



O desenvolvimento do discurso argumentativo por crianças do ensino fundamental: articulação e coordenação de seqüências argumentativas no *texto de opinião*

Terezinha Barroso (UFJF)*

RESUMO: Este artigo descreve estratégias utilizadas por alunos do ensino fundamental para articular seqüências textuais argumentativas (Adam, 2001) em *texto de opinião*. Considerando as demandas peculiares ao uso da língua em gêneros do discurso (Bakhtin, [1952]1992; Bronckart, 1999, 2003) e os aspectos psicológicos específicos do desenvolvimento da criança para lidar com conceitos científicos (Vygotsky, [1932]1996; Bereiter & Scardamalia, 1982, 1987; Freedman & Pringle, 1984), o estudo pretende contribuir para o entendimento do desenvolvimento desse tipo de discurso nas séries iniciais e, mais que isso, justificar e fundamentar a sua presença antecipada como prática discursiva no ensino fundamental.

Palavras-chave: Gêneros do discurso; Aquisição e desenvolvimento do texto argumentativo; Texto de opinião.

1. Introdução

A tradição escolar tem desconhecido a pertinência do discurso *argumentativo* como objeto de ensino e aprendizagem nas séries iniciais, justificando-se, assim, sua ausência sistemática nas práticas escolares de letramento, em favorecimento do tipo narrativo, ora atualizado em fragmentos de texto literário, ora em adaptações simplificadas. Na justificativa para tal prática, o professor se defende como pode: "Meu aluno tem muita dificuldade pra escrever esse tipo de texto". "Eles (os alunos) não sabem organizar as idéias". "Eles só escrevem mesmo é histórias, porque são ainda pequenos".¹ Tais julgamentos, muitas vezes, não ultrapassam o nível de comentários impressionistas, sem reflexão sistematizada, um senso comum que pouco colabora para o conhecimento dos processos sociocognitivos, psicológicos e das estratégias lingüístico-discursivas, que envolvem o uso da linguagem em gêneros, especialmente os do tipo do argumentar pela criança.

Com base no quadro descrito, o presente estudo propõe uma análise longitudinal do desenvolvimento do discurso argumentativo por crianças do ensino fundamental, que busque descrever estratégias sociocognitivas e lingüístico-discursivas utilizadas para articular seqüências textuais argumentativas (Adam, 2001) na produção escrita de *texto de opinião*. O aporte teórico utilizado apóia-se na teoria de gênero do discurso (Bakhtin, [1952]1992; Dolz & Schneuwly, 1996; Bronckart, 1999, 2003) e nos aspectos psicológicos específicos do desenvolvimento da criança para lidar com conceitos científicos (Vygotsky, [1932]1996; Bereiter & Scardamalia, 1982, 1987; Freedman & Pringle, 1984). O estudo pretende contribuir para o entendimento do desenvolvimento da competência para o argumentar nas séries iniciais e, mais que isso, justificar e fundamentar a sua presença antecipada como prática discursiva no ensino fundamental.

* terezinha.barroso@ufjf.edu.br

O estudo analisa um corpus de 145 textos de opinião, produzidos em sala de aula pelos mesmos alunos de uma escola pública, entre a 2ª. e a 5ª. séries do ensino fundamental, em cuja matriz curricular de Língua Portuguesa não está incluído o ensino formal e sistematizado do discurso argumentativo. As tarefas de produção escrita orientaram-se por temas que ativassem a *vontade enunciativa* das crianças e considerassem o *grau de discutibilidade* e de *acessibilidade* dos temas propostos (Rosenblat, 2002).

2. Enquadre teórico

Estudos desenvolvidos por Vygotsky ([1932]1996) sobre formação de conceitos científicos, não espontâneos, colaboram, sobremaneira, para a compreensão das demandas cognitivas e psicológicas próprias do argumentar, e para o entendimento das restrições naturais na construção dessa ação de linguagem pela criança. O autor estuda os processos mentais envolvidos na capacidade de generalização e abstração, *pensamento por abstração*, estágio de desenvolvimento cognitivo posterior ao *pensamento por complexo*, que envolve a capacidade da criança de lidar com conceitos científicos. A capacidade de lidar com conceitos científicos diz respeito à capacidade do sujeito de perceber os elos que ligam objetos semelhantes, para ser capaz de (1) analisar as similaridades para captar atributos comuns, em termos de relações lógicas e abstratas; (2) analisar esses atributos comuns a um conjunto de elementos, com vistas à classificação; (3) fazer uso da linguagem para conceptualizar tal percepção abstrata de atributos; e, finalmente, ser capaz de (4) fazer transferência e inter-relação de um conceito para outras situações nas quais os atributos sintetizados no conceito formulado estejam presentes, porém com configurações distintas da original.

A produção do discurso argumentativo envolve, assim, o domínio de habilidades cognitivas e psicológicas semelhantes àquelas evocadas na construção dos conceitos científicos, ou seja, o esquema textual evocado para a construção do discurso argumentativo requer do sujeito a capacidade de relacionar e articular argumentos e posição, por semelhanças ou diferenças, à medida em que constrói conceptualizações, generalizações e abstrações sobre um dado tema polêmico sobre o qual deve emitir sua opinião.

Um outro estudo, realizado por Bereiter & Scardamalia (1987) e discutido em Dolz (1994) sobre modelos de processamento de ensaios argumentativos escritos por adolescentes, oferece também fundamentos para nossas análises. Os autores analisam os processos cognitivos da produção do texto escrito de crianças em contexto escolar, associando teoria do desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky, op.cit) a uma teoria cognitiva de processamento do texto escrito. Segundo os autores, o desenvolvimento das habilidades para a produção de texto consiste, em grande parte, na aquisição de *estratégias de controle*, usadas deliberadamente pelo sujeito, para a resolução de tarefas, competência que o destaca como escritor proficiente.

