análise das formas de condução da atividade pelas professoras e seus efeitos sobre os textos dos alunos

Na análise dos relatórios de aplicação da atividade, observamos que o texto foi lido em todas as turmas, 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, o texto era tido como mais uma fonte de informações sobre o tema. Em outras turmas, houve uma discussão sobre o tema, mas essa foi posterior a uma seqüência de intervenções sobre o texto lido, que 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. Um terceiro tipo de intervenção foi pautado apenas na discussão sobre o texto.

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.

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 apresentaram explicitamente o ponto de vista de que as crianças devem realizar serviços domésticos e outras, que não explicitaram esse ponto de vista, indicaram - pelo tom de voz e pela seleção de perguntas que faziam - a posição assumida.

Uma primeira análise que conduzimos foi o cruzamento entre essas características gerais do contexto de produção e os modelos textuais produzidos pelos alunos. Os textos das crianças foram agrupados em três categorias: (1) textos em que os alunos apresentavam o ponto de vista, inserindo justificativas, justificativas das

justificativas e contra-argumentos; (2) Textos em que as crianças apresentavam o ponto de vista e justificativa, inserindo a justificativa da justificativa ou a contra-argumentação; (3) textos em que as crianças apenas apresentavam o ponto de vista ou o ponto de vista com justificativa.

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. Por outro lado, os modelos centrados na exposição de um ponto de vista ou de um ponto de vista com uma justificativa (semelhantes ao gênero escolar “resposta a pergunta” de interpretação de textos) foram mais freqüentes nas situações em que as professoras realizaram a atividade de explorar o texto através da localização de informações (76,5%)¹. Supomos que tal procedimento tenha aproximado a atividade das situações de “ensino” de estratégias de 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. Levantamos a hipótese, portanto, que as representações sobre o contexto imediato seriam construídas 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.

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. Perelman (2001) também sugeriu tal interpretação, analisando resultados de pesquisas em que se avaliavam textos de opinião de crianças.

As análises sobre a presença de divergências na discussão também mostraram efeitos do contexto imediato de produção. 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%). Talvez essa característica da situação tenha levado os alunos a não sentirem necessidade de defender o ponto de

¹ A análise de Qui-quadrado mostrou que as diferenças encontradas entre os grupos foram estatisticamente significativas [$X^2=40,239$, g.l, $p=.000$].

vista, dado que as pessoas não divergiam em relação a ele. Essas diferenças também foram significativas segundo o teste de Qui-quadrado [$X^2=6,126$, g.l. 2, $p=.047$].

Apesar de ter havido efeito do tipo de discussão sobre os modelos textuais adotados, não houve diferenças 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 deixava transparecer seu ponto de vista sobre o tema. A própria leitura do texto já implicava em aceitação da opinião do autor.

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 a seguir.

3.2. 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; analisamos os relatórios de aula (3 aulas de cada professora), caracterizando 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. Depois, analisamos alguns textos de alunos, buscando encontrar as marcas desse contexto de produção.

Dada a impossibilidade de apresentar detalhadamente os dados relativos às três turmas, selecionamos uma turma (2ª série), que exporemos mais detidamente e faremos, logo a seguir, algumas reflexões gerais sobre os demais grupos.

2ª série; escola 3

A escola 3, da Rede Municipal do Recife, atendia a crianças de Ensino Fundamental (até 4ª série). 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, mantendo-os engajados nas atividades propostas. 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.

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”.

A atividade começou com a professora lendo o texto e depois as crianças discutiram sobre o tema. Depois, as crianças iniciaram uma série de relatos pessoais. Essa atitude das crianças foi reforçada pela professora, que incentivava que elas falassem sobre o cotidiano doméstico. Nessa turma, apareceram exemplos pessoais em 20,7% dos textos (acima da percentagem geral: 17,3%). Aliás, dentre as turmas de 2ª série, essa foi a única em que os exemplos foram usados nos textos escritos. Esse tipo de estratégia argumentativa, conforme afirmaram vários autores (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1999; Billig, 1991; Breton, 1999), é uma estratégia legítima de persuasão.

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?*

Nesse trecho, percebemos a tensão quanto aos dois dilemas que se cruzam nesta atividade: 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. Percebemos que, nas entrelinhas dos discursos, tanto a autora do texto quanto a professora induziam 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 os pais trabalham e não há quem faça os serviços domésticos. Na escola 4, particular, as crianças, via de regra, contam com os serviços das “empregadas domésticas”. Assim, mesmo havendo um discurso quanto à necessidade das crianças ajudarem em casa, a experiência pessoal 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” (menor homogeneização do discurso).

