

**GESTÃO DOS CONTRA-ARGUMENTOS POR ALUNOS ENTRE
8 E 12 ANOS E ADULTOS COMPETENTES EM TEXTO
ARGUMENTATIVO ESCRITO***

*Dominique Guy Brassart**
Tradução*** de Regina Célia O. Quito
e Cibele C. Mattos Salles****
Revista por: Alain Mouzat******

Resumo: *O objetivo da pesquisa é determinar até que ponto alunos de 8 a 12-13 anos são capazes de redigir textos contra-argumentativos coerentes. Pedimos para 116 crianças e 26 adultos "quasi-experts" escreverem um texto que começasse e terminasse por dois enunciados impostos e argumentativamente anti-orientados. Nesta situação metalingüística particular, os alunos de 8-10 anos hesitaram quanto ao tipo de texto (argumentativo ou não) a ser produzido. Os de 10-11 anos sabiam que a situação pedia uma resposta argumentativa, mas nem por isso foram capazes de contra-argumentar. Os textos dos alunos de 11-12 anos, assim como os dos adultos, foram, com maior frequência, contra-argumentativos. Propusemo-nos a explicar essa evolução pelo domínio progressivo de um possível esquema textual prototípico argumentativo que permitiria aos alunos compreenderem os dois enunciados impostos como nós a serem expandidos de um texto argumentativo complexo e, ao mesmo tempo, produzirem esse texto. Essa hipótese explicativa é aparentemente sustentada pelos resultados registrados no desempenho de 40 crianças de 8 a 12-13 anos submetidas a intervenções didáticas visando, justamente, a sensibilizá-las para as propriedades do texto argumentativo.*

-
- * Agradeço a Eric Espérer e a Michel Fayol que se dispuseram a criticar uma primeira versão deste artigo.
 - ** Professor da Universidade Charles de Gaulle – Lille 3 e pesquisador do grupo THEODILE – CREL da mesma universidade.
 - *** Este artigo foi publicado originalmente por *European Journal of Psychology of Education*. 1988, Vol. 4, nº 1, 51-59.
 - **** Licenciadas em Letras – Língua e Literatura Francesa – USP.
 - ***** Professor Doutor em Letras – área de Língua e Literatura Francesa – DLM – USP.

Palavras-chave: *Texto argumentativo, Composição escrita, Esquema textual, Contra-argumentação.*

A pesquisa que apresentamos tem como objetivo essencial determinar em que medida alunos do CE2 à 5ª são capazes de gerenciar contra-argumentos num texto argumentativo escrito, ou seja, são capazes de introduzir, de maneira coerente, argumentos que seriam orientados em apoio a uma conclusão *r* num texto, por sua vez, orientado a favor de uma conclusão de conjunto não-*r*. Os desempenhos dos alunos foram comparados aos dos adultos competentes, sendo ambos verificados nas mesmas condições experimentais. Tentamos, igualmente, colocar em evidência os eventuais efeitos de interferências didáticas no desempenho dos alunos, bem como o desenvolvimento de sua competência textual (contra-) argumentativa.

Referimo-nos a uma distinção entre *argumento Pró/Contra*, de um lado, e *argumento/contra-argumento* de outro. Assim, o enunciado: “chupar muita bala provoca cárie”, fora do co-texto e em função de nosso conhecimento do mundo, da ideologia dominante e de seus *topoi*, é um argumento Contra as balas: ele encadeia *potencialmente* a conclusão “Não chupem (muita) bala”. Mas esse mesmo enunciado integrado a uma argumentação *efetiva*, será tratado como um argumento ou um contra-argumento em função da conclusão de conjunto do texto argumentativo: argumento, se esta conclusão for algo como “Não chupem balas”, contra-argumento concedido, se a conclusão (paradoxal!) for algo como “Chupem balas”. Em um caso, a propriedade “ser um argumento Pró/Contra” é pertinente ao enunciado; no outro, o valor “ser um argumento/um contra-argumento” lhe é atribuído conjunturalmente, ao escrever-se o texto (cf. Brassart & Lemoine, 1988).

Situação do problema

Notamos em outras pesquisas (Brassart, 1987, no prelo) que os alunos do CE2 à 5ª¹ usam muito pouco, de forma espontânea, contra-argumentos em suas produções argumentativas escritas e, também, que certas macro-informações de valor contra-argumentativo são restituídas de modo bastante fraco em situação de evocação, em especial pelos sujeitos mais jovens. O próprio fato de que esta “fragilidade contra-argumentativa” atinge igualmente a evocação e, possivelmente, a compreensão-memorização², pode ser considerado como indicio de que o

1 Nota do tradutor: as séries / faixas etárias dos alunos da presente pesquisa estão em correspondência com as dos alunos de 2ª à 6ª série do 1º Grau da escola brasileira. Assim: CE2 (= 2ª série); CM1 (= 3ª série); CM2 (= 4ª série); 6ª (= 5ª série); 5ª (= 6ª série).

2 Para a pesquisa, utilizamos a evocação imediata (oral) e a diferida (escrita) e também uma entrevista orientada por uma série de questões de sondagem para tentar determinar o que poderia ter sido compreendido e memorizado pelos alunos mas não lembrado espontaneamente (o que chamamos de “evocação provocada”).

pequeníssimo número de contra-argumentos em produção não é, ou não é somente, o resultado de uma escolha de tática de comunicação (“dar apenas argumentos favoráveis à minha tese, a meu ponto de vista”).

Inversamente, pudemos mostrar nessas mesmas pesquisas, através de uma prova de tripla classificação de um corpus de enunciados *isolados*, que as capacidades para construir e gerenciar classes argumentativas anti-orientadas (i.e. respectivamente orientadas em apoio a conclusões *r* e não-*r*; Ducrot, 1973) existem em um grande número daqueles mesmos sujeitos. Tais capacidades são, no entanto, objeto de um desenvolvimento que ocorre com a idade. Ademais, os enunciados daquele corpus que constituíam contra-argumentos potenciais em relação à conclusão ideologicamente implícita (por exemplo: “O tabaco é cheiroso”, argumento Pró-tabaco, mas contra-argumento em relação a “Não fumem”) tiveram pior tratamento que os enunciados que eram também argumentos potenciais sustentando esta mesma conclusão (por exemplo: o argumento Contra o tabaco “Fumar é uma das causas do câncer”). Em outras palavras, as hesitações ou dificuldades que os alunos experimentaram face aos contra-argumentos *no texto*, não parecem poder se explicar pelo não domínio dessas capacidades em relação a frases ou enunciados isolados. Daí a idéia de propor uma situação de produção dirigida que tenderia a impor aos alunos e aos adultos a escreverem um texto argumentativo que contivesse, normalmente, contra-argumentos.

Por outro lado, encontramos na literatura algumas referências à concessão indicando de modo convergente que, geneticamente, a relação semântica concessiva aparece e amadurece tardiamente.

Dessa forma, Kail e Weissenborn (1984, p. 103) lembram que, nas produções espontâneas, a emergência das diferentes relações semânticas entre enunciados e o aparecimento dos correspondentes conectivos realizam-se entre 2 e 5 anos, segundo uma ordem quase idêntica em todas as línguas:

- | | |
|------------------------|-------------|
| 1. coordenação aditiva | (E) |
| 2. seqüência temporal | (AÍ, ENTÃO) |
| 3. relação causal | (PORQUE) |
| 4. relação adversativa | (MAS) |
| relação condicional | (SE) |
| 5. relação concessiva | (EMBORA). |

Da mesma forma, Vygotski (1985, p. 209), em experiência de completar frases interrompidas a partir de um PORQUE ou de um EMBORA, e tratando de “conceitos cotidianos” (extraídos da experiência cotidiana) ou “científicos” (refletindo o programa escolar das classes freqüentadas pelos alunos), pensa que a “categoria das relações adversativas (i.e. “concessivas”, para nós) alcança geneticamente sua maturidade mais tarde que a das relações de causalidade”.

De outro lado, pesquisas conduzidas ou relatadas por Kail e Weissenborn (1984) sobre a ontogênese do MAS (em produção e em situação metalingüística de julgamento de aceitabilidade) dizem respeito, pelo menos indiretamente, à nossa proposta. Essas pesquisas, baseadas nas teorias lingüísticas de Ducrot, mostram que:

- os enunciados com um “MAS refutatório” são dominados por volta de 7-8 anos;
- os que têm um “MAS argumentativo” (para nós, concessivo) são dominados mais tardiamente, por volta de 10 anos.