Para descreverem e identificarem procedimentos cognitivos que distinguem um escritor imaturo de um escritor proficiente na produção de ensaio argumentativo, Bereiter & Scardamalia (1987) introduzem dois modelos de processamento do conhecimento na produção do texto: o primeiro designa a forma de processamento mais natural, espontânea e automática de se construir o texto, ou seja, mesmo transparecendo difícil, a tarefa é realizada com o máximo uso de estruturas cognitivas já existentes, aprendidas através de experiências sociais do cotidiano, o que minimiza a extensão de novos problemas para a realização da



tarifa. Este modelo de processamento que caracteriza um procedimento não-proficiente, imaturo frente à realização da tarefa, os autores denominam de *modelo de reprodução do conhecimento (knowledge telling)*. O outro modelo busca captar os traços que caracterizam um procedimento cognitivo de resolução de problema, que envolve ações deliberadas de controle estratégico sobre partes do processo, como definição de objetivo, planejamento, busca de memória, avaliação, diagnósticos, generalizações de conceitos. A esta forma de proceder à escrita, e que caracteriza a atitude de escritor proficiente ao longo de todo o texto, ou em partes dele, os autores denominam de *modelo de transformação do conhecimento (knowledge transforming)*.

Uma versão para o modelo de processamento proposto, mais próxima às categorias sociocognitivas e discursivas, seria a de que o escritor aprendiz, no *modelo de reprodução do conhecimento*, constrói a representação da tarefa, a partir de enquadres interativos e cognitivos que favorecem a interpretação da moldura comunicativa. Esses enquadres, por sua vez, fornecem pistas que acionam na memória conhecimentos automáticos sobre o tópico e o esquema textual que configura o gênero de discurso selecionado para emoldurar a ação de linguagem. Neste modelo de processamento, a adequação e coerência do texto à situação não dependem exatamente de uma aplicação deliberada e consciente de conhecimento do gênero, mas da utilização de estratégias pouco monitoradas conscientemente pelo sujeito. Tal modelo de processamento textual resultaria na produção do que Bakhtin ([1952]1992) denominou de *gêneros primários*.

Já o segundo, o *modelo de transformação de conhecimento*, se apresenta como um processo mais complexo de realização das demandas presentes na resolução da tarefa. Distingue-se pela maneira como se busca a solução dos problemas no momento da produção, de forma mais consciente e reflexiva, o que permite ao escritor se debruçar sobre o texto, numa postura de revisor, capaz de refletir sobre questões de conteúdo, de gerenciar e adequar o gênero textual ao propósito comunicativo, assim como fazer uso, de forma mais consciente, de estratégias retóricas. Tal procedimento mais complexo e mais consciente da parte do sujeito resultaria na produção dos *gêneros secundários* (Bakhtin, op. cit.).

Dentre as habilidades cognitivas e discursivas relacionadas por Bereiter & Scardamalia (1987, p.157-174), como decorrentes do apoio em um ou em outro modelo de processamento do conhecimento, destacamos aquelas que estão diretamente relacionadas ao desempenho da produção do *discurso argumentativo*: (1) habilidade de coordenar um número crescente de idéias inter-relacionadas - passagem de um discurso frouxo, mal articulado para um discurso "bem amarrado"; (2) habilidade de coordenar um número crescente de idéias, sem desviar-se da intenção comunicativa - passagem de um discurso não planejado para um discurso planejado; (3) habilidade de coordenar um número de proposições que sustente uma posição - passagem da defesa de posição por meio de um único argumento, para a defesa de posição que antecipa contra-argumentos; (4) habilidade de coordenar diferentes pontos de vista dentro de uma dada estrutura temática - passagem de um discurso egocêntrico para um discurso descentrado, orientado para a audiência à distância.

Segundo os autores, as habilidades acima relacionadas e o movimento cognitivo que representam vão gerar níveis de desempenho diferentes de proficiência para o argumentar, desde o mais simples, que é ater-se ao tema, apresentando uma posição sobre a questão polêmica, até a mais complexa, que é construir uma argumentação, na qual movimentos cognitivos e enunciativos de percepção da audiência e de antecipação da posição do outro são levados em consideração.



Com base no exposto acima, as análises que se seguem pretendem demonstrar um recorte analítico possível de textos de opinião do escritor aprendiz, não desconhecendo, certamente, a participação de outros aspectos sociocognitivos e lingüístico-discursivos relevantes, deixados intencionalmente de lado neste estudo.

Isto posto, uma pergunta resume este estudo: *se a argumentação está presente nos usos cotidianos que fazemos da linguagem e essa ação de linguagem não está restrita à faixa etária do sujeito, como a criança, sensível à diversidade de gêneros que se constituem nas diferentes esferas sociais, transporta para a escrita o esquema textual prototípico do argumentar, adquirido informalmente nos usos orais da linguagem ?*

3. Análise do desenvolvimento da competência para o argumentar: níveis de complexidade cognitiva e discursiva

A análise dos textos argumentativos escritos considerou, principalmente, duas demandas cognitivas que geram dificuldades na realização desse tipo de ação de linguagem: (1) a capacidade de estruturar argumentos a partir de abstração, generalizações e conceptualizações (Vygotsky op. cit) e (2) a capacidade de lidar com a dimensão dialógica da argumentação, sem o conseqüente apoio no modelo de argumentação oral na construção do monólogo argumentativo (Dolz:1996). Tal capacidade requer a adequação de estratégias cognitivas e retóricas a um novo esquema textual, com apoio ao *modelo de transformação do conhecimento* (Bereiter & Scardamalia: 1982).

Com base nos estudos de Bereiter & Scardamalia (1987), Dolz (1996) e Freedman & Pringle (1984), **quatro níveis** crescentes de complexidade cognitiva e discursiva foram identificados no *corpus*, como manifestações diferentes de a criança conceber o *gênero texto de opinião escrito*, como *gênero secundário* (Bakhtin, [1952]1992). Os níveis englobam desde a demanda mais básica para atendimento à tarefa: interpretar a moldura comunicativa e defender uma *posição* com apoio em *justificativa*, formada de um único *argumento* (Schiffrin: 1996), até níveis mais complexos de articulação e gerenciamento das seqüências argumentativas, que envolvem negociação de *posição*, com apoio a estratégias mais sofisticadas de organização textual – uso de *contraposição* e/ou *contra-argumentos*².

Definidos como manifestações de estratégia sociocognitiva e discursiva de construção do argumentar, os quatro níveis são apresentados como tentativas de se mapear a trajetória de aquisição dessa competência pela criança:

- Nível (1):** posicionar-se frente ao tema, apresentando um argumento na *justificativa*;
- Nível (2):** posicionar-se frente ao tema, coordenando e articulando mais de um argumento na *justificativa*;
- Nível (3):** posicionar-se frente ao tema, articulando *posição*, *justificativa* (argumentos) e *conclusão*;
- Nível (4):** posicionar-se frente ao tema, negociando *posição* com apoio em *contraposição* e / ou *contra-argumentos*.

