

COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS DEMOCRÁTICAS: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DE MODALIZAÇÕES, JUSTIFICATIVAS E CONTRA-ARGUMENTOS NA ARGUMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS

Francisca Maura **Lima** – UFPE

RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão sobre a emergência de competências argumentativas no trabalho com Língua Portuguesa, do ponto de vista da participação no movimento democrático. A reflexão foi feita a partir de uma sequência de atividades realizada com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Recife. Analisamos as transcrições tendo como referência a forma como as crianças se comportam no processo de argumentação a partir das seguintes categorias de competências argumentativas: Competência proposicional; competência decisória e competência auto interrogativa. A análise tomou como indício de presença das competências a inserção de modalizações, justificativas e contra argumentos. Os resultados indicam que as crianças apresentam um grande potencial para construir competências argumentativas indicando que o tema deve ser tratado na escola como objeto de aprendizagem.

Palavras chave: Argumentação - Ensino - Competência democrática

COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS DEMOCRÁTICAS: UMA ANÁLISE DA PRESENÇA DE MODALIZAÇÕES, JUSTIFICATIVAS E CONTRA-ARGUMENTOS NA ARGUMENTAÇÃO DAS CRIANÇAS

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a emergência de competências argumentativas no trabalho com Língua Portuguesa, do ponto de vista da participação no movimento democrático. A reflexão foi feita a partir de uma sequência de atividades realizada com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Recife.

A sequência de atividades consistiu em expor as crianças a situações de debate e sistematização de pontos de vista, foi gravada em áudio e transcrita tendo a seguinte organização: Enquete escrita sobre quais brincadeiras devem ser dirigidas a meninas, meninos ou aos dois; Debate a partir da leitura de imagens e textos do livro “Menino brinca de boneca?”, do autor Marcos Ribeiro; Leitura de História em quadrinhos da revista “Luluzinha” que aborda o envolvimento de meninos em brincadeira de bonecas; Debate livre sobre o tema: existem brincadeiras apenas para meninos e outras para meninas?; Exposição oral em dupla sobre o tema.

Analizamos as transcrições tendo como referência a forma como as crianças se comportam no processo de argumentação a partir das seguintes categorias de competências argumentativas: Competência proposicional; competência decisória e competência auto-interrogativa, que serão explicitadas na reflexão teórica

2. REFLEXÃO TEÓRICA

Podemos considerar a escola como espaço semi-público onde se inicia a atividade política dos sujeitos. Não estando mais no aconchego familiar, caracterizado principalmente pela relação afetiva, nem no espaço público de decisões do mundo adulto, a criança encontra-se na escola, lugar onde deve encontrar tanto a extensão afetiva da família como o embrião da participação política. É na escola onde ela terá a oportunidade de conviver com as pluralidades, administrá-las, construir suas subjetividades e garantir sua visibilidade. (ARENDR, 2003).

Nesse sentido estamos propondo que seja papel da escola formar o sujeito capaz de se inserir nesse mundo público a partir da construção de competências argumentativas que o permitam agir no mundo como cidadão e cidadã democráticos.

Considerando que nosso trabalho tem como base essas competências argumentativas que serão explicitadas mais adiante, é necessário esclarecer qual o nosso olhar quanto a concepção de argumentação. Quando falamos de argumentação estamos representando um conjunto de competências que tornam possível o diálogo entre pontos de vista. A argumentação assume assim o papel de fazer dialogar as opiniões e a partir delas construir ou desconstruir pontos de vista que poderão interferir na realidade:

Se como atividade linguística, a argumentação tem como objetivo convencer, como atividade social, ela deve mediar o debate, é o lugar linguístico da mediação de ideias. (...) A argumentação assume então a função de articular as vozes dos discursos, com o fim de responder a uma questão. (LIMA, 2007, p.24)

Esclarecemos que esse convencer acima mencionado não se resume a convencer o outro, mas a organizar um discurso que tenha como referência um ponto de vista. Esse processo pode ser inclusive um auto convencimento. O processo de convencimento seria apenas a possibilidade linguística de organizar as ideias em questão de forma a construir o debate.

