

A ARGUMENTATIVIDADE EM TEXTOS DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Anunciada Nery Rodrigues*

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a presença da argumentação em textos escritos por crianças do 3º ano do ensino fundamental. Os dados foram coletados de uma atividade de produção de texto no qual os alunos deveriam opinar se concordam ou não com o controle dos pais em relação ao tempo que os filhos passam diante da TV. O material foi analisado buscando-se identificar os operadores argumentativos, os tipos de argumentos utilizados e a estratégia utilizada pelos alunos em relação à capacidade de opinar. Os resultados sugerem que o trabalho com o texto de opinião nas séries iniciais do ensino fundamental, favorece o desenvolvimento de uma postura crítica, possibilitando aos alunos um significativo desempenho quanto à escrita argumentativa.

Palavras-chave: Argumentação. Produção de texto. Texto de opinião.

Abstract: This study aimed to analyze the presence of arguments in texts written by children in the 3rd year of elementary school. The data were collected from an activity of production of text in which the students should opine whether they agree or not with the parental control in relation to the time that the children spend in front of the TV. The material was analyzed seeking to identify argumentative operators, the types of arguments used and the strategy used by the students in relation to express their opinions. The results suggest that the work with the text of the opinion in the early grades of elementary school, favors the development of a critical stance, enabling students to a significant performance in writing argumentative.

Key-words: Argumentation. Text production. Opinion text.

Introdução

Até bem pouco tempo atrás, os estudos sobre argumentação defendiam que o surgimento do discurso argumentativo em crianças ocorria tardiamente. Isso é justificado, em parte, por se considerar que nas primeiras séries do ensino fundamental deve-se ensinar a narração e a descrição, pois seriam tipos de textos mais simples. O texto dissertativo (argumentativo) era ensinado bem mais tarde por se considerar um tipo de texto mais complexo. Brassart (1990 apud DOLZ, 1996, p. 3), por exemplo, afirma que as crianças somente conseguem adquirir uma argumentação mais elaborada, articulando argumentos e contra-argumentos, por volta de 12-13 anos, aliado ao desenvolvimento cognitivo, o que contrariamente revela o estudo aqui apresentado.

* Doutora em Linguística e professora do Instituto Federal do Tocantins – IFTO, Porto Nacional-TO.
E-mail: anrpaula@yahoo.com.br

Hoje algumas pesquisas têm mostrado que a construção de textos argumentativos pela criança ocorre bem antes do que se postulava anteriormente. Na prática social, a todo instante precisamos tomar decisões, julgar, avaliar, justificar, dar opinião, enfim, podemos até dizer que, nas atividades do dia-a-dia, utilizamos mais os gêneros argumentativos do que os narrativos.

Com base no quadro descrito, o presente estudo propõe identificar marcas que indiquem a capacidade argumentativa de crianças em textos de opinião. Os dados utilizados neste trabalho são produções escritas por alunos do 3º ano do ensino fundamental, de uma escola particular da cidade de Campina Grande-PB. Os dados foram coletados a partir de uma atividade de produção de texto no qual os alunos deveriam opinar se concordam ou não com o controle dos pais em relação ao tempo que os filhos passam diante da TV. Procurou-se identificar os operadores argumentativos, os tipos de argumentos utilizados e a estratégia utilizada pelos alunos em relação à capacidade de opinar.

O estudo fundamenta-se na teoria enunciativa de Bakhtin/Volochinov (1929/1988) e na teoria de aprendizagem de Vygotsky (1930/1988). As questões relacionadas à argumentação foram baseadas, principalmente, nas abordagens de Golder (1996).

Pressupostos teóricos

A fundamentação teórica que assumimos concentra-se nas formulações de Bakhtin/Volochínov (1929/1988), que dá ênfase ao caráter interativo da linguagem e ao enunciado. Para Bakhtin/Volochínov (1929/1988), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra dirige-se sempre a um interlocutor.

Para o autor, o indivíduo está envolvido pelo meio social, no interior do qual se encontra em constante interação. É o meio social o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão. Assim, de maneira bastante concisa, interação para Bakhtin/Volochínov (1929/1988) é o meio de constituição do indivíduo como um sujeito social pleno, o que inclui o “sujeito discursivo”.