Essa defasagem se explica, segundo Kail e Weissenborn (1984), pela maior complexidade cognitiva do MAS argumentativo:

“No caso dos enunciados “MAS refutatório”, a negação explícita de p fornece a necessária informação que vai permitir à criança determinar a classe dos predicados, dentro da qual, deverá construir a oposição p/q. Nos enunciados “MAS argumentativo”, a criança deve construir, a partir do contexto, uma proposição pressuposta por p” (1984, p. 111).

A explicação poderia ser reformulada em termos ligeiramente diferentes. A relativa facilidade para a refutação pode também, e sobretudo, dever-se ao fato de que se trata de um ato de discurso essencialmente conversacional, *dialogal*. O que é retomado e negado é aquilo que o outro acaba de dizer (ou, às vezes, o próprio eu enquanto um quase outro “teatral”, nas auto-refutações ou auto-correções ditas “retóricas”), palavras que, portanto, não inventei e que servem de trampolim para que eu mesmo tome a palavra (cf. Moeschler, 1982, por ex.).

Não é esse o caso do MAS argumentativo e da concessão que parecem ser sobretudo *monologais*. Na realidade, as coisas são menos simples do que sugerimos e do que dão a entender Kail e Weissenborn (1984), pois alternâncias de turnos conversacionais tais como:

- L1 : Ele (o carro) é bonito.
- L2a : (É, (é verdade)) mas é caro.
- b : (É, (é verdade)) é bonito, mas é caro.

são perfeitamente naturais. Ora, L2 se apóia, sim, sobre L1 para construir um enunciado organizado em torno do MAS argumentativo; L2 cita explicitamente (L2b) ou através de eclipse (L2a) as palavras de L1, sem negá-las, como na refutação. Mesmo que em lingüística (cf. Bruxelles et al., 1980) se consiga reduzir a diferença entre L2a, L2b, de um lado e, de outro, L2b', que seria a enunciação em

monólogo de algo como L2b, parece útil, de um ponto de vista cognitivo, distingui-los. Poderíamos, então, opor a *concessão-retomada*, dialogal, em um caso (L2a e b) e a *concessão-invenção*, monologal, no outro (L2b). Para esta última, poderíamos até distinguir L2b, em que o locutor, apesar de tudo, assume a responsabilidade enunciativa daquilo que concede (à esquerda do MAS) e L3:

L3 : Elc parece (poderíamos pensar/crer/dizer,...que elc é) sólido, mas na realidade ele não é (isso é falso) porque/já que ...

em que o locutor não assume a responsabilidade enunciativa daquilo que, exatamente, vai refutar (à direita do MAS). É a concessão-invenção que nos interessa aqui, posto que nossa pesquisa diz respeito à composição escrita.

Convém, igualmente, não confundir “*dialogal*” e “*dialogico*”, “*monologal*” e “*monológico*” pois, na concessão-invenção monologal, por exemplo, um mesmo locutor deve assumir sucessivamente dois pontos de vista diferentes e opostos sobre um mesmo objeto (do discurso, colocar em cena, dialógica ou *polifonicamente*, dois enunciadores distintos (cf. Ducrot et al., 1980; Anscombe & Ducrot, 1983), com toda dificuldade de descentração cognitiva que isso possa trazer aos sujeitos jovens ou não totalmente experientes. Essa é também uma das dificuldades cognitivas do escrito (monologal) em relação ao oral (dialogal) que Bereiter e Scardamalia analisaram (1982): só posso contar com meus próprios recursos se, sem a ajuda da tomada de palavra do/pelo outro, quero levar meu texto para além dos limites daquilo que teria sido minha intervenção conversacional (simples ou mesmo complexa) em uma troca dialogal.

Desse ponto de vista, se as pesquisas que acabamos de mencionar permitem distinguir refutação (ou “contradição”, de acordo com Grise & Piéaut-Le Bonniec, 1983) e concessão, suas limitações devem-se, para nós, ao fato de que só tratam de enunciados ou frases isoladas (ou de tomadas de turnos conversacionais, cf. Kail e Weissenborn, 1984, pp. 112-113) e não de textos (escritos). E tal é o objeto de estudo de nossa própria pesquisa.

A proposta de produção “Alfa-Ômega”

O material

Pedimos para alunos e universitários escreverem um texto que começasse pela frase (A) ou “alfa” e terminasse pela frase (Z) ou “ômega”.

(A) O carro é prático para a locomoção:

(Z) Como podemos constatar, hoje em dia não há nada melhor que o trem para viagens a longa distância.

Essas duas frases foram legivelmente impressas em uma folha individual, preparada de forma que a tarefa fosse realizada no espaço delimitado entre os dois enunciados pré-estabelecidos.

De certa forma, esse enquadramento da produção escrita constitui uma ajuda, em particular aos alunos mais jovens. De fato, estes ainda não automatizaram um certo número de habilidades lingüísticas locais (ortográficas, sintáticas e mesmo gráficas). Com isso, encontram-se rapidamente diante de uma sobrecarga cognitiva, obrigados a enfrentar (micro) problemas de escrita conforme aparecem e incapazes de gerenciar seu texto como um (macro) conjunto orientado para um objetivo, uma finalidade. São, assim, submetidos à estratégia do "What next?", do "e depois?" (Scardamalia et al., 1982). Essa estratégia é um obstáculo à produção de longos e coerentes-coesivos textos escritos, obstáculo ao qual se somam as dificuldades ligadas ao aspecto monologal da produção escrita, já referido anteriormente. Daí, entre outras, essa ajuda externa, essa "facilitação de procedimento" que Scardamalia et al. (1981, 1982) experimentaram: dar aos alunos a última frase do texto a ser escrito para permitir que direcionem sua produção a um objetivo final materialmente disponível e acessível à atenção³

Nosso próprio material poderia, no entanto, comportar uma dupla dificuldade. De um lado, já que demos, ao mesmo tempo, alfa e ômega, forçamos os sujeitos a não esquecer o final previsto de seu texto, que já partiu de um ponto inicial imposto. De outro lado, a essa "dupla imposição" somou-se principalmente o conteúdo argumentativo e temático de alfa e de ômega. Esses limites textuais são, de fato, potencialmente anti-orientados: ômega é um princípio linguisticamente marcado para fazer o papel de conclusão geral final do conjunto do texto, conclusão favorável ao trem, enquanto que alfa é favorável ao carro. Há uma mudança de orientação, portanto, mas uma mudança essencialmente argumentativa, na medida em que "carro" e "trem" são tematicamente abrangidos pelo mesmo hiper-tema genérico "meios de transporte". (Combettes, 1983).

O status argumentativo e textual próprio de alfa também pode criar dificuldades para os sujeitos: alfa parece uma conclusão (intermediária e provisória) potencialmente fundada em um desenvolvimento argumentativo implícito ascendente, e pode ser grande a tentação de operar, imediatamente após alfa, uma mudança (argumentativa e/ou temática) em direção a ômega, enquanto que, em princípio,

3 Ômega e, melhor ainda, alfa-ômega, podem permitir aos sujeitos arriscar uma hipótese, uma antecipação generalizada (Brassart, 1984) sobre o tipo de texto adaptado e seu tema principal e, assim, facilitar um tratamento conceitual. Esse fenômeno também é possível só com alfa, mas os riscos de esquecimento durante a produção são grandes: uma vez ultrapassado o primeiro passo a partir desse início proposto, um pouco como acontece numa troca conversacional, os alunos correm o risco de serem submetidos novamente à estratégia retalhante do "what next?" e de não poderem evitar que seu texto fique com aspecto de "colagem", característico do tratamento por dados (cf. Darras & Brassart, 1985).

impusemos pela pontuação (os dois-pontos de alfa :) um desenvolvimento argumentativo/temático descendente justificando alfa, mas sendo contra-argumentativo em relação a ômega.