O que seria então um sujeito competente do ponto de vista argumentativo? Com certeza, não seria aquele que melhor desenvolvesse as estratégias possíveis de convencimento, não negando que a formulação do argumento pressupõe a necessidade de orientação do discurso. Estamos falando aqui de competências que permitam aos sujeitos participar de uma sociedade democrática.

Discutindo a relação entre educação e republicanismo Brayner (2008) enfatiza que todo espaço público exige a palavra argumentada e questiona o papel da escola na formação do cidadão capaz de participar da vida política da cidade. Referindo-se ao fracasso de algumas experiências na escola, como a implementação dos Conselhos Escolares, ele avalia que há aí um paradoxo:

a escola não forneceu os meios necessários para que os diferentes sujeitos sociais possam atuar com sua palavra no espaço decisório e depois exige que estes atores decidam questões que requerem um mínimo de inserção no interior de uma cultura- a escolar- de grande complexidade. (BRAYNER, 2008,p.108)

Entre esses “meios necessários”, esse autor aponta a competência argumentativa. Para ele essa competência refere-se a mobilização de:

um conjunto de significações partilhadas, o que não significa que em qualquer caso tenha que se chegar a

consensos mas mesmo o dissenso precisa ser o resultado da possibilidade, sempre aberta e renovada do encontro de alteridades. (BRAYNER, 2008, p.127).

A partir dessa concepção de argumentação, são estabelecidas três competências argumentativas que serão a base para a organização da nossa análise:

A **competência proposicional**: parte do princípio que o sujeito está oferecendo ao outro um ponto de vista, mas a partir de bases negociadas, caso contrário seria imposição e não proposição. Desenvolver a competência propositiva significa reconhecer que o ponto de vista individual é sempre frágil e que se fortalece a partir das adesões.

A **competência decisória**: estaria relacionada à escolha de alternativas. Decidir tomando como referência um conjunto de argumentos encontrando justificativas que conduzam as escolhas baseadas no interesse comum sem se deixar influenciar pelo interesse privado.

A **competência auto-interrogativa**: considerada pelo autor como a mais importante, se realiza na capacidade do sujeito de questionar os fundamentos de suas certezas individuais e sociais.

Tendo esclarecido a concepção de argumentação e as categorias argumentativas que estamos propondo identificar na análise, apresentamos três conceitos que nos ajudaram a identificar a emergência dessas categorias. São eles: modalização, justificativa e contra argumento.

Com relação à modalização, segundo o dicionário Houaiss refere-se a:

marca com que o falante assinala seu enunciado a fim de indicar sua relação com o conteúdo do mesmo. Pode ser de conteúdo assumido inteiramente pelo falante, ou assumido com reservas, ou não assumido. Pode indicar transparência ou opacidade do sujeito falante. Pode indicar tensão entre locutor e interlocutor.(locutor que deseja agir sobre seu interlocutor e locutor que ignora seu interlocutor) (HOUAISS, 2001,p.1941)

Na mesma perspectiva Bronckart, enfatiza que: “a modalização tem como finalidade traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.” (Bronckart, 2003, p. 330)

Ele apresenta algumas categorias gramaticais que seriam responsáveis pela modalização como: os verbos no modo condicional (em português futuro do pretérito); os auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário e poder). Outros que podem funcionar com auxiliares de modo (crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido; um subconjunto de advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente); um subconjunto de orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva (é provável que, é lamentável que, admite-se geralmente que, sem dúvida, felizmente, infelizmente, etc).