Então, ver a linguagem como processo de interação significa entender que é pelo contato interpessoal que as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, expressam e, defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Na construção do texto de opinião, por exemplo, o produtor emite seu ponto de vista, reformula-o, faz referências a diferentes vozes de textos lidos ou ouvidos para validar sua opinião. Essa

compreensão sobre interação fez com que observássemos o quanto é importante o aluno interagir com determinado gênero de texto, seja através da leitura ou da produção escrita.

A interação verbal realiza-se por meio de enunciados considerados relativamente estáveis, chamados de gêneros. É este fenômeno social da interação verbal que se realiza através da enunciação (ou enunciações) que constitui a realidade fundamental da língua. Ou seja, “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Para Bakhtin/Volochínov (1929/1988), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, é uma espécie de “ponte lançada entre mim e os outros”. A enunciação implica, portanto, um processo de compreensão da palavra sua e do outro; é um ato de fala determinado pela situação imediata e pelo contexto social, é um produto social. Dessa forma, a palavra sempre quer ser ouvida, buscando o que Bakhtin/Volochínov (1929/1988) chama de compreensão responsiva ativa.

A pessoa de quem o locutor espera uma resposta – o destinatário – é um participante ativo na cadeia discursiva; o enunciado é construído em função da sua resposta. O locutor dá forma ao seu enunciado a partir do ponto de vista do outro, isto é, a palavra é um território compartilhado, quer pelo expedidor, quer pelo destinatário.

Nessa perspectiva, a atividade de produção textual não pode ser entendida como um simples “saber-fazer” que se desenvolve naturalmente. A construção da linguagem escrita pelo aluno caracteriza-se por ser um processo que ocorre a partir das interações sociais vivenciadas por ele, que vão lhe dando não apenas o sentido de sua própria escrita, mas também contribuindo para se tornar sujeito.

A esse respeito, Geraldi (1999, p.19), inspirado em Bakhtin/Volochínov (1929/1988), diz:

o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e é com os outros que ela se constitui. Isso implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

Assim, quando recebemos uma enunciação significativa, esta nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação etc. O texto de opinião, por exemplo, é repleto de vozes que se cruzam, se contrapõem, concordam e discordam entre si.

No processo de ensino, torna-se indispensável pôr o aluno diante de situações interativas de linguagens, de modo que possa envolver-se em um esforço de compreensão e de atuação, desafiando a argumentar e questionar sobre a atividade apresentada, oferecendo indicadores a respeito. Sobre isso, os PCN (BRASIL, 1998, p.24) revelam que

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

A sala de aula deixa de ser apenas um lugar de transmissão/recepção de um conhecimento arbitrário e passa a ser um “evento social no qual, através de procedimentos interacionais, professor e alunos tentam construir significado e conhecimento” (MOITA LOPES, 1995, p. 349). A sala de aula é o local de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão.

No decorrer do desenvolvimento da criança, essas vozes vão sendo internalizadas graças à linguagem. Essa internalização, para Vygotsky (1930/1988) realiza-se por meio de uma série de alterações. Uma delas é que a “operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, 1988[1930], p. 64), como exemplo, podemos pensar nos conceitos científicos sistematizados pela escola, incorporados e reconstruídos internamente pelo aluno que passa a usá-los como seus.

Outra alteração se refere à situação em que “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal” (VYGOTSKY, 1988[1930], p. 64). É esse movimento do social para o individual que marca, na teoria de Vygotsky (1930/1988), a gênese tanto da própria linguagem como das práticas intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora.

Assim todo conhecimento é uma construção social em que a relação do sujeito com o objeto do conhecimento se faz mediada por um outro, via linguagem. Inicialmente entre pessoas (interpessoal), através da linguagem, como interação social, para depois se tornar intrapessoal, manifestando-se, sobretudo, no que o autor chama de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

As interações formais, isto é, o processo de ensino-aprendizagem propicia a construção da ZPD e o desenvolvimento do psiquismo que se realiza por saltos e de forma irregular. Para Schneuwly (1992), a principal função do ensino é a de criar a ZPD, estimulando processos evolutivos internos, gerando tensões e propondo instrumentos que possam solucioná-las. Dentre esses instrumentos, encontram-se os gêneros e aqui citamos o texto de opinião, porque favorece o desenvolvimento da criança através da aquisição de outras competências – convencer e persuadir - usadas socialmente.