Tomando-se como referência cada um dos níveis, o presente estudo busca descrever o desempenho do escritor aprendiz em termos de tendências. Nas análises que se seguem, os **níveis vêm acompanhados de exemplos que ilustram, não propriamente o nível**



identificado, mas as peculiaridades e restrições da criança para o atendimento às demandas sociocognitivas e discursivas específicas para adequação de sua produção escrita ao nível.³ Busca-se, assim, garantir na interpretação dessas realizações discursivas, uma postura descritiva, não avaliativa da competência do escritor aprendiz, de modo a conceber seu texto como representativo de estágios cognitivos, e não como de deficiência ou escassez.

3.1 Nível (1)

Posicionar-se frente ao tema, apresentando um argumento na justificativa

Dois tipos de desempenho foram observados no *corpus*, que representam a dificuldade da criança de atender às demandas cognitivas e discursivas do primeiro nível:

(a) Tópico pouco desenvolvido (Exemplo 1):

Exemplo 1: (*Opinar sobre: Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho*)

Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho? Sim, meu irmão não me deixa estudar direito. (2 ^a . série)

Nos termos de Schiffrin (1990, 1996), pelo menos duas seqüências são indispensáveis à configuração do argumentar: uma *posição*, na forma de uma asserção sobre um determinado evento ou estado, identificado pelo sujeito como discutível e com a qual se compromete como *autor e/ou responsável* (Goffman 1998); e um suporte, ou *justificativa*, representada por evidências de naturezas diferentes.

No que respeita ao exemplo 1, a *posição* se manifesta pela resposta afirmativa à pergunta, que retoma o enunciado da tarefa, na forma de interrogação: *Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho? Sim (...)*. O que se segue é um enunciado - *meu irmão não me deixa estudar direito* - que, tendo o leitor acionado o esquema textual argumentativo para a compreensão do texto, o interpretará como *candidato à justificativa*, mesmo que se considere o alto grau de cooperação exigido para a construção de inferências necessárias para tal reconhecimento.

O empreendimento de co-produção do significado no exemplo 1, como texto de opinião, se dá mediante a construção de inferência para a criação de dois mundos possíveis, nos quais o próprio autor se insere: uma inferência que considera o autor do texto como irmão mais velho; outra que o considera como irmão mais novo. Para cada uma das inferências produzidas, modelos cognitivos, construídos sob um sistema de crenças ligado à relação familiar, são acionados pelo leitor, em busca da coerência do texto, conforme apresentado respectivamente:

meu irmão mais novo não me deixa estudar direito, porque faz muito barulho com suas brincadeiras, por isso eu tenho que mandá-lo parar para eu ter sossego e ele tem que me obedecer; OU

meu irmão mais velho não me deixa estudar direito, porque ouve som muito alto, e eu não posso dizer nada, porque ele é mais velho e é ele quem manda.

Dessa forma, a relação lógico-semântica que se estabelece entre *posição* e *justificativa* no exemplo em questão não se firma de modo a atribuir peso argumentativo à seqüência



supostamente codificada como *justificativa*, o que pode dificultar a identificação da própria seqüência e sua função no texto de opinião. O resultado dessa produção é o desenvolvimento precário do tema.

Um outro registro de desempenho decorrente da tentativa de atendimento à demanda de nível 1 vem expresso no item b:

(b) a produção de um discurso que foge do tema (Exemplo 2)

Exemplo 2: (*Opinar sobre a atitude de Tiago de amarrar e prender seu cão no quarto dos fundos, enquanto seus amigos estão em sua casa.*)

Boa. Porque é ruim ficar sem amigo para brincar sem nada para fazer só ficar vendo televisão
O bom é chamar amigos para ir em casa e brincar, brincar, brincar. E a outra coisa ruim é que ele vai embora. Também é bom quando o meu amigo dorme na minha casa. (3ª série)

No exemplo 2, a criança inicia o texto de opinião com uma *posição*, nos moldes de um turno conversacional, seguida de uma *justificativa* com um argumento. Sua postura enunciativa frente à questão poderia ser assim inferida: *A atitude de Tiago prender seu cão foi boa, porque é ruim ficar sem amigos para brincar*. A partir desse ponto, observa-se um novo enquadre para a questão: abandona-se o tema proposto pela tarefa, para focar a relação de amizade entre autor e seus amigos e as brincadeiras entre eles. O tema passa, então, a ser enquadrado num espaço cognitivo constituído por um conjunto de experiências pessoais, apoiado em esquemas afetivos, com referência ao mundo implicado e conjunto. O novo enquadre acionado pela informação semântica de *amigos* e *brincar* responde pelo abandono do tema inicialmente proposto. Observa-se que, à medida em que a cadeia de argumentos é acrescida em função no novo enquadre, mais tênue é a vinculação com o tema polêmico motivador da tarefa.

3.2 Nível (2)

Posicionar-se frente ao tema, coordenando e articulando mais de um argumento na justificativa

Duas formas de organização do texto de opinião foram observadas, como tentativas da criança de alcançar o nível 2:

(a) um texto curto, no qual o escritor é capaz de coordenar *posição* e um único argumento. O pouco domínio do tópico, a escassez de argumentos sobre o tema são fatores que podem contribuir para uma configuração textual semelhante à participação de um turno conversacional. Nos termos propostos por Freedman & Pringle, (1984), Dolz (1996) e Bereiter & Scardamalia (1987), tal configuração é proveniente da dificuldade da criança de transpor o modelo dialogal da argumentação da modalidade oral para o modelo monológico da argumentação escrita. (Exemplo 3).



Exemplo 3: (*Opinar sobre: Os adultos devem controlar o tempo da criança em frente à televisão*)

POSIÇÃO: Concordo que os pais controlem o tempo que seus filhos assistem televisão.

JUSTIFICATIVA (1): Porque os filhos podem ter problemas de visão se assistirem muita televisão. (3ª. série)

(b) uma argumentação circular, na qual a posição é reiterada ao longo do texto, através de paráfrase de um único argumento, procedimento discursivo que impede a progressão temática com base na articulação entre argumentos (Exemplo 4).