Segundo Bronckart (2003) desde a antiguidade as modalizações são categorizadas de diversas formas. A sua opção de categorização é uma reorganização a partir da “teoria dos três mundos” herdada de Habermas. Ele apresenta quatro tipos de modalizações: deônticas, apreciativas, lógicas e pragmáticas. As deônticas apoiadas em vozes sociais, as apreciativas oriundas do mundo subjetivo, as lógicas baseadas em conhecimento e fatos, e as pragmáticas que contribuem para a explicitação do conteúdo temático em relação a entidades enunciativas (personagem, instituição etc). Reconhecer esses tipos de modalização é importante para identificarmos as vozes que circulam no texto, no entanto elas são insuficientes para identificarmos a presença ou ausência das competências argumentativas objetos de nossa reflexão.

Dessa forma optamos por categorizar as modalizações em assertivas e não assertivas. Observamos a partir dos conectivos modalizadores apresentados por Bronckart que as modalizações revelam uma avaliação do conteúdo temático, que pode ser apresentada de forma assertiva em que o enunciador assume totalmente a avaliação¹ (ex: *sem dúvida as brincadeiras de crianças não devem ser separadas por gênero*), não assertiva, quando o anunciador assume parcialmente a avaliação (ex: *Penso que talvez seja prejudicial ao desenvolvimento das crianças essa separação*), ou quando ele remete a avaliação para outra voz, como é o caso do uso do verbo no futuro do pretérito

¹ Os exemplos são elaborados pela pesquisadora autora de acordo com o tema das atividades realizadas com as crianças

(ex: *Brincando separadas, as crianças estariam perdendo a oportunidade da convivência entre os gêneros.*).

Vemos nos exemplos que o elemento modalizador “sem dúvida”, por exemplo revela uma assertividade enquanto que “talvez” e “estariam”, uma não assertividade. Portanto estamos chamando de *modalização assertiva* aquela em que a avaliação do conteúdo temático aparece de forma que o sujeito enunciador assume inteiramente a validade do enunciado. Ao contrário, a modalização não assertiva seria marcada pela incerteza. Estabelecemos essa categorização porque entendemos que a modalização assertiva revela uma ausência de *competência proposicional*, uma vez que esta competência exige a capacidade de propor sem impor e a assertividade é uma forma de imposição. Já a modalização não assertiva revelaria uma tendência a assumir pontos de vista sem tratar esse ponto de vista como inquestionável e nesse aspecto indicaria a possibilidade de desenvolvimento da competência proposicional assim como da auto-interrogativa.

Outros conceitos importantes para nossa análise são os de justificativa e contra-argumento. Tomamos como referência a cadeia argumentativa proposta por Bronckart (2003) que compõe-se por: premissa, argumentos, contra argumentos, conclusão ou nova tese. O argumento seria a apresentação de elementos que orientam para uma conclusão provável, e que chamamos aqui de justificativa.

Entendemos que quando as crianças justificam seus pontos de vista elas estão se esforçando para legitimar esse ponto de vista, logo pode haver nesta atitude um reconhecimento de que existem outros pontos de vistas possíveis. Pressupõe-se que os comportamentos mais assertivos que apenas indicam um ponto de vista sem justificá-lo, podem fazer parte de uma argumentação mais autoritária.

Quanto ao contra-argumento, Bronckart (2003) define como os elementos: “que operam uma restrição em relação a orientação argumentativa e podem ser apoiados ou refutados”. O contra-argumento que nos interessa mais aqui, é aquele que está inserido em uma cadeia argumentativa exposta pelo mesmo enunciador. É o processo em que o sujeito se coloca no ponto de vista oposto para refletir sobre os possíveis argumentos desse outro ponto de vista. Exemplificando: *(Não deve existir diferença entre brincadeiras de meninos e meninas. É verdade que algumas brincadeiras são mais apropriadas para os meninos porque exigem um físico mais forte. No entanto as meninas podem se adaptar perfeitamente a essa necessidade porque o desenvolvimento físico será estimulado pela própria atividade.* Consideramos menos importante na

nossa análise, o contra-argumento, apresentado pelo interlocutor baseado no argumento do enunciador inicial, apesar de também reconhecê-lo como contra argumento e também considerá-lo importante no processo de reconhecimento do outro.