População e procedimentos

Nossa amostra incluiu 156 alunos — 79 meninos e 77 meninas — vindos de 10 classes escalonadas do CE2 (8-9 anos) à 5ª (12-13 anos). Desde o começo, dois grupos diferentes foram constituídos em cada classe e com a ajuda dos professores, de modo a serem tão homogêneos quanto possível (idade, sexo, aproveitamento escolar). Sem pretender o rigor de um plano "pré-teste/pós-teste", uma vez que a avaliação não recairia sobre os mesmos alunos "antes" e "após", seguimos um plano "antes/após intervenções didáticas" como um "grupo-referência." Tais intervenções foram realizadas por professores de 5 das 10 classes ditas "experimentais", de acordo com um programa e com instruções que havíamos definido:

	Fase A	Fase B	Fase C
"grupo experimental"	grupo Exp.1	intervenção didática	grupo Exp2
"grupo referência"	grupo Ref1		grupo Ref2

Cada grupo foi formado por 8 alunos (4 meninos, 4 meninas) com idade compatível ao nível escolar (ou seja, do CE2 à 6ª: 8 a. e 4m.; 9a. e 5 m.; 10a. e 4 m.; 11 a. e 11 m.). Esse princípio não pode ser mantido para a 5ª: 8 alunos no Exp1, 7 no Ref1 e no Exp2 e 6 no Ref2, sendo que os alunos da 5ª "grupo-referência" eram mais velhos que os da 5ª "grupo-experimental" (13a e 7m; 12a e 11m) por causa de repetências anteriores. Essa falta de homogeneidade da amostra aparecerá nos resultados da 5ª como veremos. São alunos que frequentam uma escola ou um colégio públicos do centro de uma grande cidade do norte da França e que, em sua maioria, pertencem a camadas sociais médias ou superiores.

Entre as fases A e C passou-se um tempo que variou (de poucas semanas a 4 meses) de acordo com as disponibilidades, nem sempre previsíveis, dos professores no decorrer do ano escolar. Esse fator (intervenção massificada/intervenção segmentada) não pode ser controlado.

Na seqüência do artigo, chamamos "grupo G" o conjunto dos alunos dos grupos Exp1, Ref1 e Ref2 de cada nível escolar, sendo 24 alunos do CE2 à 6ª e 21 da 5ª que não receberam o treinamento específico do grupo Exp2.

Nossa amostra "adultos" foi formada por 26 pessoas, a maioria mulheres (20) que, no momento da "prova" iniciavam sua formação para professores "pri-

mários" na Escola Normal. Esses estudantes são recrutados mediante concurso aberto a portadores de um diploma certificando pelo menos dois anos de estudos após o 2º grau (por exemplo: Diploma Universitário de Tecnologia, diploma de enfermagem em psiquiatria, licenciatura em educação física e esportiva ou em história, licenciatura em alemão, etc...). Tinham entre 22 e 34 anos e podiam ser considerados como sujeitos competentes, senão "experts".

Resultados

Critérios de análise do corpus

Tentamos fazer uma tipologia dos textos escritos, a fim de determinar, na medida do possível, o processo adotado pelos sujeitos para resolver o problema que lhes foi proposto. Nesta perspectiva, não demos muita atenção a certas particularidades dos textos efetivamente escritos, como a impossibilidade factual do uso de alguns argumentos (por exemplo, "ir à Venezuela de trem"...). Da mesma forma, algumas produções que não alcançaram bom resultado do ponto de vista lingüístico (por exemplo: pontuação falha naquilo que, à leitura, parece ser um diálogo) são confundidas com outras produções lingüisticamente melhor trabalhadas, mas que, segundo nosso ponto de vista, fazem parte do mesmo tipo de composição textual. Uma avaliação quanto ao número de palavras não foi diretamente determinante nesse estágio da análise.

Dez tipos diferentes de respostas foram distinguidos em nosso corpus. Cada um deles foi designado por uma seqüência de símbolos⁴ com o objetivo de descrever a estrutura genérica correspondente a um tipo de tratamento do problema proposto. Portanto é possível que haja diferenças de superfície entre os textos específicos (token) classificados dentro de um mesmo tipo, do qual são realizações igualmente possíveis, incluídas aí as diferenças na sucessão das unidades constitutivas dos textos: consideramos aqui tais diferenças como "variantes livres", com exceção das seqüências a. A-/c. CA/c. w. e de a. CA/c. A-/c. w que distinguimos. Os critérios que fixamos e tentamos codificar em símbolos são relativos às *gestões temática e argumentativa* dos textos, assim como ao fato de que tais gestões são orientadas

4 Seja

CA/c : argumento Pró carro, tomando, no texto, valor de contra-argumento em relação à conclusão ômega.

A-/c : argumento Contra o carro valendo como argumento em apoio a ômega.

A+/t : argumento Pró trem valendo como argumento em favor de ômega.

A+/-x1, x2, ..., xN : série de argumentos Pró-Contra outros meios de transporte, valendo como contra-argumento/argumento em relação a ômega.

Não A : enunciado não argumentativo em relação a alfa e ômega.

ascendentemente em apoio a alfa ou *descendentemente* em apoio a ômega. Por exemplo, dizemos que um sujeito construiu seu texto segundo uma gestão temática ascendente e argumentativa descendente se ele evoca somente argumentos desfavoráveis ao carro (o tema "carro" remete ao enunciado *alfa* (ascendentemente), os argumentos contra o carro são, indiretamente, favoráveis ao trem e, portanto, em apoio (descendentemente) ao enunciado ômega).

Por outro lado, reagrupamos aqueles dez tipos em três grandes famílias tipológicas, em função de sua *pertinência*, de sua aceitabilidade (a família A, que engloba tipos de textos inadequados, se opõe às duas outras, deste ponto de vista) ou, quando uma mínima pertinência é assegurada em função da *complexidade* da gestão utilizada (os textos da família C parecem, então, mais complexos que os da família B, na medida em que levam em conta, ao mesmo tempo, um maior número de imposições do problema proposto e contêm um ou vários contra-argumentos). (Ver exemplos em anexo).

Família A : os "insucessos"

Trata-se de uma série de textos que, de um modo ou de outro, são inadequados ou globalmente incoerentes.

α . não A ω

Tais textos nos pareceram respostas totalmente inadaptadas ao problema proposto, na medida em que não tem, nem direta nem indiretamente, qualquer finalidade argumentativa relativa a ômega c/ou alfa.

α . "CA/c" ω

Nesse tipo de respostas, a incoerência argumentativa não foi reduzida, o problema não foi resolvido posto que só foi *gerenciado temática e argumentativamente por e a partir de alfa*. Os alunos parecem ter-se esquecido completamente de ômega — mesmo que o tenham reproduzido materialmente ao final do texto — talvez por estarem ocupados com uma estratégia de escrita "what next?", desencadeada por e a partir de alfa. Nessas condições, o símbolo "CA/c" não deve induzir a erro e fazer pensar que esses alunos podem gerenciar contra-argumentos em textos argumentativos escritos. A incoerência global faz com que, na realidade, tenhamos simples argumentos a favor do carro, "A+/c", de uma certa maneira.

α . A-c. CA/c. ω

Os textos desse tipo foram pouco numerosos, mas merecem ser assinalados, pois mostram bem a dificuldade do problema alfa-ômega. A estratégia de escrita que esses alunos seguem é uma *estratégia*

– *de gestão argumentativa descendente*: diferentemente dos alunos precedentes, foi justamente na direção de ômega antecipado que começaram seu texto e orientaram seus argumentos (desfavoráveis ao carro e, por extensão, favoráveis ao trem);

– *mas de gestão temática ascendente*: os argumentos dizem respeito ao carro e, eventualmente, a um outro tipo de transporte, mas não ao trem. É esta tensão, provavelmente forte demais para os alunos, que os leva ao “erro” argumentativo: a sobrecarga cognitiva é então reduzida pela *unificação do tratamento só por processo ascendente* das gestões argumentativa e temática, unificação que tende a apagar ômega como no tipo de respostas precedente.

Os três tipos de textos que acabamos de analisar e dos quais se encontram alguns exemplos em anexo, são, para nós, insucessos. Não que os outros tenham sido perfeitos sucessos, já o dissemos. Há insucesso na medida em que as estratégias de escrita, de composição adotadas implicam em processos que tornam impossível a resolução do problema proposto.