Exemplo 4: (*Opinar sobre: Irmão mais novo deve obedecer ao mais velho*)

Eu acho errado irmão mais novo não obedecer o mais velho. Porque, o irmão mais novo tem que respeita o mais velho e o mais velho tem que respeita e o mais novo. (2ª. série)

Como resultante dessa forma de textualização, a opinião apresentada baseia-se em ponto de vista monolítico, ou seja, os textos apresentam *posição*, acompanhada de *justificativa* com um único argumento, o que não altera o ponto de vista inicialmente apresentado. Tal procedimento se explica pela dificuldade da criança de acionar esquemas de conhecimento vinculados ao tema, que lhe possibilitem arrolar argumentos por similaridade e por vínculo à *posição* assumida. Nesse estágio de construção do discurso argumentativo, a criança pauta-se por justificar, mais que negociar posições, o que revela, ainda, dificuldade do aprendiz de reconhecer a dimensão pragmática do argumentar.

Vale destacar que, mesmo quando mais de um argumento compõem a justificativa, estes são retomados como paráfrases, o que resulta em recursividade da argumentação.

3.3 Nível (3)

Posicionar-se frente ao tema articulando posição, justificativa e conclusão

No nível 3, o desafio que se coloca à criança é o de manter-se no tópico proposto, articulando *posição*, *justificativa* e *conclusão*. A *justificativa* evocada para sustentação da *posição* comporta mais de um argumento e a presença de seqüência textual, correspondente à *conclusão*, significa mais um grau de complexidade na realização da tarefa, consideradas as novas relações que se impõem entre os três componentes, que passam a configurar a argumentação do texto da criança.

A tentativa de atendimento a essa nova demanda cognitiva vai gerar, em nossos dados, três tipos de relação entre os componentes básicos:

(a) argumentos introduzidos, na sua maioria, pelos conectores *porque*, *pois*, e (*também*) se justapõem, ocupando, hierarquicamente, o mesmo *status* na defesa da *posição*, sem, no entanto, conduzirem a uma *conclusão* formalizada. Tal procedimento pode revelar pouco controle por parte da criança das estratégias cognitivas de planejamento das justificativas vinculadas ao tema. O resultado é um fluxo de justificativas lineares e a quase ausência de subordinação entre argumentos, de modo que cada argumento, individualmente, se liga à *posição*, sem que se estabeleça, necessariamente, uma articulação de natureza lógica entre eles. A criança é capaz de reconhecer elos factuais e objetivos comuns entre justificativa e



posição, mas não dá conta de expressar verbalmente essas similaridades, em termos de conceitos abstratos gerais, pertinentes aos argumentos como um todo, traço peculiar do *pensamento por complexo* (Vygostsky, [1932]1996).

Este tipo de articulação dos argumentos com a *posição* assemelha-se ao que Freedman & Pringle (1984) denominaram de *argumentação focal* (Exemplo 5).

Exemplo 5: (*Opinar sobre a idéia do cientista norueguês de sacrificar a baleia Keiko por não se readaptar a seu habitat de origem*)

POSIÇÃO: Para mim eu não acho uma boa ideia matar Keiko

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: **porque** ela ainda não completou os seus 50 anos

ARGUMENTO 2: **pois** Keiko tem apenas 22 anos

RATIFICAÇÃO DA POSIÇÃO: para ela não seria uma boa idéia

ARGUMENTO 3: **porque** ela não ia comunicar com a sua família e suas amigas

ARGUMENTO 4: **e também** se Keiko for sacrificada para os humanos que vive com Keiko vai ficar com saudade de Keiko.

CONCLUSÃO:

Uma outra forma de articulação entre as seqüências textuais argumentativas do texto de opinião vem a seguir:

(b) *justificativa* formada por um encadeamento de argumentos que se estruturam numa cadeia de associações, de modo que esquemas acionados na configuração de um argumento acionam, imediatamente na memória, um outro conjunto de informações, e assim sucessivamente. Nessa seqüência de argumentos, o vínculo entre *justificativa* e *posição*, ou mesmo entre *justificativa* e *conclusão*, se afrouxa, firmando-se, por outro lado, um elo estreito entre argumento anterior e o seguinte. Esses argumentos se articulam por uma ativação semântico-pragmática, à medida em que o conteúdo informacional de um argumento é capaz de suscitar novos enquadres que, por sua vez, suscitarão argumentos associados. Neste caso, o escritor aprendiz não teria, de antemão, uma representação antecipada do conjunto de informações a partir do qual pudesse planejar seu texto (Exemplo 6).

Exemplo 6: (*Opinar sobre: Os adultos devem controlar o tempo da criança em frente à televisão*)

As vezes eu concordo as vezes não eu quero é brinca ver desenho isso é uma injustiça quando eu estou brincando de computador meu pai me chama para tomar banho la na minha mãe quando eu acordo eu vou fazer dever e etc. E também eu quero mais tempo pra brincar no Recreio e ponto final. (2ª série)

No exemplo 6, o texto inicia com a apresentação de *posição*: “As vezes eu concordo as vezes não...” seguida de *justificativa*: “...eu quero é brinca ver desenho isso é uma injustiça...”. A partir desse ponto, a organização da *justificativa* se dá através de um encadeamento de argumentos estruturados por *associação de idéias* (Freedman & Pringle: 1984), com base num conjunto de experiências pessoais e esquemas afetivos. Tal procedimento configura a dificuldade do escritor aprendiz de articular e selecionar com adequação argumentos da *justificativa*, de modo a chegar a uma conclusão, assim como de se ater ao tema proposto pela tarefa.



(c) quanto à emergência da seqüência textual correspondente à *conclusão* nos textos. Entende-se por *conclusão* a seqüência que corresponde a uma nova tese – ou *posição* – cuja força depende do peso dos argumentos ou contra-argumentos que lhe servem de suporte (Bronckart: 1999, p.226). Segundo Schiffrin (1996), a *conclusão*, assim como a *posição*, requer do sujeito o comprometimento com o teor de verdade da proposição, que pode estar vinculado a um mundo real ou a um mundo possível, no qual o sujeito exerce um papel discursivo como *autor e/ou responsável* (Goffman: 1998, p.70).

Embora com baixa freqüência de ocorrência no *corpus*, a *conclusão* tem três formas de entrada nos textos de opinião:

(a) concluir a partir de um conjunto de argumentos que justifica um ponto de vista monolítico, reiterando-se, assim, a posição assumida (Exemplo 7).