Nos dois casos a presença do contra-argumento é um sinal de que as crianças estão olhando para o ponto de vista oposto, o que também revela uma possibilidade para a capacidade proposicional e também a decisória, pois, para Brockart (2003), o diálogo entre argumentos e contra-argumentos pode gerar uma nova tese. Esta nova tese seria uma possibilidade também auto-interrogativa, pois uma possível nova tese é a exata possibilidade de nos desprendermos de nossas certezas.

Portanto entendemos que a inserção de contra-argumentos, justificativas e modalizações não assertivas são indício da presença das competências, assim como as modalizações assertivas podem ser indícios da ausência dessas competências. Essa hipótese será refletida na análise dos dados apresenta na sequência desse texto.

3. DISCUSSÃO DOS DADOS

Reiteramos que o nosso objetivo nessa análise foi identificar a emergência de competências argumentativas nas crianças do ponto de vista da participação no movimento democrático. Essas competências foram estabelecidas e conceituadas na reflexão teórica como: competência proposicional; competência auto-interrogativa e competência decisória. A análise é apresentada em dois blocos: no primeiro bloco, a presença de justificativa e contra-argumentos no processo argumentativo das crianças relacionado com as competências e no segundo bloco a presença de modalizações, que tipo de modalizações e como essa presença se relaciona com as competências.²

² Para identificar as falas das crianças utilizamos os indicativos “aluno” ou “aluna” com um número ex: aluno 1. Quando não conseguimos identificar a criança na transcrição o citamos apenas como “aluno” ou “aluna”. Quando não foi possível identificar nem o sexo utilizamos “alun”

3.1. A presença de justificativas e contra-argumentos na relação com as competências.

Estamos partindo do pressuposto que quando as crianças apresentam justificativas para seus pontos de vista em um debate livre e sem configurações voltadas para competição, elas estão respeitando o ponto de vista oposto, pois se tentam justificar os seus é porque não os trata como únicos. O que caracteriza a competência proposicional é a capacidade de propor sem impor, reconhecendo que há outros pontos de vista, e se a criança propõe um ponto de vista e o justifica pode ser um indício de que ela está reconhecendo essa outra possibilidade. Dessa forma, analisamos a inserção das justificativas em todas as fases das atividades (leitura de imagens, leitura do gibi, debate apresentação final). Em todas as etapas houve a inserção de justificativas. Trazemos alguns exemplos, de forma que possamos discutir sobre em que condições essas justificativas entram e como poderíamos estabelecer uma relação com as competências.

No trecho, a seguir, vemos como uma criança insere a justificativa, enquanto outras complementam ajudando na construção:

Aluno 1: Alí eles estão felizes porque estão reunidos com sua mãe sua irmã...O importante é a gente ter amigo, olha o amigo dele, é deficiente e tá brincando e tá feliz.

Aluna: sem preconceito

Aluno: não importa menino brincar de boneca e menino brincar de boneca o importante é ser feliz

Professora: huuum

Aluna 1: O importante é ter amigo

O ponto de vista do aluno 1 é que não devem existir diferenças nas brincadeiras. Ele apresenta a justificativa de que o importante é termos amigos e sermos felizes. Ou seja, independente da condição em que se brinca, se somos felizes, se somos amigos não importa ser menino ou menina. Na sequência uma criança reforça a sua justificativa lembrando também a dimensão do preconceito, já que o aluno 1 havia citado o deficiente (presente na imagem). A criança seguinte reforça a justificativa enfatizando que o importante é termos amigos.