Família B : “semi-sucessos, semi-insucessos”

Se os textos dessa família podem ser considerados tentativas, em parte bem sucedidas, de resolução do problema, é porque *a gestão argumentativa foi aí conduzida descendente*. Desse ponto de vista, são argumentativamente coerentes, uma vez que todos os argumentos foram orientados diretamente, ou por extensão, em apoio a ômega. Assim os sujeitos provaram uma real capacidade de antecipar globalmente o texto que escreviam. Porém, a condução argumentativa sendo exclusiva e rigidamente realizada por ômega, *esses textos não contendo nenhum contra-argumento direcionado a alfa*, em favor do carro (e/ou de outros meios de transporte), fez a fragilidade desse tipo de resposta. Daí que o problema proposto foi mais “contornado” ou “simplificado” que resolvido; a tensão ascendente/descendente é anulada. Esta não perdura, a não ser de modo atenuado, entre um processo ascendente de natureza temática e um processo descendente de natureza argumentativa nos textos:

α . A-/c. ω

que argumentam contra o carro (ou a favor do trem, por extensão) e obtêm êxito exatamente onde os textos α . A-/c. CA/c. ω haviam fracassado, ou

α . A-/c. A+/t. ω

que adicionam um componente argumentativo explícito em favor do trem.

α . A+/t. ω

o último tipo dessa família pareceu ignorar alfa quase por completo, não fosse a presença freqüente do conectivo MAS entre alfa e A+/t, mostrando-se que alfa foi minimamente levado em conta, mais um reconhecimento que um tratamento, como nas “concessões-retomadas” das quais falávamos antes. A tensão provocada pelo problema foi, neste caso, muito reduzida, até mesmo totalmente anulada, na medida em que as gestões temática e argumentativa foram guiadas (quase) exclusivamente pelo processo descendente ômega.

Família C : “os sucessos”

Quatro tipos de textos nos pareceram constituir tentativas de respostas apropriadas que não contornam o problema proposto nem anulam, mais ou menos completamente, a tensão entre alfa e ômega; pelo contrário, conseguem *gerenciar contra-argumentos* (em favor do carro e/ou de outros meios de transporte que não o trem) no próprio quadro de uma argumentação globalmente orientada em apoio a ômega.

No entanto, em dois desses tipos, a tensão alfa-ômega pode ser considerada um pouco enfraquecida:

α . CA/c. A-/c. ω

onde a gestão temática foi controlada apenas pelo processo ascendente enquanto que a gestão argumentativa o foi pelos processos ascendente e descendente. Trata-se do que poderíamos chamar de uma argumentação “disjuntiva”, como se só existissem dois meios de transporte possíveis e concorrentes e que a desqualificação argumentativa de um bastasse para assegurar a superioridade do outro.

α . A+/-/x1, x2, ..., xN. ω

onde a gestão temática só foi assegurada no quadro do hipertema genérico “meios de transporte” do qual os “x” são exemplos. A estratégia seguida foi a da *argumentação por eliminação*, uma quase extensão da argumentação por disjunção (cf. Oléron, 1983, p. 48). Mas talvez também seja preciso ver nesse tipo de resposta a marca de uma estratégia de escrita “primitiva”, a estratégia do “knowledge telling” (Bereiter & Scardamalia, 1987; Faigley et al., 1985) que consiste em colocar, às vezes, quase em forma de lista, tudo o que se sabe a respeito do assunto do texto a ser escrito.

Desse ponto de vista,

α . CA/c. (A-/c) A+/-/x1, x2, ..., xN. A+/t. ω

é uma tentativa, possivelmente ainda incerta nos jovens alunos, de argumentação por eliminação que assegura explicitamente as transições com alfa e

ômega. A desqualificação do carro (A-/c) pode não ser indispensável se a argumentação tende a estabelecer que os argumentos favoráveis aos outros meios de transporte e, principalmente ao trem, são mais fortes (ou são apresentados textualmente assim) do que os argumentos que valorizam o carro.

Esta última observação vale também para o tipo

α . CA/c. (A-/c) A+/t. ω

que, em função daquilo que já foi dito, pode parecer aos olhos dos experts, como uma das respostas apropriadas mais evidentes e econômicas, senão a resposta ao problema proposto. Mas, seguramente, não é essa a interpretação que se possa adiantar ao se examinar o conjunto dos textos produzidos por ocasião dessa "prova".

Em resumo, reunimos na tabela 1 os diferentes tipos de gestões (temática/argumentativa, ascendente/descendente) utilizadas nos diferentes tipos de textos das três grandes famílias.

Tabela 1

As diferentes gestões utilizadas nos diferentes tipos de textos

	Gestão temática		Gestão argumentativa	
	ascend.	descend.	ascend.	descend.
α . não A ω	-	-	-	-
α . A-/c. CA/c. ω	+	-	+ ¹	+ ¹
α . "CA/c". ω	+	-	+	-
α . A-/c. ω	+	-	-	+
α . A+/t. ω	-	+	-	-
α . A-/c. A+/t. ω	+	+	-	+
α . CA/c. A-/c. ω	+	-	+	+
α . A+/-/x1, x2, ..., xN. ω	?	?	+?	+?
α . CA/c. (A-/c.) A+/-/x1, x2, ..., xN. A+/t. ω	+	+	+	+
α . CA/c. (A-/c.) A+/t. ω	+	+	+	+

nota ¹ - Segundo a seqüência paradoxal "gestão descendente" e "gestão ascendente"
Dados quantitativos (grupos G e adultos)

O exame da figura 1, que leva em conta a freqüência das três grandes famílias tipológicas, e da tabela 2, onde estão totalizadas as ocorrências de cada tipo de texto por crianças dos grupos G e adultos, permite evidenciar uma evolução bastante nítida em função da idade.

Para os grupos G e adultos, a freqüência tipo A diminui muito após o patamar CE2 - CM1, de nível bem elevado (37,5%), até tornar-se nula na 6ª e nos adultos. As características do problema proposto e a tarefa a ser realizada foram, então, bem nitidamente percebidas desde o CM2; ficou claro, na 6ª, que o texto a ser produzido era de natureza argumentativa (quase desaparecimento de respostas α . CA/c. ω e de α . A-/c. CA/c. ω).

Figura 1 - Freqüência das três famílias tipológicas (grupos G para os alunos)

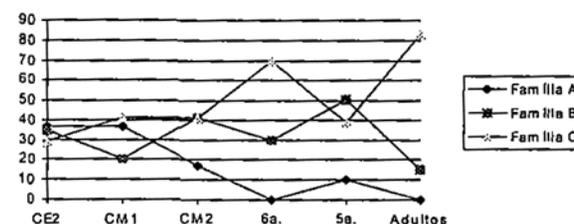


Tabela 2

Distribuição dos diferentes tipos de textos (grupos G para os alunos)

	CE2	CM1	CM2	6ª	5ª	Adultos	Total
α . não A. ω	2	5	3	0	1	0	11
α . A-/c. CA/c. ω	1	2	0	0	0	0	3
α . "CA/c". ω	6	2	1	0	1	0	10
α . A-/c. ω	4	1	5	0	5	3	18
α . A+/t. ω	1	1	0	1	0	0	3
α . A-/c. A+/t. ω	3	3	5	6	6	1	24
α . CA/c. A-/c. ω	1	0	3	0	3	8	15
α . A+/-/x1, x2, ..., xN. ω	2	3	2	3	1	0	11
α . CA/c. (A-/c.) A+/-/x1, x2, ..., xN. ω	2	4	2	4	2	4	18
α . CA/c. (A-/c.) A+/t. ω	2	3	3	10	2	10	30
Total	24	24	24	24	21	26	143

Paralelamente, para os mesmos grupos, a freqüência de textos C aumentou notoriamente a partir da 6ª, após um patamar CM1-CM2, com exceção da 5ª (possivelmente em razão da constituição da amostra, mencionada anteriormente). No detalhe, nota-se que essa evolução é marcada sobretudo pelo tipo α . CA/c. (A-/c.) A+/t. ω , que foi descrito como a mais econômica resposta adaptada do ponto de

vista do “expert”, sozinho, esse tipo representa perto de 40% dos textos produzidos pelos alunos da 6ª e pelos adultos. Nos alunos, os outros tipos de textos evoluem em menor medida e de maneira irregular. Já os adultos se distinguem dos alunos da 6ª pelo desaparecimento do tipo α . A+/-x1, x2, ..., xN. w, do qual suspeitávamos que fosse o produto de uma estratégia primitiva do “dizer tudo” e, também, por uma elevada frequência (mais de 30%) do tipo α . CA/c. A-/c. w. Os adultos foram os únicos a manifestar essas duas características.