Exemplo 7: (*Opinar sobre a permissão de uso de skate dentro do Colégio*)

POSICÃO: Eu acho que não deveria deixar entrar (esquei) nulo skate dentro do colégio
ARGUMENTO 1: pois seria uma confusão não poderíamos nem andar no corredor.
ARGUMENTO 2: e outra coisa tem um menino chamado Plablo que anda de skate e não dovido que ele um dia sente esse skate na cabeça de alguém.
ARGUMENTO 2': E se esse skate pega na canela de alguém pode machucar.
CONCLUSÃO: Então eu acho que não deveria deixar entrar skate no colégio. (5ª. série)

(b) concluir tomando-se como referência o último argumento arrolado na *justificativa*, cuja informação semântica está mais recentemente representada na memória de trabalho. Neste caso, a *conclusão* não retoma a *posição* anunciada no início, assim como não estabelece articulação com todos os argumentos anteriores. (Exemplo 8).

Exemplo 8: (*Opinar sobre a atitude de Tiago de amarrar e prender seu cão no quarto dos fundos, enquanto seus amigos estão em sua casa*)

POSICÃO: A atitude de Tiago foi muito ruim sobre o Thor.
JUSTIFICATIVA:
ARGUMENTO 1: Se eu fosse ele eu prenderia ele em uma varanda, sem amarrar as pernas nem as mãos.
ARGUMENTO 2: Ou entam eu educaria ele como os outros cachorros.
ARGUMENTO 3: O Tiago tinha que fazer augoma coisa dessas como prender no terraço ou em augo parecido.
<u>ARGUMENTO 4</u> : O meu cachorro era muito maucriado agora eu brinco com ele eu adoro ele por isso ele esta mais educado.
CONCLUSÃO: Eu acho que todo cachorro merece brincadeiras com isso eles serem educados e não mecheram com os desconhecidos. (3ª. série)

Para proceder à *conclusão*, a criança desconsidera os argumentos 1 e 3, que tratam de possíveis soluções para o problema, e toma integralmente o último argumento 4, que na verdade é uma ampliação do argumento 2. Para construir o argumento 4, a criança utiliza-se de um tipo de *argumento de autoridade*, que a coloca como experienciadora do próprio argumento, o que valida sua força argumentativa: *O meu cachorro era muito maucriado*

*agora eu brinco com ele eu adoro ele por isso ele esta mais educado. A conclusão retoma a informação semântica do argumento 4 para atribuir força epistêmica ao dito: com isso **eles seram educados e não mecheram com os desconhecidos.***

(c) concluir com base em sugestão de procedimentos, que pretende alterar o estado de coisas anterior, percebido como situação polêmica pela criança. Nesse caso a conclusão tem como objetivo restabelecer um equilíbrio entre os dois mundos que se contrapõem: mundo real, onde se instala a situação controversa *versus* mundo contra-factual, onde se restabeleceria o equilíbrio. Para atender a esse objetivo, a criança utiliza-se de modalidade deôntica como estratégia de força argumentativa, conforme observado no Exemplo 9.

Exemplo 9: (*Opinar sobre uso simultâneo da Sala de Jogos por alunos de diferentes séries, durante o horário do recreio*)

Eu acho que não dá muito certo, pois quando os alunos menores eles apesar de não serem proibidos de jogar pelos maiores eles acabam ficando intimidados pelos outros pois chegam na sala e só vêem os alunos maiores e ao mesmo tempo que ficam com medo e ficam com vergonha então acabam não freqüentando a sala **então eu acho que devia ter dias separados para cada série e uma pessoa tomar conta das pessoas que não podem entrar.** (5^a. série)

3.4 Nível (4)

Posicionar-se frente ao tema, negociando *posição* com apoio em *contraposição* e / ou *contra-argumentos*

A complexidade cognitiva própria do **nível 4** advém da mudança de postura do sujeito, relativa a três procedimentos próprios do esquema textual do argumentar proficiente: (1) a percepção do objeto do argumentar como passível de controvérsia, no que respeita a posições, crenças e valores subjetivos e sociais; (2) a intenção e a disposição comunicativas que movem a ação de convencimento e/ou persuasão e justificam o evento comunicativo como uma ação conjunta; (3) a capacidade do sujeito argumentador de construir uma representação de seu interlocutor, no que respeita a papéis sociais e funções desempenhadas, e de antecipar a perspectiva do outro para planejar sua argumentação. Nos termos de Bereiter & Scardamalia (1987) este nível de proficiência é resultante de apoio no modelo de *transformação do conhecimento*.

O **nível 4** requer, então, do escritor aprendiz, o manejo de um modelo textual que comporte outras seqüências textuais que as até então identificadas nos níveis anteriores - *contra-argumentação* e *contraposição*. Essas novas seqüências textuais passam a configurar a organização composicional da argumentação nesse nível de proficiência argumentativa. Sua inclusão, como estratégias discursivas de convencimento, revela a capacidade sociocognitiva do sujeito de co-construir o significado do texto, à medida em que, com base nos modelos cognitivos que organizam seu próprio conjunto de experiências no mundo, é capaz de inferir ou pressupor os conhecimentos que podem constituir-se como os de seu interlocutor. As seqüências textuais - *contra-argumentação* e *contra-posição* - ampliam a configuração textual básica da argumentação, atribuindo-lhe o caráter de *negociação*. Significa mudar a forma de perspectivizar o tema polêmico sob apenas um ângulo, para adotar o enquadre do evento, numa perspectiva interativa e polifônica, apoiada na atitude responsiva do interlocutor.

A análise do *corpus* revelou, no entanto, uma baixa freqüência de ocorrência desses componentes nas produções das crianças, em virtude, exatamente, da complexidade cognitiva envolvida no atendimento à tarefa; qual seja, para lidar simultaneamente com os pares opostos - *posição/contra-posição* e/ou *argumento/contra-argumento*, é preciso que se tenha construído, para cada situação de uso desses pares, espaços cognitivos distintos, antagônicos para o enquadre da questão polêmica, ao mesmo tempo em que se deve reconhecer nesses espaços, com base em procedimento comparativo, semelhanças e dessemelhanças, que sustentarão a lógica da argumentação construída. Assim é que na tentativa de produzir uma argumentação mais elaborada, a criança, no *corpus* analisado, lança mão desses novos componentes, sem, no entanto, chegar a estabelecer a devida articulação com os demais componentes básicos que, até então, configuravam sua argumentação escrita.