O segundo conjunto de nossos aportes teóricos tem sua origem nos estudos de Golder (1996) em relação à argumentação. Com relação à estrutura da argumentação, pode-se dizer que um discurso é argumentativo se as posições nele expressas forem sustentadas por pelo menos um argumento, no qual seja possível identificar, claramente uma orientação argumentativa (GOLDER, 1992a). As duas grandes operações básicas da argumentação - a *justificação* e a *negociação* – comportam suboperações observadas e deduzidas em uma série de pesquisas realizadas com jovens e crianças, a partir de discursos orais e escritos (COIRIER et al., 1990; GOLDER, 1992).

A *justificação* pode ser entendida como a explicitação de uma ou mais razões que sustentam o ponto de vista proposto. Nela, o locutor ao expor sua posição sobre determinado assunto, utiliza-se de valores, de crenças, para influenciar as opiniões do interlocutor.

Na operação de justificação, destacam-se dois tipos de suboperações: as **operações de sustentação** que consiste em dar crédito a um enunciado apoiando-se em outro enunciado, sob qualquer que seja a natureza da relação (causalidade, finalidade, exemplificação); as **operações de receptibilidade** que consiste no emprego de argumentos com um certo grau de generalidade. Como os argumentos objetivam convencer, eles não se referem a valores e experiências pessoais do escritor, mas são apresentados a um auditório universal, por isso é comum um discurso em que predomina o *nós*.

A *negociação* é uma operação que envolve a utilização de uma variedade complexa de recursos linguísticos e cognitivos, através dos quais o locutor demonstra reconhecer a existência de pontos de vista alternativos e objeções à sua posição e empenha-se em conseguir a adesão de seu interlocutor aos seus pontos de vista (COIRIER, COQUIN, GOLDER & PASSERAULT, 1990; GOLDER & COIRIER, 1996).

Na operação de *negociação*, distinguem três tipos de suboperações: a **tomada enunciativa de afirmações** em que o escritor estabelece uma distância mais ou menos grande

entre ele e o seu discurso, e especifica que ele é o enunciador; a **axiologização** em que o enunciador expressa a tomada de posição como sendo sua e não como uma verdade geral, avaliando como bom desejável, preferível etc; a **modalização dos julgamentos** em que o locutor apresenta sua opinião como mais ou menos certa, aderindo ao que o outro diz, dando ao interlocutor a possibilidade de discutir os julgamentos apresentados.

Estas operações do discurso argumentativo são relevantes para este estudo, pois servirão de base para a análise dos textos das crianças e poderá nos mostrar o domínio do discurso argumentativo das mesmas.

Texto de opinião

Os gêneros textuais, segundo Dolz e Schneuwly (1996) podem ser “divididos em cinco agrupamentos, a saber: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir ou do prescrever”.

O texto de opinião, ou artigo de opinião, pelas características que lhe são peculiares, pertence à ordem do argumentar, visto que o sujeito produtor assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende. Segundo Perelman (1988, p. 23), a argumentação objetiva provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses, busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese; é um raciocínio destinado a provar ou a refutar uma dada proposição.

Sendo um gênero de discurso que busca o convencimento do interlocutor, com intenções de que ele compartilhe uma opinião ou realize uma determinada ação, pode-se falar também em argumentação, já que, conforme Charaudeau (2008, p. 205), “[...] o sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento”, estabelecendo uma relação triangular: um sujeito que argumenta, uma proposta sobre o mundo e um sujeito que é alvo dessa argumentação.

Em linhas gerais, podemos caracterizar o texto de opinião pela presença de um tema polêmico, pelo uso de argumentos e articuladores argumentativos, pela incorporação do outro no discurso, enfim, caracteriza-se como um gênero textual em que os argumentos

possuem condições de fazer com que o interlocutor acredite que você realmente tem razão no que diz.