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.*
- *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. Os alunos responderam, dizendo o que faziam. 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. Por fim, a professora falou sobre a produção do texto, explicando como era pra ser feito o trabalho e escrevendo no quadro o comando: *Dê a sua opinião sobre: As crianças devem ou não trabalhar em casa? Por quê?*

Após a professora anotar o tema, as crianças também o fizeram. 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.

Ao olharmos os textos dos alunos, percebemos que, dentre as turmas da 2^a série, foram essas crianças que produziram os maiores textos (37,93 palavras em média²). 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 2^a série, pelos alunos da escola 4 (81,9%)³. A análise mais pormenorizada de dois desses textos pode nos ajudar a entender melhor as estratégias adotadas pelas crianças.

O texto 1, produzido por uma menina de 10 anos, recupera algumas das discussões realizadas 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.

² A média das quatro turmas foi de 31,8 palavras.

³ Na escola 1, nenhuma criança inseriu esses componentes textuais e na escola 2, apenas 25% o fizeram.

Texto 1

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.

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 ou 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 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 2

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 menino deslocou todo o foco do texto para convencer o leitor de que os meninos já fazem os serviços domésticos. Embora ele não explicita 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.

3^a e 4^a séries: escolas 1 e 4

Nas outras duas turmas investigadas, pudemos perceber, assim como ocorreu com a 2^a série, um efeito não só da forma como a atividade foi conduzida, como também do conteúdo discutido. Houve inserção de justificativas e contra-argumentos

explicitados no momento da discussão em sala de aula, com uma clara interferência do que foi “aceito” ou “rejeitado” pela professora.

Em relação a tal questão, achamos imprescindível retomar as reflexões de 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 explicitamente 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 frequência com que tal tema foi focado nos textos (61,5%). 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.

Por fim, verificamos, em vários textos das crianças, a ausência de informações que levava os leitores a realizar inferências baseadas em informações que foram disponibilizadas em sala de aula, dificultando a compreensão por leitores que não conhecessem a situação de produção. Em relação a tal questão, salientamos que 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).

4. Conclusões

A principal conclusão a que pudemos chegar foi que a situação imediata de produção exerce efeitos marcantes sobre os textos das crianças. No entanto, tais efeitos ocorrem em função das representações construídas pelos alunos acerca da escola e de outras situações de interlocução que guardam semelhanças com a situação vivida. Ou seja, embora sejam encontradas marcas nos textos das crianças, essas são decorrentes, muitas vezes, do contexto sócio-histórico. As representações sobre o que é a escola e o que se espera delas nesta instituição orientam de forma crucial as decisões das crianças acerca das estratégias para conduzir os leitores.

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). Assim, tais textos são singulares, pois resultam da dialética entre representações sobre os contextos de ação e sobre os gêneros textuais e nem sempre se filiam a apenas um gênero discursivo.

Por fim, podemos salientar que o conteúdo textual também sofre as restrições impostas pelos limites estabelecidos pela escola e pelos grupos sociais que nela habitam.

5. Bibliografia

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9ª ed. (1929 - 1ª ed.). São Paulo: Hucitec, 2002.
- BANKS - LEITE, L Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar. **Tese de Doutorado**. Campinas: UNICAMP / IEL, 1996.
- BILLIG, M. **Arguing and thinking: a rhetorical approach to social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BLAIR, J. A. & JOHNSON, R. Argumentation as dialectical. **Argumentation**, nº 1, 41-56, 1987.
- BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAMPS, A. & DOLZ, J. Enseñar a argumentar: um desafio para la escuela actual. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, nº 25, 5-7, 1995.

- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite - Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, n° 37-38, p. 31-49, 1996.
- DUCROT, O. **Les Échelles argumentatives**. Paris: Minit, 1980.
- KOCH, I. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.
- MIRANDA, M.M.A. A produção de texto na perspectiva da teoria da enunciação . **Presença Pedagógica**. N° 1. 18-29, 1995.
- MOCELIN, G.R. ; LEAL , T.F. & GUIMARÃES, G.L. A diversidade textual em sala de aula. **Anais do 13º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas - SP: ALB. (CD room), 2003.
- ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PERELMAN, F. Textos argumentativos: su producción en el aula. **Lectura y Vida**, 32-48, 2001.
- PERELMAN, C. & OLBRECHSTS - TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROJO, R.H.R. 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, 1999.
- ROJO, R.H.R. 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, 2003.
- RUBIO, M. & ARIAS, V. Una secuencia didáctica para la argumentación escrita en el Tercer Ciclo. **Lectura e Vida**, 34-43, 2002.
- SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, n° 11, 5-16, 1999.
- SOARES, M. **Português através de textos** - Coleção de livros didáticos para 5ª à 8ª séries. São Paulo: Moderna, 1999.
- SOUZA, L.V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas / SP: Mercado de Letras, 2003.