Quanto à presença de *posição* e *contraposição* nos textos de opinião analisados e sua articulação com as demais seqüências textuais, **dois** traços caracterizam as produções das crianças:

(a) a criança apresenta sua *posição* frente à questão polêmica a partir de dois pontos de vista antagônicos, não anunciados previamente, mas identificados ao longo do texto. Neste caso, *posição* e *contraposição* são justapostas e são tratadas paralelamente na relação com suas respectivas justificativas, sem que se estabeleça qualquer tipo de articulação formal entre as duas proposições e, nem mesmo, entre as respectivas justificativas. É como se cada conjunto de seqüências formasse uma posição autônoma, independente, sem o vislumbamento de uma síntese. A conclusão, quando presente no texto, apóia-se, na maioria das vezes, na última justificativa como fechamento da opinião (Exemplo 10):



Exemplo 10: (Opinar sobre a idéia de se misturarem as turmas no ano seguinte)

Mistura nas turmas para a 3^a. série
POSIÇÃO e JUSTIFICATIVA: Eu acho que seria legal conhecer novas pessoas fazer novos amigos e conhecer um pouco de cada um.
CONTRAPOSIÇÃO e JUSTIFICATIVA: Eu acho que seria chato a pessoa da outra turma não gostar de nos e tirar sarna sombando nosa cara enventar coisas sobri o noso respeito que fasa a outra pessoa brigar comigo e eu não mi simpatisar com outras pessoas.
CONCLUSÃO: A minha opinião e não eu não quero mudar de turma Porque na turma A eu já sou amigo de todos. (2^a. série)

Embora apresente dois pontos de vista antagônicos sobre a questão, a criança não dá conta de expressar linguisticamente a contradição entre as duas posições, de modo a apresentar uma síntese na conclusão. No caso ilustrado, a *posição* é abandonada em favor da *contraposição*, justaposta em seguida, sem utilização de articulador formal que a introduza e expresse a idéia de antagonismo. Sem apresentar nenhum tipo de comparação entre as duas posições anunciadas, a criança conclui com base na projeção de um mundo contra-factual criado pela justificativa da contraposição, na qual situações de experiência são projetadas e tomadas como argumento favorável à posição contrária à *mudança de turma*.

Uma outra configuração textual para a articulação de *posição* e *contraposição* pode ser observada no item b:

(b) a criança apresenta sua posição frente à questão polêmica, a partir de dois pontos de vista antagônicos, antecipados para o leitor no início do texto, através de proposições do tipo: *A mistura de turma para a 3^a série tem aspectos positivos e aspectos negativos*. Em seguida, desenvolve justificativas distintas que sustentam a posição polarizada: *O aspecto positivo é que(...)* *O aspecto negativo é que(...)*., estabelecendo entre as justificativas uma articulação semântica (Exemplo 11).

Exemplo 11: (Opinar sobre a idéia de se misturarem as turmas no ano seguinte.)

POSIÇÃO: A mistura de turma para a 3^a série tem aspectos positivos e aspectos negativos.
POSIÇÃO' e JUSTIFICATIVA: O aspecto positivo é que mudando de sala eu vou fazer amizades com outras pessoas e vou conhecer professores diferentes.
POSIÇÃO" e JUSTIFICATIVA: O aspecto negativo é que mudando de sala eu largarei grandes amigos que conviveram comigo 2 anos.
CONCLUSÃO: Eu acho muito ruim mudar de sala, pois eu gostaria de ter Professores legais sem a mistura de turma. (2^a.série)

No exemplo 11, a criança percebe o caráter conflitante da questão sobre a qual é solicitada a opinar e propõe, de antemão, duas formas de angular o tema anunciando *aspectos positivos e negativos sobre a mudança de turma*. O procedimento de antecipar para o leitor o enfoque a ser adotado revela um tipo de gerenciamento da produção escrita, não expresso no exemplo 10, que diz respeito à capacidade de planejamento da criança ao lidar com a questão polêmica. A referência a cada um dos enfoques: *O aspecto positivo é que(...)* *O aspecto negativo é que(...)* revela a tentativa da criança de buscar a integração entre os componentes



da argumentação, sem perder de vista a tarefa a que se propõe. No entanto, observa-se que, uma vez tendo anunciado o tratamento polarizado do tema, e apresentado um par de argumentos que se contrapõem (fazer novas amizades *versus* abandonar grandes amizades), a criança desconsidera o segundo argumento usado a favor da mudança de turma (...e vou conhecer professores diferentes.), não contrapondo a ele nenhum outro argumento. O argumento sem par opositivo é, em seguida, retomado na conclusão, introduzido inadequadamente pelo conector *pois*⁴, na qual a criança reitera sua posição contrária à idéia de mudança de turma, sem, no entanto, fazer qualquer referência à informação semântica presente no par: fazer novas amizades *versus* abandonar grandes amizades: *Eu acho muito ruim mudar de sala, pois eu gostaria de ter Professores legais sem a mistura de turma.*

Traços relevantes caracterizam as produções nesse estágio de proficiência para o argumentar, no que diz respeito à capacidade da criança de representar mentalmente a questão polêmica, orientando-se pelo par opositivo *argumento / contra-argumento*, e à conseqüente textualização dessas seqüências na configuração textual do texto de opinião escrito. Cabe lembrar que a explicação de ordem sociocognitiva para as tentativas da criança de adequar seu texto de opinião ao nível 4 replica aquela já apresentada durante o tratamento da *posição* e *contra-posição*. São restrições naturais que espelham o desenvolvimento cognitivo do escritor aprendiz para lidar com conceitos abstratos e generalizações e para conceber o texto escrito como uma forma partilhada e conjunta de interlocução à distância (Vygostky, [1932]1996).

Isto posto, **dois** procedimentos são destacados como expressivos da tentativa da criança de ajustar seu texto a uma configuração correspondente à de nível 4, articulando *argumento* e *contra-argumento* na negociação de sua posição:

a) a criança apresenta sua *posição* sobre a questão, acompanhada de *argumentos* que a justificam, e desenvolve sua defesa nessa direção, até que percebe uma possível fragilidade na justificativa frente ao interlocutor pretendido. Propõe, então, um contra-argumento ao(s) argumento(s) inicialmente proposto(s). Neste ponto, observa-se sua dificuldade de integrar as duas formas de perspectivizar a questão, e o resultado é o abandono do contra-argumento que não é desenvolvido ao longo do texto (Exemplo 12).