Contexto de pesquisa

O presente estudo foi realizado tendo como sujeitos os alunos de uma escola particular da cidade de Campina Grande-PB. A instituição atende alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental. A turma escolhida para a coleta do material foi uma turma do terceiro ano, composta por 18 alunos na faixa etária dos sete aos oito anos de idade.

Os alunos participantes foram incentivados a realizarem uma produção textual a partir de discussões prévias sobre o tempo que as crianças passam assistindo a programas de televisão. A sugestão da professora foi que os alunos respondessem a seguinte pergunta: você concorda ou não com o controle dos pais em relação ao tempo que os filhos passam diante da TV?

A atividade de produção textual ocorreu antes de qualquer intervenção, ou seja, foi elaborada tomando-se como ponto de partida a hipótese de que os alunos não conheciam a estrutura formal do gênero texto de opinião a partir de um ensino sistemático, organizado com essa finalidade. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma produção inicial não expõe os alunos a uma experiência de insucesso. Ao contrário, se a disposição comunicativa for definida o suficiente na apresentação da situação, todos os alunos, incluindo aqueles mais fracos, serão capazes de produzir um texto respondendo adequadamente à situação dada, ainda que não respeitem todas as características do gênero.

Seguindo esse raciocínio, a professora iniciou as atividades falando sobre o tema “como controlar o tempo que a criança fica diante da TV”, questionando-os sobre suas opiniões. Desta forma, houve uma motivação geral. Observou-se que os alunos estavam participando espontaneamente, sendo encorajados não só por obrigações de uma tarefa escolar, mas principalmente pela polêmica do tema, pela relevância do assunto em suas realidades, pela significação em suas vidas.

As discussões orais integradas com as explicações necessárias e esclarecimento de dúvidas antecederam a produção escrita.

Foi essa proposta que nos instigou a analisar nos textos dos alunos as marcas linguísticas da argumentação, verificando a capacidade argumentativa de crianças em textos

de opinião. Haja vista que o trabalho sistemático com gêneros específicos do agrupamento do argumentar não é uma prática constante nas séries iniciais do ensino fundamental.

Marcas linguísticas da argumentação em textos de opinião

O corpus selecionado para análise é constituído de cinco produções escritas, nas quais procuramos verificar as estratégias argumentativas que os alunos revelam conhecer, mesmo não tendo passado por um estudo sistemático delas.

É importante citar que os textos foram transcritos respeitando-se o padrão ortográfico de cada criança.

Para começar, tomemos o texto 1, produzido por uma criança de oito anos:

Texto 1

Eu acho que os pais deve controlar o tempo dos filhos assisti televisão porque si não eles não tem tempo de estuda e nei vai saber ler e escrever e não passa de ano na escola. E quano for grande não arruma imprego. Então os filhos não pode fica só assintino televisão.

Nesse texto, o argumento inicial é articulado à tomada de posição, pelo organizador **porque**, que introduz a justificação, e depois a progressão temática é feita com os organizadores textuais **e**, **nem**, **quando**. A conjunção **E** é empregada repetidamente para adicionar enunciados que desempenham a função de argumentos. A aluna defende sua opinião, utilizando no início uma contra-argumentação assinalada com o uso de **senão** que para fundamentá-la, apresenta argumentos para mostrar os aspectos negativos da televisão. Percebemos ainda que a aluna escreve um texto implicando-se na fase inicial (*Eu acho*), assumindo a responsabilidade enunciativa. E por fim, conclui empregando o organizador textual **então**.

A construção dos argumentos segue uma composição constituída ideologicamente da discursividade encontrada nas interações familiares, socioculturais, e midiáticas. Pode-se dizer que o texto está repleto de diferentes vozes sociais. Nas palavras de Bakhtin (1992), “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro e o último”. Dessa forma, entende-se que, na perspectiva bakhtiniana, a existência de um outro é fator determinante para a constituição

de um ser eminentemente social. E este ser social, ao tempo em que produz uma enunciação, é produzido pelas enunciações alheias.

Texto 2 – produzido por um aluno com sete anos de idade.