Quanto aos textos B, sua frequência evoluiu de maneira aparentemente não-característica. Uma tendência à diminuição poderia aparecer a partir do CM2, não fosse, de um lado, a baixa frequência no CM1 e, principalmente, no topo da 5ª, onde esse tipo representou mais da metade das respostas (o que globalmente aproxima o desempenho dos alunos da 5ª ao dos alunos do CM2). Ademais, é por aí que parece mostrar-se o “progresso” das respostas do CM2 em relação às do CM1.

No detalhe, além da pequena frequência geral do tipo α . A+/t. ω , a evolução da frequência do tipo α . A-/c. A+/t. ω foi bastante notável. Tendendo a crescer regularmente até a 5ª, inclusive, a partir de um patamar CE2-CM1 (de 12 a 30% do total de respostas), para despencar nos adultos (menos de 4%), como se, a partir de um certo domínio da mudança temática (e o tipo α . A-/c. A+/t. ω já é, desse ponto de vista, um texto complexo, uma vez que é gerenciado tematicamente pelo processo ascendente e pelo processo descendente), as estratégias de resolução consistissem seja em articular mudança temática e mudança argumentativa — portanto, contra-argumentar — seja, do modo menos difícil, em contra-argumentar sem mudar de tema (tipo α . CA/c. A-/c. ω , que representa mais de 30% das respostas adultas).

Globalmente, parece que é a partir da 6ª que os progressos são nitidamente visíveis, tanto em relação à frequência relativa das três famílias⁵, quanto à frequência de cada tipo de texto⁶. Os resultados dos adultos não se desviam significativamente dos resultados dos alunos da 6ª. Quanto à clara “regressão” 5ª/6ª, esta explica-se, possivelmente, pela composição da amostra das classes de 5ª.

Comentários e discussão

Várias pistas podem ser consideradas para tentar explicar as dificuldades encontradas pelos alunos (grupo G), em especial os mais jovens, para resolver o problema proposto e, por consequência, os fatores que possibilitaram melhores

5 Se, numa primeira abordagem grosseira, aceitamos atribuir a cada sujeito uma colocação (1,2,3) em função da família tipológica na qual seu texto foi classificado por nós (C, B, A), o teste Mann e Withney mostra um desvio significativo entre os alunos (grupo G) dos CE2-CM1-CM2 e os de 6ª-5ª ($z = 2.61, p < 0.009$), mas não entre alunos da 6ª e adultos ($z = 0.83, p < 0.407$).

6 Se, numa primeira abordagem grosseira, aceitamos atribuir a cada sujeito uma colocação (de 1 a 10) em função do nível “contra-argumentativo” do texto que produziu (de α . CA/c. (A-/c) A+/t. ω a α . não A. ω .) o teste Mann e Withney mostra um desvio significativo entre os alunos (grupo G) do CM2 e da 6ª ($z = 3.07, p < 0.003$), mas não entre 6ª e adultos ($z = 0.27, N. S.$).

desempenhos ulteriores e, até mesmo, deram conta do desenvolvimento da capacidade de contra-argumentar no texto escrito.

Poderíamos, assim, nos perguntar se as respostas que não desenvolveram nenhum contra-argumento não teriam sido produzidas por sujeitos que não perceberam *os dois-pontos de alfa* como indício do problema e de sua resolução (sobre a função dos dois-pontos em francês cf. Grévisse, 1969, p. 1148, § 1065, por ex.). Nessas condições, não seria tanto uma incapacidade dos alunos de gerenciar textos argumentativos complexos, mas, mais simplesmente, uma incapacidade de compreender a pontuação dois-pontos como um dos elementos de marcação do encaimento coerente e da hierarquia semântica das frases num texto.

Os estudos disponíveis sobre o desenvolvimento da pontuação nas crianças e adolescentes pouco nos ajudaram (Lurçat, 1973, 1985; Simon, 1975, pp. 206; Schneuwly, 1984, pp. 174-175; Fayol, 1987; Fayol & Abdi, 1986). Tratam só muito raramente dos dois-pontos, pontuação, aliás, bem pouco freqüente, e analisam a questão apenas sob o ângulo da produção escrita e não sob o da leitura-compreensão que nos interessa aqui.

Em contrapartida, dispusemos, em nosso corpus, de alguns dados indiretos. De fato, constatamos que, muito freqüentemente, os alunos, *bem como os adultos*, trocaram a pontuação final de alfa. Às vezes, os dois-pontos foram mantidos mas, contrariamente ao uso predominante no francês, a palavra seguinte começou com maiúscula. Na maioria das vezes, os dois-pontos foram trocados por um ponto, uma vírgula, reticências ou foram eliminados (frequência dessas trocas pelos alunos do CE2 à 5ª e pelos adultos : 50%, 58%, 46%, 67%, 81%, 46%). Em outras palavras, a ausência material dos dois-pontos e, possivelmente, sua não compreensão, não podem ser considerados como marca da operação cognitiva utilizada.

Há uma independência quase total entre a compreensão do problema proposto e sua resolução, de um lado, e de outro, a inscrição material completa de alfa.

O mesmo tipo de observação pode ser formulada a respeito da presença/ausência material (bastante rara) de ômega no final da produção, *parece, então, que a compreensão conjunta de alfa e de ômega como enunciados argumentativamente anti-orientados tendo, ambos, valor de quase conclusão a ser justificada, ou seja, como nós a expandir de um texto argumentativo complexo, é que tenha sido decisiva na execução da tarefa e não a percepção e o entendimento dos dois-pontos.*

De maneira geral, dentro da perspectiva traçada pelos trabalhos de Bereiter e Scardamalia (1987, por ex.), é provável que, com o domínio progressivo das habilidades lingüísticas locais, nossos sujeitos tenham tido a possibilidade de escapar à estratégia do “e depois?” e de se concentrar mais no tratamento propriamente textual da composição escrita. Esse tipo de explicação pode parecer interessante para dar conta da oposição entre os alunos mais jovens (CE2-CM1) e os outros sujeitos, quanto à frequência das respostas da família A.

Entretanto, essa interpretação tende a pressupor que existe em todos os sujeitos, inclusive nos mais jovens, um "equipamento cognitivo" de tratamento textual, uma *competência* que não se manifestaria senão, imperfeita e incompletamente, nos desempenhos escritos dos sujeitos mais jovens (ou que dominam mal o código linguístico escrito). Assim, a questão se encontraria mais deslocada que resolvida: de fato, quais seriam essas competências sub-exploradas e quais fatores dariam conta de seu desenvolvimento? Talvez voltemos mais tarde a essa questão.

Poderíamos também ser tentados a estabelecer uma relação entre o progresso nas respostas a partir de 11-12 anos, idade em que os textos C, contra-argumentativos, tornam-se nitidamente majoritários, e o domínio do conectivo argumentativo MAS, por volta dos 10 anos (Kail & Weissenborn, 1984) e, mesmo, mais amplamente, na linha dos trabalhos de Bronckart (1985) e de Schneuwly (1984), um desenvolvimento de marcação, na superfície linguística textual, por "organizadores textuais", conectivos argumentativos ou não.

Ora, as coisas não se mostraram tão simples, pelo menos em relação à tarefa que propusemos e aos dados que recolhemos.

De um lado, de fato, não houve, necessariamente, ligação direta entre as respostas C e o emprego do MAS argumentativo. As respostas B, que não foram, de modo algum, contra-argumentativas, continuam, com bastante frequência, um MAS para marcar a ruptura entre a e A-/c ou A+/t.