Essa não foi a única vez durante as atividades em que as crianças formaram essa rede de cooperação para justificarem ou apresentarem os pontos de vista, apresentando uma capacidade para argumentar de forma coletiva. Esse fato poderia ser considerado

indício de uma disposição a desenvolver a capacidade decisória, já que exige um diálogo e atenção com o outro a fim de que as decisões sejam fortes e baseadas nesse diálogo. Em outro momento da atividade, durante o debate após a leitura do gibi podemos observar uma tentativa das crianças de propor soluções para uma questão, em que elas propõem as soluções se apoiando no mesmo ponto de vista. A professora colocou a questão: “não seria melhor se o Bola e o Careca fossem para festa normalmente, com uma boneca igual as meninas, sem necessidade de se fantasiarem de menina e de boneca?” Abaixo as respostas das crianças:

Alun: Sim porque ela não falou que menino não podia ir na festa

Aluno 2: Se ele tivesse uma boneca

Alun: ele poderia levar um carrinho

Aluna 1: ele poderia criar uma boneca pra participar

Aluno 3: Achei mas justo se ela colocasse festa de boneco

Alun: Festival de brinquedo

Vemos como as crianças encontram várias alternativas para resolver um problema partindo de um ponto de vista: *O Bola e o Careca não precisariam ir a festa fantasiados, enganando as meninas*. Essas respostas que de alguma forma funcionam como justificativa para esse ponto de vista, foram sendo construídas se apoiando umas nas outras e não foram incorporados pela posição de gênero. Meninos e meninas se uniram para resolver um problema dos meninos. Isso indica também um potencial para a competência decisória, pois percebemos que abre-se mão de um interesse de gênero.

Ainda sobre essa possibilidade de defesas ou não, partindo do interesse de gênero analisamos outro fragmento:

Aluna 1: Tem vez que minha mãe diz lá em casa. Você é menino, você também tem que ajudar, não é só porque você é menino que você tem que ficar parado vendo as meninas trabalhar porque muito caso é isso. Tem família que só as meninas ajudam em casa porque os meninos diz: não eu sou homem, eu não arrumo em casa. Na hora do serviço ele vai se retirando mas na hora da bagunça eles também são criança. (ou eu também sou criança)

Professora: Vocês meninos concordam?

Coro: concordo

Vemos que para uma defesa baseada em um ponto de vista feminino, todos declaram estar de acordo, meninos e meninas. Seria esse mais um indício de que as

crianças apresentam uma tendência a desenvolver uma capacidade decisória, em que é necessário um olhar coletivo independente de grupos isolados ou pessoas?

Quanto ao contra-argumento, que como já vimos carrega um potencial para o diálogo com o outro ponto de vista, aparece nas falas das crianças, tanto de forma explícita como implícita. Vejamos alguns exemplos:

Aluna: Ele brinca mais com a menina que com o menino por isso que chamam ele de mulherzinha porque ele é mais afeminado mas não quer dizer que ele é de outro sexo.

O ponto de vista que está sendo defendido por essa criança, é que não há problemas os meninos brincarem com meninas. Mas quando ela diz: “por isso que chamam ele de mulherzinha, porque ele é afeminado”, está inserindo implicitamente um contra-argumento, ou seja, uma justificativa do ponto de vista oposto que seria a ideia de que os meninos que brincam muito com meninas podem ficar afeminados, e faz a refutação chamando atenção para o fato de que mesmo ficando afeminado não quer dizer que ele seja de outro sexo, construindo assim o raciocínio de que as brincadeiras de meninos com meninas não interferem na construção da sexualidade.