Não é bom ficar muito tempo na televisão por que se não fica com os olhos cansados e sega, mas você pode acisti alguns progamas e se diverti.

O aluno faz, inicialmente, uma apreciação generalizada (*Não é bom ficar muito tempo na televisão*) tomando por base os valores (bom/mau), porém sem se implicar no seu discurso. Depois usa uma justificação (*por que se não fica com os olhos cansados e sega*), apresentando os aspectos negativos da televisão. Em seguida, elabora uma contra-argumentação (*mas você pode acisti alguns progamas e se diverti*) por meio da conjunção adversativa **mas**, assinalando uma operação de negociação e procurando amenizar o impacto de sua posição.

Golder (1996) enfatiza o caráter comunicativo das operações de justificação (defesa de um ponto de vista) e de negociação (abertura de espaço para a contra-argumentação), considerando o objetivo de “modificar as crenças do interlocutor”.

Texto 3 – escrito por uma aluna de oito anos

Na minha opinião os pais pode fazer o que quiser porque eles sabe o que é bom e o que é ruim para os filhos. Eu não acisto muito televisão porque tem que fazer a tarefa da escola eu só acisto depois que faço a tarefa. Porisso eu concordo com eles.

Pode-se observar que na introdução do texto, a aluna elabora sua tomada de posição apoiada em opiniões e regras do mundo social, sinalizada pela incorporação de argumentos do discurso familiar (*Na minha opinião os pais pode fazer o que quiser porque eles sabe o que é bom e o que é ruim para os filhos*), ou seja, a aluna não entra em um conflito de imposição de papéis, não há o desrespeito à condição hierárquica assumida pelos pais no ato de educar. Ao defender que os pais sabem o que é certo e o que é errado, a aluna já apresenta razões as quais o interlocutor deve ponderar sobre o que pensa a respeito do tema.

Ao encerrar o texto, ela reforça sua opinião com base em um exemplo pessoal (*só acisto depois que faço a tarefa*) e finaliza o texto com o organizador lógico-argumentativo **por isso**, colocando-se a favor dos pais.

Texto 4 - produzido por uma criança de oito anos

Assisti televisão é bom por que a gente si diverti e a gente aprende muitas coisas mais si ficar só assistindo e não fizer a tarefa não passa de ano na escola.

Nesse texto, o aluno elabora a operação de justificação usando o organizador porque para articular a tomada de posição aos argumentos. Ele faz uma avaliação apreciativa, mostrando os pontos positivos da televisão (*Assisti televisão é bom por que a gente si diverti e a gente aprende muitas coisas*). No decorrer do texto, emprega o operador argumentativo “*mais(mas)*” com muita habilidade, numa frase que antecipa um argumento contrário ao que ele defende, ou seja, ele apresenta uma contra-argumentação, sinalizando os pontos negativos (*mais si ficar só assistindo e não fizer a tarefa não passa de ano na escola*). O aluno encerra o texto sem deixar claro se concorda ou não com o controle dos pais em relação ao tempo que filhos passam assistindo à TV.

Texto 5 – escrito por uma aluna de sete anos

Eu cocordo com os pais por que os filhos tem que estudar por que tem que ajudar a mãe fazer as coisas em casa por que si ficar só na televisão não vai aprender e vai se atrazar na escola. Porisso que eu acho que os pais tem razão.

Nesta produção, a aluna inicia com uma posição explícita e a defende, usando argumentos que se ligam uns aos outros, pelo organizador **porque**, empregado de forma repetitiva. Ao terminar o texto, faz uma conclusão, servindo-se do organizador **por isso** para reforçar o ponto de vista tomado.

Sobre as vozes presentes no texto, percebemos a articulista intercalando momentos em que aparece a voz dos pais, quando fala que os filhos têm que estudar e ajudar na realização de atividades domésticas. Nesse sentido, destacamos que durante o desenvolvimento da criança, essas vozes acabam sendo internalizadas graças à linguagem. Essa internalização,

segundo Vygotsky (1930/1988), realiza-se por meio de uma série de alterações. Uma delas é que a “operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente” (VYGOTSKY, 1988[1930], p. 64), como exemplo, podemos pensar nos ensinamentos dos pais e nos conceitos científicos sistematizados pela escola, incorporados e reconstruídos internamente pelo aluno que passa a usá-los como seus.