De outro lado, um estudo quantitativo, provavelmente ainda grosseiro, da frequência do MAS e dos diferentes conectivos⁷ não parece confirmar a hipótese de uma correlação entre progresso nas respostas textuais e o crescimento da marcação por "organizadores textuais". O exame da tabela 3 mostra, de fato, que:

Tabela 3
Frequência e diversidade dos "organizadores textuais" em alunos (grupo G) e adultos

	Conectivos Argumentativos			Conectivos Não-Argumentativos		
	nº total	% nº de palavras	nº de tipos diferentes	nº total	% nº de palavras	nº de tipos diferentes
CE2	33	4,1	8	45	5,6	11
CM1	55	4,2	11	68	5,2	10
CM2	52	4,9	11	78	6,1	20
6ª	69	3,7	10	92	4,8	26
5ª	45	3,4	6	69	5,3	21
Adultos	86	3,01	17	102	3,56	30

⁷ Nossa grade de análise corresponde essencialmente à de Bronckart (1985) ou de Schneuwly (1984) (cf. Brassart, 1987)

– o número médio de conectivos argumentativos ou não em relação ao número de palavras tende a crescer pouco e não significativamente (no teste Mann e Withney) até o CM2, e a decrescer bastante nitidamente a partir da 6ª, estando os desvios CM2/6ª e 6ª/adultos até próximos dos limites de significância admitidos para os conectivos argumentativos ou não (respectivamente $z = 1.95$, $p < 0.05$ e $z = 1.82$, $p < 0.069$);

– mais precisamente, a frequência do MAS tende a decrescer do CE2 (2,60% das palavras, 46,66% dos conectivos argumentativos) até o piso "adultos" (0,80% das palavras, 22,5% dos conectivos argumentativos) por fases regulares, exceto na 5ª (seja, em porcentagem relativa ao número de palavras e ao número de conectivos argumentativos: CM: 2.1/41.17; CM2: 2/33.33; 6ª: 1.3/27.17; 5ª: 1.7/42.02);

enquanto ao mesmo tempo verificamos uma grande diversificação lexical dos tipos de conectivos argumentativos a partir do CM2, sendo que esta não toca, particularmente, a relação (concessiva, até mesmo opositiva, nossa apuração não distinguiu os dois empregos) marcada por MAS.

Parcece, então, que a melhora sensível das respostas registradas a partir da 6ª, 11-12 anos, não foi devida ao aumento da marcação por conectivos ou "organizadores textuais": ao contrário, esse progresso foi acompanhado de uma diminuição na frequência dessa marcação. Para os conectivos argumentativos, tal diminuição não foi o efeito de uma "falta" de palavras (do discurso), de uma pobreza lexical; a variedade dos tipos de conectivos empregados, ao contrário, se desenvolveu muito a partir do CM2. Assim, somos levados a pensar que esse fenômeno é o resultado de uma forma de escolha (epilingüística).

Este último ponto nos permite adiantar a hipótese de que o desenvolvimento da capacidade de gerenciar contra-argumentos num texto argumentativo escrito é também, senão principalmente, um fenômeno propriamente textual que pode ser relacionado ao domínio progressivo do que gostaríamos de chamar, em referência à teoria dos esquemas cognitivos, de *um esquema textual prototípico argumentativo* (cf. Van Dijk, 1980, p. 119). Os alunos mais jovens e os sujeitos menos "competentes" teriam precisado, assim, sobremarcar suas produções escritas com organizadores textuais dos quais se serviriam como "alicerce material" (Schneuwly, 1984, p. 160) por dominarem mal o(s) esquema(s) textual(ais) prototípico(s)⁸.

Contrariamente às opções *iniciais* de Bronckart (1985) ou de Schneuwly (1984), as operações de planificação textual (escrita) não seriam redutíveis a operações de "textualização, de coesão marcadas na superfície linguística por organizadores textuais que constituiriam a marca dessas operações". Essas operações de planificação também deveriam levar em conta operações relativas à coe-

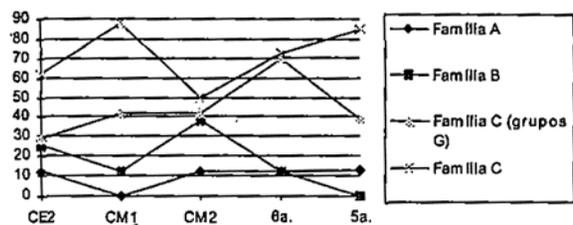
⁸ Disponemos de índices convergentes para a evocação (a compreensão, a memorização) de um texto argumentativo complexo por alunos de 8 a 12-13 anos (Brassart, 1987).

rência global, aos esquemas textuais e às estratégias discursivas de conjunto, na medida em que facilitam, e até tornam possíveis, processos de tratamento por conceito, de planificação de textos escritos como unidades organizadas e coerentes (cf. Schneuwly, 1985, p. 180, por uma abordagem que se inscreve nessa perspectiva).

No caso específico de nossa "prova", é possível adiantar a hipótese de que as respostas mais completas da família C estavam, ao menos em parte, ligadas ao domínio do esquema textual argumentativo (complexo). Alfa e Ômega seriam, assim, *semanticamente* entendidos como nós conclusivos de dois textos argumentativos, ou melhor, de dois componentes, de dois "episódios" de um texto argumentativo complexo (cf. Brassart, 1988). Seriam interpretados não enquanto enunciados isolados (semioticamente) mas enquanto unidades textuais de um conjunto textual mais abrangente. Essa interpretação seria facilitada, senão possibilitada, por um certo domínio do esquema textual argumentativo que faria o papel de *quadro interpretativo*. E, por sua vez, tornaria possível e seria seguida da planificação e da produção de um texto (contra-) argumentativo complexo sob o controle do esquema textual argumentativo (complexo).

É, também, o que parecem confirmar os resultados dos grupos ditos "experimentais" (Ex2), não esquecendo, todavia, que o plano que seguimos (cf. supra II, 2º) nos obriga a ter muita prudência quanto ao alcance desses resultados.

Figura 2 - Freqüência das famílias tipológicas em cada nível de ensino (grupos Exp2)



A partir do CE2 (cf. figura 2), os textos do tipo A, não argumentativos ou incoerentes, são raros, enquanto que os textos C, contra-argumentativos, tornam-se mais freqüentes, bem mais que nos grupos G (e Exp1) correspondentes, com exceção do CM2 (muito provavelmente por razões de natureza pedagógica que perturbaram o programa de intervenção didática, se julgarmos pelo relato que nos foi feito). Nos CE2, CM1 e na 5ª, os desvios foram particularmente claros⁹ tanto em relação aos grupos G como aos grupos Exp1.

9 Sob as condições especificadas mais acima (nota 4), esses desvios são estatisticamente significativos no teste Mann e Withney, respectivamente (Exp2/Exp1 e Exp2/G): $U=1, p<0.14$; $z=$

O ciclo didático que propusemos compreendia um debate oral preparado com objetivação-regulação, durante e ao final do debate, uma tripla classificação de textos contrastados quanto aos tipos e aos temas, a análise de uma estória em quadrinhos argumentativa (noção de argumento e de ponto de vista argumentativo), a escrita de textos para resolver "incoerências", a reconstrução de um texto argumentativo fragmentado, a elaboração de repertórios de argumentos, a redação de textos orientados a conclusões diferentes sobre um mesmo assunto, três exercícios sobre conectivos (entre frases isoladas e em texto) e a revisão do rascunho de dois textos argumentativos escritos por nós (cf. Darras & Brassart, 1985). Essas intervenções visavam, essencialmente, a tornar os alunos sensíveis às propriedades dos textos argumentativos, a que construíssem uma representação de conjunto desses textos, um esquema prototípico mínimo e provavelmente provisório. Não se exclui pensar que as intervenções do ciclo didático produziram alguns efeitos nos alunos dos grupos Exp2, por intermédio da construção desse esquema, entre outros¹⁰.

Por outro lado, foi esse efeito didático que nos levou a não considerar aqui os fatores "desenvolvimento do conhecimento de mundo" e "aculturação ideológica" na interpretação dos resultados. Parece, no entanto, que seria conveniente levar em conta numa "sociologia cognitiva" (Cicourel, 1979), as interações possíveis entre desenvolvimento das competências textuais, argumentativas em especial, e o desenvolvimento da "competência enciclopédica ou ideológica" (Kerbrat-Orechioni, 1986, pp.162-163) dos sujeitos que falam-que escrevem. Da mesma maneira, os linguistas que tratam da argumentação manifestam a preocupação de integrar a seus modelos o "aspecto institucional do ato de argumentar" (Moeschler, 1985, pp. 58-59) para fazer dar lugar a "conjunto dos valores" dos sujeitos (Anscombe & Ducrot, 1983, p. 109) e ao "pano de fundo ideológico" dos *topoi*.