Segue outro exemplo de contra argumento implícito:

Aluna 2: se a mãe ver o filho brincando com a menina ou pegando uma boneca ou coisa parecida, pensa que ele vai virar uma, mas não é, e eu acho também que ela tá protegendo, que ela sabe que tem muito homossexual que é meio, que não é muito compreendido na sociedade. Por isso que ela tá dando um sermão no filho

A aluna 2 é uma criança muito participativa. Ela faz várias intervenções durante a atividade e, do início ao fim, defende que não há problemas meninos e meninas brincarem das mesmas coisas, mas nesse fragmento ela traz uma justificativa para o ponto de vista da mãe (personagem da imagem) que não permite que seu filho brinque. Para essa criança as mães que não deixam os filhos brincarem de boneca estão apenas protegendo-os, se preocupam com os filhos, acham que isso pode significar uma homossexualidade e conseqüentemente um sofrimento para a criança, uma vez que os homossexuais não são sempre bem aceitos na sociedade. Mas a refutação a esta justificativa oposta está presente no texto: “pensa que ele vai virar uma, mas não é”. Como o trecho contém uma justificativa oposta, para seu ponto de vista implícito, entendemos como contra-argumento.

É muito significativa a forma como a aluna 2 dialoga com o outro ponto de vista, esse contra-argumento apresentado por ela é um exemplo muito forte de que o papel do contra-argumento é estabelecer o diálogo. Não é um mero elemento retórico, que entra no texto para cumprir uma cadeia argumentativa, mas um mecanismo importantíssimo de desenvolvimento de competências argumentativas políticas, especificamente da competência propositiva. Percebemos aqui como o contra-argumento proporciona a criança demonstrar um respeito significativo ao ponto de vista oposto. Mas também podemos dizer que ele é importante para a competência decisória, uma vez que dialogar com o outro é fundamental para decidirmos com base em interesses coletivos.

No caso, a seguir, uma criança apresenta o argumento, e uma segunda criança apresenta a restrição.

Aluno 1: Existe não, porque nós somos todos iguais

Professora: aluna 2

Aluna 2: Porque tem mulheres que jogam futebol

Aluno: mas são poucas

Vemos como a aluna 2 apresenta uma justificativa para mostrar que não existem diferenças entre brincadeiras de meninas e meninos: “tem mulheres que jogam futebol” e o outro colega imediatamente apresenta a restrição: “mas são poucas”. Diferentemente dos demais contra-argumentos analisados, em que apenas um interlocutor apresenta a justificativa e uma restrição, nesse processo o segundo interlocutor estava atento a fala do anterior e elabora a restrição. Consideramos esse processo um potencial para o diálogo, pois é um indicativo de que a fala do outro está sendo considerada no processo argumentativo, portanto é também potencial para a construção das competências argumentativas. Flagramos muitas vezes conversas cotidianas em que por mais que determinado interlocutor apresente um conjunto de justificativas, o segundo interlocutor, quando assume a fala, age como se não tivesse escutado nada do falante anterior e passa a reconstruir o processo argumentativo. Nesse último caso há uma incapacidade de dialogar que tornaria o desenvolvimento das competências argumentativas muito mais difícil.

Concluindo a análise da inserção de justificativas e contra-argumentos podemos dizer que esses elementos da cadeia argumentativa estão presentes em vários momentos e indicam uma disposição das crianças para argumentar coletivamente assim como

dialogar com o ponto de vista oposto e, dessa forma, desenvolver as competências argumentativas políticas em questão.

3.2. A presença de modalizações assertivas e não assertivas na relação com as competências.

Como vimos na fundamentação teórica, estamos chamando de modalização as avaliações que os sujeitos do discurso fazem sobre algo, e estamos categorizando estas em assertiva e não assertiva. Bronckart (2003) indica algumas marcas linguísticas que anunciam a presença das modalizações e nenhuma dessas marcas foram encontradas nos textos das crianças. No entanto encontramos outros indicadores de que elas estavam inserindo uma avaliação (em alguns casos encontramos marcas similares às apresentadas por Bronckart (2003) e se esta avaliação estava sendo inserida de forma assertiva ou não assertiva. Sempre que o texto indica o posicionamento das crianças sobre o tema tratado ou sobre outras questões que permeiam o tema, estamos entendendo que houve inserção de modalização. Entendemos que o fato de as crianças não utilizarem os marcadores linguísticos indicados por Bronckart (2003), para explicitar a forma como estão inserindo uma avaliação do conteúdo temático, não significa que não estão inserindo essa avaliação, uma vez que esses marcadores fazem parte de um repertório linguístico que muitas vezes as crianças não possuem

Encontradas essas modalizações vamos analisar se elas têm um caráter assertivo ou não assertivo, pois estamos entendendo que as modalizações não assertivas apresentam um potencial maior para o desenvolvimento das competências argumentativas em questão.