Algumas palavras finais sobre a análise dos textos.

No que se refere à dimensão linguístico-discursiva observamos que os alunos utilizam os conectivos como forma de ajudar a estabelecer a relação semântica entre posição, argumentos e conclusão. Encontramos o uso do “mas” marcando ideias contrárias, o uso do “então” e “por isso” conclusivos, do “porque” explicativo, do “e” e “nem” aditivo e do “se” condicional.

Os textos analisados nos revelam o quanto as crianças não só estão preparadas para a aprendizagem da sequência argumentativa, como também já conhecem e usam, mesmo inconscientemente, algumas estratégias da argumentação. Os professores devem, portanto, estar sempre empenhados para que o aprendizado da criança seja uma continuação (progressão) do que ela já sabe, não estagnação nem regressão.

Com relação à forma de textualização, as opiniões apresentadas pelos alunos baseiam-se em um ponto de vista monolítico, ou seja, os textos apresentam posição, acompanhada de justificativa com um único argumento. Cabe lembrar que essas crianças não passaram por nenhum ensino sistemático sobre texto de opinião, e que na construção do discurso argumentativo, o aprendiz, inicialmente, pauta-se mais pela justificação, que pela negociação de posições, o que revela, ainda, dificuldade em reconhecer a dimensão pragmática do argumentar.

Considerações finais

Os resultados deste estudo sugerem que crianças de sete e oito anos demonstram um significativo desempenho quanto à escrita argumentativa, pois percebemos o quão adequadamente elas fizeram uso de organizadores linguísticos para comporem seus argumentos. Constatamos que a criança usa a tomada de posição e argumentos para justificá-la, ou seja, emprega os elementos mínimos que configuram a operação de justificção.

Embora as crianças não tenham consciência da força destes recursos argumentativos, utilizam-nos naturalmente como elementos da língua da qual são usuárias competentes.

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

A partir dos resultados desta pesquisa, fica a sugestão de que a escola pode proporcionar às crianças condições para que elas desenvolvam sua capacidade argumentativa desde cedo, possibilitando-lhes maiores conhecimentos sobre a estrutura textual e as funções sociais do texto argumentativo, tornando-as cada vez mais capazes de questionar os problemas do seu entorno. Dar a oportunidade da criança se expor, de defender seu ponto de vista, enfim, criar condições para a habilidade de argumentar, vislumbra-se como um dos caminhos para o desenvolvimento de uma postura crítica.

Referências

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1988 [1929].

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília, DF: SEF, 1998.

BRASSART, D. G. Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 ans à 12 ans. Le discours argumentatif écrit (étude didactique). *Revue Française de Pédagogie*, v. 90, p. 31-41, 1990. apud DOLZ, Joaquim. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, v. 10, n. 2, p. 227-251, 1996.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

COIRIER, P., COQUIN, D., GOLDBERGER, C. & PASSERAULT, J. M. Le traitement cognitif du texte argumentatif: recherché en production et en compréhension. In: *Archives de Psychologie*, 1990, 58, p. 315-348.

DOLZ, Joaquim. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, v. 10, n. 2, p. 227-251, 1996.

DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY (1996) Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 102: 73-86.

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

GOLDER, C. Argumenter: de la justification à La négociation. In: *Archives de Psychologie*, 1992a, 60, p.3-24.

_____. *Le développement dès discours argumentatif*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.

GOLDER, C. & COIRIER, P. The production and recognition of typological argumentative text markers. In: *Argumentation*, 1996,10, p. 271-282.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOITA LOPES, L. P. What is this class about? Topic formulation in a L1 reading comprehension classroom. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 349-362.

PERELMAN, C. *L'empire Rhétorique: Rhétorique et argumentation*. 2. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1988.

SCHNEUWLY, B. *Contradiction et développement Vygotsky et la pédologie*. Communication pour le works-shop Apprentissage et développement, Zone prominale de développement. Université de Bordeaux II, 1992.

VIGOTSKY, L. S. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.