Conclusão

A análise dos dados coletados por meio da proposta de produção dirigida "alfa-ômega" tende a mostrar que as crianças tornam-se capazes de se engajar, por escrito, no processo de composição textual contra-argumentativa por volta de 11-12 anos. Obtêm, então, resultados que, segundo os critérios aqui fixados, não se distinguem claramente daqueles obtidos pelos adultos competentes.

2.41, $p<0.16$; $U=15, p<0.41$; $z=2.11, p<0.035$; $U=9, p<0.14$; $z=2.12, p<0.034$. A freqüência (%) das três famílias tipológicas se estabelece, como segue, para os grupos Exp1 considerados (na ordem A/B/C): CE2: 62.5 / 37.5 / 0; CM1: 25 / 37.5 / 37.5; 5ª: 12.5 / 50 / 37.5.

10 Aqui também dispomos de alguns dados convergentes coletados durante uma situação de evocação de um texto argumentativo complexo.

No entanto, não ativam espontaneamente essa capacidade, a não ser quando são estimulados, metalingüisticamente, em tarefas específicas de escrita que, para eles, também têm valor de *facilitação de procedimento* e de ajuda, podendo, talvez e conjuntamente pelo menos, permitir-lhes compreender e tratar o problema proposto mobilizando os recursos de sua “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotski, 1985, pp. 269-277).

Nos limites de nossa amostra, que não comporta redatores muito jovens (6-8 anos), tudo parece se passar como se, após um período inicial (8-10 anos) de relativa confusão, marcado por uma grande frequência de respostas textual e argumentativamente inapropriadas (textos A), se tornasse progressivamente mais claro para os alunos (10-11 anos) que o texto a ser produzido na situação-problema deveria ser do tipo argumentativo. Um princípio de domínio do texto argumentativo, de um possível esquema textual argumentativo (Brassart, 1988) permitiria aos alunos, de uma só vez, compreender o problema posto e começar a tratá-lo de modo coerente.

Esses resultados podem surpreender se os compararmos, trivialmente, às representações, mais para pessimistas, que adultos e professores, em especial, fazem das competências de linguagem das crianças-alunos; ou, se os compararmos mais seriamente aos resultados de outras pesquisas publicadas. Assim, por exemplo, segundo conclusões tiradas por Piérait-Le Bonniec e Valette (1987) de um exame dos textos escritos por adolescentes de classes de 5ª, 3ª e 1ª, numa situação também imposta de “raciocínio argumentativo” (resolução de um enigma policial em função de um corpus — também imposto — de possíveis indícios), é apenas na 3ª, aproximadamente aos 15 anos, que os alunos respondem à tarefa de escrever mobilizando o “modo textual” da argumentação, enquanto que na 5ª é a narrativa que predomina maciçamente, narrativa de investigação policial ou, às vezes, narrativa de crime. “Vemos que antes de 15 anos, falar, escrever, é essencialmente narrar” (p. 273) e não argumentar, o que se revela até mais difícil (e mais tardio) que o raciocínio hipotético-dedutivo (oral?) em situações de natureza material ou lógico-matemática (ibidem).

Parece-nos que três observações, que apontam para alguns problemas em pesquisas de campo, devem ser feitas.

Primeiro, não é certo que a situação “dirigida” que foi experimentada por Piérait-Le Bonniec e Valette (1987) peça, necessariamente, uma resposta textual do tipo argumentativo. A resolução do enigma talvez peça mais aquela estratégia textual *explicativa* (em “porquê” e/ou em “como”) que aparece, de modo exemplar, nos romances policiais clássicos (cf. o “esquema canônico” da investigação policial, muito pouco narrativo, proposto por Brémont, 1973, citado por Adam, 1985, p. 35). Encontrar no texto explicativo marcas de operações de raciocínio “logicóide-argumentativo” não significa que se tenha de confundir-lo com o texto argumentativo. Ai se recolocam os problemas de *níveis de descrição e de tipologia dos textos* (cf. Adam, 1987 a e b; Brassart, 1988).

Em seguida, de forma parcialmente diferente de Piérait-Le Bonniec e Valette (1987), nos esforçamos para orientar nossa análise mais em direção ao processo de compreensão/resolução da tarefa que em direção aos produtos em si. Daí termos negligenciado um certo número de aspectos de “superfície textual” que, se levados em conta, teriam modulado nossos resultados e, possivelmente, diferenciado os alunos do “ginásial” dos adultos competentes ou experts. Seria necessário examinar mais detalhadamente do que o fizemos, o papel dos conectivos na organização da estrutura de conjunto do texto, não apenas sua frequência (em relação ao número de palavras ou mesmo de proposições) mas suas funções em pontos críticos do texto, entre “feixes de proposições” ou de parágrafos.

Por último, não é impossível que um dos fatores que permitiram dar conta das respostas tidas como satisfatórias, a partir de 15 anos, no corpus de Piérait-Le Bonniec e Valette (1987) tenha sido *a escola*. De fato, não é na última série do primeiro grau que os alunos franceses em vias de entrar no “colegial” recebem uma iniciação à dissertação, quer dizer, um gênero escolar que não deixa de ter parentesco com o texto explicativo (em “porquê”)?

De nossa parte, o resultado que registramos nas respostas dos alunos, inclusive os mais jovens, após intervenções didáticas específicas, resultado que deveria ser confirmado em condições experimentais mais rigorosas, nos leva a pensar que uma *didática dos textos (escritos)* é possível a partir da “escola elementar” (6-11 anos) e, com mais forte razão, no “ginásial” (11-15 anos). Essa didática implica, entre outras coisas, que as intervenções sejam concebidas e conduzidas de modo que permitam ativar os processos “naturais” de aprendizado em situações de resolução de problemas de linguagem e conflito (sócio) cognitivo (cf. Karmiloff-Smith, 1983, 1985, 1986; Not, 1987; Brassart, 1987; Meirieu, 1988). Uma didática cognitiva, uma didática mais dos processos que dos produtos, de certa forma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (1985). *Le texte narratif*. Paris: Nathan.
- _____. (1987a). Textualité et sequencialité. L'exemple de la description. *Langue Française*, 74, 51-52.
- _____. (1987b). Types de séquences textuelles. *Pratiques*, 56, 54-79
- ANSCOMBE, J.C. & DUCROT, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- BEREITER, C. & SCARDAMAGLIA, M. (1982). From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In GLASER, R. (ed.), *Advances in instructional psychology*, vol.2 (pp. 1-64). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- _____ & _____. (1984). Information processing demand of text composition. In MANDL, H.M; STEIN, N. L. & TRABASSO, T. (eds.), *Learning and composition of text*, (pp. 407-428). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- _____ & _____. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- BRASSART, D. G. (1984). L'effet Foucambert. *Recherches*, I, 15-26.
- _____. (1987). *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: les discours argumentatif (étude didactique)*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg, ronéo, 4 vol.
- _____. (1988). Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)? *Recherches*, 9, 123-164. (Revue de l'Association Française des Enseignants de Français-Lille).
- _____. (à paraître). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: les discours argumentatif (étude didactique). *Revue Française de Pédagogie*.
- _____ & Lemoine, M. (1988). Apprendre à écrire des textes argumentatifs au CE1, est-ce possible? *Recherches*, 9, 17-31.
- BREMOND, C. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.
- BRONCKART, J.P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neufchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- BRUXELLES, S., DUCROT, O., FOURQUIER, E., GOUAZE, J. dos REIS NUNES, G., & REMIS, A. (1980). Mais occupe-toi d'amélie. In DUCROT et al., *Les mots du discours* (pp. 93-130).
- CICOUREL, A. V. (1979). *La sociologie cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- DARRAS, F., & BRASSART, D.G. (1985). C'est moi qui vous le dis: prenez le train. *Repères*, 65, 5-14.
- DIJK, T. A. van (1980). *Macrostructure. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.
- DUCROT, O. (1973). *La preuve et le dire. Langage et Logique*. Paris: Mame.
- _____. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris: Minuit. (repris, revu et argumenté de O. Ducrot *La preuve et le Dire*).
- _____. et al. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
- FAYOL, M. (1981). *L'organisation du récit chez l'enfant. Son évolution de six à dix ans*. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Bordeaux.
- _____. (1987). Ponctuation et connecteurs: acquisition et fonctionnement textuel. Conférence invitée au Second World Basque Congress. San Sebastien, 31 VIII-4 IX.
- _____. & ABDI, H. (1986). Ponctuation et connecteurs: Etude expérimentale