Aluno 4: pronto, eu jogo futebol, menina também joga, eu brinco de boneca com a minha prima, aí ela tá brincando comigo, aí assim eu não acho nada diferente do menina e a menina.

Poucas vezes encontramos marcas que indicam uma modalização não assertiva. Nesses casos as crianças utilizaram expressões como *às vezes* ou os verbos *achar* ou *entender*. Analisemos alguns exemplos:

Aluna 2: se a mãe ver o filho brincando com a menina ou pegando uma boneca ou coisa parecida, pensa que ele vai virar uma, mas não é, e eu acho também que ela tá protegendo, que ela sabe que tem muito homossexual que é meio, que não é muito compreendido na sociedade. Por isso que ela tá dando um sermão no filho.

Aluno 3: Tia, eu acho que nem todas coisa assim que a gente brinca é (Inaudível pq uma menina reclama que um menino está tá puxando a mão dela)

Quando as crianças inserem o *eu acho* estão modalizando de forma não assertiva, pois o *achar* indica que elas reconhecem as possibilidades de outros pontos de vista. Nas marcas de modalização que Bronckart (2003) apresenta ele cita o *acredito*, ou *penso*, que no caso dos textos acima foram substituídos pelo *eu acho*. Já nos exemplos abaixo, as crianças não utilizam esse marcador.

Aluna 1: O tia aí num ta dizendo que os meninos são corajosos. Às vezes sim, às vezes não porque menino também tem medo, menino às vezes não tem coragem de enfrentar o seu medo porque se o menino. Porque se o menino tiver medo de escuro e menina tiver medo, não tem coragem de enfrentar o medo.

No caso da aluna 1, ela parte de uma das posições apresentadas através da leitura de imagens, de que os meninos seriam mais corajosos que as meninas, para fazer outra avaliação. Mas ela utiliza o *às vezes*, o que indica um cuidado em não apresentar a ideia de forma fechada. Ela poderia ter apresentado sua ideia da seguinte forma: “Os meninos não são mais corajosos que as meninas, porque eles também tem medos”. O *às vezes sim, às vezes não*, pode ser interpretado como uma *sinceridade argumentativa*, que se aproxima da competência propositiva, pois o importante pra ela é propor e não ganhar um debate em que uma apresentação mais assertiva poderia assegurar um efeito mais convincente.

Uma forma de modalizar não assertivamente se deu quando as crianças apresentaram suas ideias anunciando como se fosse apenas um entendimento: “eu entendi”.

Aluno 3: Eu entendi aí por que, ela tá falando pra proteger ele só que ele vai ter noção de que quando ele crescer ele não vai virar isso, ele vai ser um rapazinho forte e corajoso.

O aluno 3 está avaliando que o fato de um menino brincar de bonecas não quer dizer que este vai ser homossexual, mas ele inicia dizendo *eu entendi*. Uma observação

que fazemos com relação ao nível de polêmica da atividade é que todos os textos orais apresentados pelas crianças no final. iniciam com essa característica e levantamos a hipótese de que ao apresentar seu texto dessa forma, a criança pode estar anunciando ou admitindo que está construindo seu raciocínio e que portanto ele não é necessariamente a verdade. Dessa forma, reconhecemos aí uma possibilidade para o desenvolvimento da competência proposicional, uma vez que as proposições aparecem de forma nada assertiva.