Exemplo 12: (*Opinar sobre o uso simultâneo da Sala de Jogos por alunos de diferentes séries durante o horário do recreio*)

POSIÇÃO: Eu acho que isso da muita briga,

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: **era melhor** ter um dia para cada serie em geral.

ARGUMENTO 2: Porque todo mundo quer jogar toto ou pingui-pongui e acaba saindo briga na sala de jogos

RATIFICAÇÃO DA POSIÇÃO: então se separa os dias não haverá mais brigas nem dêscurçoes

ARGUMENTO 3: E o recreio e para se divertir com os amigos.

CONTRA-ARGUMENTO: **Mas pelo outro lado** podemos conhecer mas outras pessoas de outras series ou turmas.

CONCLUSÃO: Ø

(5^a. série)



No exemplo 12, observa-se que a criança apresenta sua posição seguida imediatamente de argumentos que a sustentam, inclusive de uma *ratificação da posição*. No entanto, para levar à frente o empreendimento a que se propõe ao introduzir contra-argumento à sua posição, o aluno atenua a força argumentativa de sua justificativa e deixa em aberto a *posição* para uma possível modificação. O resultado é o não desenvolvimento do contra-argumento que é apenas citado, sem integrar uma possível conclusão da opinião do aluno.

A segunda característica de tentativa do escritor aprendiz de ajustar seu texto a uma configuração mais complexa correspondente ao nível 4:

b) a criança se propõe a negociar sua posição com o interlocutor, com base na apresentação e desenvolvimento de *argumentos* e *contra-argumentos*, no entanto, não dá conta de gerenciar esses componentes de forma integrada, de modo a chegar a uma conclusão coerente que considere os elementos apresentados (Exemplo 13).

Exemplo 13: (*Opinar sobre a proibição de matrícula a alunos que são reprovados por dois anos consecutivos*)

POSIÇÃO: Eu acho certo que o aluno que é reprovado duas vezes na mesma série não pode permanecer no Colégio,

JUSTIFICATIVA:

ARGUMENTO 1: porque isso mostra que ele tem dificuldade com o ensino do Colégio,

ARGUMENTO 2: e também parece que esse aluno não se esforça para compreender.

CONTRARGUMENTO: Mais se você vê que ele se esforça mais têm dificuldade, você pode dar uma chance, pois você vê que não é porque ele não gosta de aprender e sim porque tem dificuldade.

CONCLUSÃO: Mas como eu disse no começo, eu acho super certo. A minha opinião é essa, pense um pouco na: "chance". (5^a. série)

Vale destacar, na análise do exemplo 13, dois procedimentos que expressam, mais vez, a tentativa do escritor aprendiz de produzir um texto mais amadurecido e como tal empreendimento de maior grau de complexidade cognitiva e discursiva é textualizado pela criança. O primeiro procedimento diz respeito à forma articulada como o aluno constrói sua contra-argumentação, de modo que as duas informações semânticas básicas - *dificuldade de se adaptar ao ensino do Colégio* e *falta de empenho da parte do aluno* - utilizadas como argumentos na justificativa da *posição* (alunos que repetem duas vezes não devem permanecer no Colégio) são retomadas com reconhecida proficiência na elaboração da contra-argumentação (se o aluno se esforça, mas mesmo assim tem dificuldade, deve ser dada a ele uma outra chance). Neste ponto, o aluno revela percepção do texto de opinião escrito como um espaço de negociação de idéias e como uma unidade articulada e integrada.

O segundo procedimento, não tão bem sucedido quanto o anterior, mas importante como evidência do processo de desenvolvimento dessa percepção, diz respeito à dificuldade da criança de apresentar uma *conclusão* integrada às proposições articuladas no texto. Ao mesmo tempo em que ratifica na *conclusão* a *posição* inicial, utilizando-se de modalização apreciativa: "*Mas como eu disse no começo, eu acho super certo*", e de apoio nos argumentos que a justificam, conclui contrariamente, com base na idéia de *chance ao aluno*, introduzida na contra-argumentação: "*A minha opinião é essa, pense um pouco na: "chance"*".

A análise buscou descrever e explicar as estratégias utilizadas pelo escritor aprendiz na construção de seu texto argumentativo, frente à demanda mais complexa de organizar, articular e integrar novos componentes que ampliam a configuração textual de um texto argumentativo - *contraposição* e *contra-argumentos* - e que corresponde ao nível 4 de complexidade de realização da tarefa.

A baixa ocorrência de *contra-argumentos* e *contra-posição* e a dificuldade da criança de integrá-los às demais seqüências textuais que compõem seu texto de opinião vêm reforçar expectativas já levantadas sobre restrições naturais a que o aprendiz se submete ao administrar a complexidade da tarefa de argumentar à distância e de articular simultaneamente as seqüências argumentativas na ação de convencimento. Mesmo que ainda não represente tendência majoritária entre alunos da 2^a. e 5^a. séries, os desempenhos descritos nos exemplos 10 a 13, do nível 4, são relevantes para a compreensão da trajetória do desenvolvimento cognitivo da criança, na aquisição da proficiência para o argumentar, principalmente, quando se consideram os aspectos singulares desse desempenho.

No que respeita às adequações de natureza pragmática, sociocognitiva e lingüístico-discursiva aos diferentes níveis de complexidade cognitiva para a produção da argumentação, vale destacar que os ajustes para atingi-los, por parte do escritor aprendiz, não se instalam de forma linear, cronológica em suas produções, em termos de seriação escolar e de faixa etária. Isto vem constatar a instabilidade natural do processo de construção do conhecimento e as diferentes formas de a criança lidar com o grau de complexidade cognitiva e discursiva provenientes do atendimento às tarefas propostas.

Considerações finais

O presente estudo buscou descrever alguns dos procedimentos sociocognitivos e discursivos envolvidos na tarefa da criança de produzir um *texto de opinião*. As análises revelaram a **tendência** da grande maioria dos alunos, enquanto ainda usuários do *modelo de reprodução do conhecimento*, de gerar um texto com as seguintes características: (1) apresentação de um único ponto de vista sobre a questão polêmica; (2) dificuldade de monitorar, simultaneamente, sua própria posição e a posição do outro, de modo a que possa antecipar contra-argumentos e contra-posições, para impor maior força argumentativa à sua posição; (3) tendência significativa de justificar posição, mais que negociá-la com o interlocutor em potencial; (4) ausência de planejamento do conteúdo informacional do texto; (5) ausência significativa da seqüência textual correspondente à *conclusão*, que considere globalmente os aspectos abordados no desenvolvimento da questão polêmica.