- de leur fonctionnement dans des paires de propositions. Table ronde *Les agencements discursifs et leurs systèmes de représentation*. Paris: EHESS, 5-7 VI.
- FAIGLEY, L., CHERRY, R. D., JOLLIFFE, D. A., & SKINNER, A. M. (1985). *Assessing writer's knowledge and process of composing*. Norwood: Ablex Pub. Corp.
- GREVISSE, M. (1969). *Le bon usage*. (9^e éd.). Gembloux: Duculot.
- GRIZE, J.B., & PIÉRAUT-LE BONNIEC, G. (1983). *La contradiction. Essais sur les opérations de la pensée*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KAIL, M. & WEISSENBORN, J. (1984). L'acquisition des connecteurs: critique et perspectives. In MOSCATO, M., & PIÉRAUT-LE BONNIEC, G. (Eds.), *Le langage. Construction et actualisation*, (pp.101-118). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1983). Language acquisition as a problem solving process. *Stanford Papers and Reports on Child Language Development*. 22, 1-22.
- _____. (1985) Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*. 1, 1, 61-85.
- _____. (1986) From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*. 23, 95-147.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris: A.Collin.
- LURÇAT, L. L'acquisition de la ponctuation. *Revue Française de Pédagogie*, 25, repris dans L. Lurçat *L'écriture et le langage écrit de l'enfant* (pp. 145-172)
- _____. (1985) *L'écriture et le langage de l'enfant*. Paris: Editions Sociales de France.
- MEIRIEU, P. (1988). *Apprendre... oui mais comment?* (2^e éd.). Paris: Editions Sociales de France.
- MOESCHLER, J. (1982). *Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*. Berne: P. Lang.
- _____. (1985). *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Crédif-Haitier.
- NOT, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre*. Toulouse: Privat.
- OLERON, P. (1983). *L'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PIÉRAUT-LE BONNIEC, G., & VALETTE, M. (1987). Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. In PIÉRAUT-LE BONNIEC (Ed.), *Connaître et le dire* (pp. 263-275). Bruxelles: Mardaga.
- SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. & FILLION, B. (1981). *Writing for results: a sourcebook of consequential composing activities*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education Press.
- _____, _____. & GOELMAN, H. (1982). *The role of production factors*

- in writing abilities*. In NYSTRAND, N. (Ed.) *What writers know* (pp. 173-210). New York: Academic Press.
- SCHNEUWLY, B. (1984). *Le texte discursif écrit à l'école*. Thèse de doctorat. Université de Genève. Ronéo.
- _____. (1985). *La construction sociale du langage écrit chez l'enfant*. In SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J. P. (eds), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 169-201). Neufchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- SIMON, J. (1973). *La Langue écrite de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales.

Anexo (alguns exemplos de textos produzidos pelos alunos)

Família A

α. não A. ω.

α.: ontem fui na casa dos meus amigos nós brincamos na praia e eu andei de bicicleta. Depois a gente comeu e eu tomei sol no jardim. Minha avó e meu avô vieram e perguntaram se eu estava fazendo meus oito (anos) ai eu lembrei e a gente festejou meu aniversário. Eu e meus amigos ainda brincamos um pouco e eu fui embora com os meus pais. ω.

005 (CE2-Exp1)

α.: em Paris, em Lyon, etc... mas hoje nós vamos pra Jura. O caminho vai ser longo passando por Ardennes para pegar umas estradas até Jura depois temos que ir na casa da minha avó nos Alpes e no Maciço Central na casa dos primos da minha mãe e depois de passar a noite na casa deles nós vamos na casa da outra avó em Saint Tropez. ω.

048 (CM1 - Ref.1)

α. "CA/c". ω

α: é, é verdade que é prático para a locomoção porque imagina ir de férias bem longe se a gente não tem carro a gente não pode ir onde se quer. ω.

006 (CE2 - Exp1)

α: ele ajuda a gente a ir longe. O carro anda muito rápido e mais rápido que o trem eu acho. É mais rápido de carro que a pé. ω.

013 (CE2 - Ref1)

α. A-/c. CA/c. ω

α: Mas quando está calor é abafado e se a gente abrir o vidro é capaz de dar uma dor de ouvido ou uma dor de cabeça. Mas se for um carro sem capota seria legal.

A moto também é prática. ω

043 (CM1-Ref1)

Família B

α. A-/c. ω

α: mas pode acontecer uns acidentes. Pode quebrar no meio da estrada de Dunkerque e a gente mora em Mons no Baroeul a gente tem que chamar o mecânico mas se o carro não quer pegar a gente vai ter que voltar com um meio de transporte. Eu escolho o trem. ω.

064 (CM1-Ref2)

α. A-/c. A+/t. ω

α: quando a gente faz longas viagens mas atenção com falta de gasolina e problema de motor. () os pneus furados, os acidentes, as estradas. O trem não tem problema raramente tem acidentes, nunca acaba a gasolina nem fica com os pneus furados a estrada não é perigosa. ω

027 (CE2-Ref2)

α. A+/t. ω

α: quando a gente quer ir muito longe é melhor ir de trem. Minha tia mora na Venezuela e quando eu quero ir vê-la eu vou de trem. ω.

007 (CE2-Exp1)

Família C

α. CA/c. A-/c. ω

α: a gente pode se divertir olhando as placas dos carros mas ler não dá, a gente pode vomitar. Também dá para brincar de fazer cambalhotas e olhar os carros que são franceses e os que não são franceses quando a gente está indo pra uma aventura. Mas no fim é muito cansativo principalmente quando o papai passa no farol vermelho. ω.

074 (CM2-Ref2)

α. A+/-x1, x2, ..., xN. ω

α: () A bicicleta é prática para tomar um arzinho.

A pé, cansa e machuca os pés.

De metrô, é prático para ir rápido.

A moto, é prática para ir rápido mas é barulhenta.

O caminhão, é prático mas não é rápido. ω.
032 (CE2-Ref2)

α. CA/c. (A-/c.) A+/-x1, x2, ..., xN. ω.

α: é rápido. É mesmo muito rápido. O barco também é rápido. Mas ainda assim é menos rápido que o carro. O trem é bom. Muito bom! O avião é rápido muito rápido. O avião é tão bom quanto... Mas vamos voltar ao trem. A gente descansa, vai rápido... ω.

019 (CE2-Ref2)

α. CA/c. (A-/c.) A+/t. ω

α: vai depressa mas corre o risco de congestionamento ou de ficar parado, e para as viagens em família não é prático porque não tem lugar suficiente. Além disso tem os pedágios. Mas felizmente o homem encontrou o que precisava “o trem” sem risco de congestionamento e de ficar parado tem lugar pra todo mundo nas viagens em família e anda depressa como o carro não tem pedágio mas tem que pagar passagem. ω.

055 (CM1-Exp2)

Abstract: *The objective of this research is to determine to what extent children from 8 to 12-13 years old become able to compose coherent counter-argumentative texts. 116 children and 26 quasi expert adults were asked to write a text beginning and ending with 2 imposed counter-argumentative sentences. In that specific metalinguistic situation, pupils from 8 to 10 hesitate what type of text (whether argumentative or not) to produce. When 10-11 years old, they seem aware the situation needs an argumentative response, but that does not necessary enable them to counter-argue. By children from 11-12 years old and adults, texts are most frequently counter-argumentative. It is proposed to explain this evolution by a progressive mastery of a possible argumentative prototypical text schema which could enable pupils to understand the 2 imposed sentences as knots to be expanded from a complex argumentative text, and, in the same way, to compose this text. This explanative hypothesis is apparently sustained by the*

positive effects on the performances of 40 pupils from 8 to 12-13 years old of didactic interventions intended to make them sensible to argumentative text properties.

Key-words: *Argumentative text, composition, text schema, counter-argumentation*