Algumas hipóteses podem ser levantadas preliminarmente para a explicação dos desempenhos que acabamos de descrever: (1) a natureza fluida dos estágios de desenvolvimento cognitivo que não se instalam de forma fixa e definitiva no processo de aprendizagem do texto escrito, mas numa dinâmica de avanços e refluxos; (2) as restrições naturais, próprias do estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, na faixa etária analisada, para lidar com conceitos científicos, como a capacidade de abstrair, generalizar, retomar posições, estabelecer relações, apresentar conclusão; (3) a ausência de planejamento para execução da tarefa; (4) a ainda forte presença do modelo narrativo nas atividades escolares de leitura e produção, como a mais legítima forma de uso da escrita.



Podemos afirmar que, respeitados os traços característicos de desenvolvimento sociocognitivo e discursivo das crianças, e reconhecidas suas produções escritas como reveladoras de graus diferenciados de proficiência para o argumentar, o aprendiz, em geral, administrou com relativo sucesso as demandas cognitivas, discursivas decorrentes da moldura comunicativa na qual se inseriu a tarefa proposta na pesquisa. Reiteramos que, meio à variedade de gêneros empíricos com os quais tem convívio e do qual faz uso para realizar suas ações de linguagem nas diferentes esferas comunicativas, a criança é capaz de acionar com adequação o conhecimento textual que lhe permite conceber cognitivamente um texto argumentativo.

Entendemos que a trajetória de desenvolvimento da competência para o argumentar por escrito, ao longo do período em que a pesquisa foi realizada, marca, nos termos de Bereiter & Scardamalia (1987), tentativas de transposição do *modelo de reprodução do conhecimento* para o *modelo de transformação do conhecimento*. Em outras palavras, sinaliza a passagem do uso de estratégias mais automáticas e espontâneas de produção do texto de opinião (gênero primário), para o uso de estratégias mais complexas e planejadas, reveladoras de maior grau de letramento por parte da criança (gêneros secundários).

Os resultados da pesquisa revelaram que avaliações que elegem como parâmetro o esquema textual adulto para medir a capacidade cognitivo-discursiva da criança para argumentar, podem gerar equívocos que acabam por levar a um ofuscamento dessa avaliação e ao enquadramento da produção escrita da criança na perspectiva da deficiência, e, até mesmo, justificar a ausência deste agrupamento discursivo no contexto escolar nas séries iniciais. *Perde-se, com isso, a “beleza do caminho”, pelo atropelo da chegada.*

Finalizando, buscamos com este estudo compreender os processos envolvidos na produção da argumentação escrita pela criança, atualizada no gênero texto de opinião. Um estudo que desse conta, não só de descrever a trajetória de construção, nos seus aspectos formais, mas que buscasse na forma as pistas sinalizadoras do sentido, das intenções, da percepção da criança do que a escrita representa, como ferramenta semiótica de natureza social e cognitiva. *Aí está a beleza do caminho!*

ABSTRACT: This paper describes some of the strategies used by schoolchildren – aged 8-11 – to articulate argumentative sequences (Adam, 2001), when writing an opinion essay. Considering the linguistic and discursive demands of using language in genres (Bakhtin, [1952]1992; Bronckart, 1999, 2003) and the specific psychological aspects of the child’s development to deal with scientific concepts (Vygotsky, [1932]1996; Bereiter & Scardamalia, 1982, 1987; Freedman & Pringle, 1984), the study intends to contribute to the understanding of the development of the argumentative discourse and further more to justify and support the systematical and progressive teaching of argumentation as early as possible in school context.

Keywords: Textual genre; Acquisition and development of argumentative discourse; Opinion essay.

Notas

¹ Depoimentos de professores de escola pública colhidos no Projeto Pró-Leitura – 1999, em oficinas tematizadas pela leitura, registrados em anotações pessoais de diário de campo da professora formadora.

² As seqüências textuais denominadas, nesse estudo, como *contraposição* e *contra-argumentação* são assim identificadas: a primeira seqüência refere-se a uma posição formalmente expressa no texto, que se opõe ao mundo representado pela *posição* anterior. No *corpus*, esta seqüência aparece imediatamente após o par de



seqüências: *posição / justificativa*. A segunda é um tipo de justificativa usada como forma discursiva de se antecipar uma possível argumentação contrária àquela apresentada na defesa de *posição*, cuja função discursiva é a de enfraquecer a posição do adversário. Enquanto a primeira liga-se diretamente à *posição*, a segunda estabelece nexos com a *justificativa*.

³ Para esse procedimento, a análise apoiou-se nos conceitos de *desenvolvimento real e desenvolvimento proximal* (Vygotsky:[1932]1996), optando pela descrição das produções do escritor aprendiz na perspectiva do primeiro conceito.

⁴ Na verdade, a relação lógico-semântica que se estabelece por meio do conector *pois* não é de causalidade, nem tampouco de explicação, mas de contrajunção.

Referências

- ADAM, J.M. *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. *From Conversation to Composition: the role of instruction in a Developmental Process*. Hillsdale, N.J: R. Glase (ed), 1982.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1987.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Faculdade de Letras da UFMG, V.11, n. 1/Jan/Jun, 2003.
- DOLZ, J. La interation de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentation. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 23, 1994, pp. 17-27.
- DOLZ, J. Learning Argumentative Capacities/A Study of the effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. *Argumentation*, n. 10, Kluwer Academic Publishers, 1996, pp. 227-251.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite - Elements de reflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 1996, pp. 49-75.
- FREEDMAN, A., PRINGLE, Ian. Why students can't write arguments. *English in Education*, 18, n.2, 1984, pp. 73-84.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B.T., GARCEZ, P. *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998, pp.70-97.
- ROSENBLAT, E. Critérios para a Construção de uma Seqüência Didática no Ensino dos Discursos Argumentativos. In: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas SP: EDUC/Mercado de Letras. 2002, pp.185-205.
- SCHIFFRIN, D. The management of a cooperative self during argument: the role of opinions and stories. In: GRIMSHAW, Allen D. (ed), *Conflict talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversations*. s.l. 1990, p 241-259.
- SCHIFFRIN, D. *Discourse Markers*. Cambridge University Press: Cambridge, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1932/1996.