Concluindo nossa reflexão sobre a inserção das modalizações não assertivas podemos dizer que elas aparecem pouco durante o debate mas estão presentes em todos os textos finais. Estabelecendo uma relação entre esse resultado e o contexto de produção, podemos tentar compreender em que medida esse contexto contribuiu para tal resultado. Analisando o comportamento da professora, as vozes inseridas na atividade e o tema, pudemos observar que esse contexto contribuiu para uma ausência de polêmica, o que por sua vez, pode ter contribuído para que as crianças não tenham necessitado inserir elementos modalizadores não assertivos durante o debate, já que os mesmos são solicitados para amenizar o efeito de um ponto de vista em contraponto com os demais.

Quanto as modalizações que estamos chamando de assertivas elas aparecem com maior frequência nos textos das crianças. Em vários momentos as crianças apresentam avaliações sobre o tema de uma forma mais impositiva, sem inserir elementos linguísticos que marquem uma abertura para outras possibilidades, que indiquem uma incerteza. Analisamos agora um trecho em que há uma sequência de assertivas. Nesse momento estava em questão uma imagem em que mãe e filho lavavam o carro enquanto que pai e filha cozinhavam.

Aluno 5: é que a menina tá ajudando o pai, e a mãe ajudando o menino.

Professora: Huum

Aluno 5: e o pai era pra ajudar o menino e a mãe ajudar a menina

Professora: Há você acha que é pra ter uma troca ali, o pai ajudar o menino e a mãe ajudar a menina?

Aluno 5: é

Professora: Vocês acham que é isso também?

Aluno: É

Aluno 2: Todo mundo ajuda quem quiser

Aluna: A menina sabe mais que menino

As três crianças que se colocam nessa sequência apresentam suas avaliações de forma assertiva. Elas não inserem, por exemplo, a expressão “eu acho”, modalizando de forma não assertiva o enunciado, mas ao contrário, indicam uma certeza que prejudica o diálogo com os outros pontos de vista e conseqüentemente o desenvolvimento das competências argumentativas. Seleccionamos mais um conjunto de modalizações que as crianças inserem no debate com essas mesmas características.

- *A gente brinca de bola, a gente tem que compartilhar a bola, skate, vídeo game, tudo com as meninas também porque elas (inaudível mas acho que foi) elas são igual a gente.*
- *As meninas também tem diferenças porque elas podem jogar futebol videogame*
- *Brincadeira de menino pode ser também de menina. Futebol também as meninas podem jogar. Voley.*
- *Os meninos num é diferente das meninas não*
- *Tia as meninas são mais desobediente que os meninos*
- *Aí tá dizendo que toda menina é comportada e obediente mas nem toda são comportada e obediente.*
- *Aí tá dizendo que menina é mais bem comportada e mais obediente, tudo isso, mas é mentira. Então, tem meninas que não são. As vezes as meninas ou os meninos podem desobedecer sua mãe, pode bagunçar e não arrumar o que bagunçou, pode fazer várias coisas que tá dizendo aqui que ela não faz*

Todas essas assertivas indicam que no processo de avaliação do conteúdo temático as crianças muitas vezes ao assumir seus pontos de vista, os assumem como certezas. Observando, por exemplo, essa última assertiva da lista, a criança contrapõe o que ela acredita (menina não é mais comportada que menino) a uma “mentira”. O que ela acredita é uma verdade, já a outra formulação é uma mentira. Podemos refletir que essa forma de apresentar a avaliação poderia estar dificultando a construção das competências argumentativas. Se tomarmos, por exemplo, a auto-interrogativa que exige um questionamento sobre nossas certezas, quanto mais a modalização for marcada por uma assertividade, menor a possibilidade de construção dessa competência.

No entanto, o que também poderia estar implícito nessa aparente certeza? No prefácio do livro Emílio, Rousseau prevendo que suas ideias seriam alvo de polêmica adverte o leitor:

Não é sobre ideias dos outros que escrevo, mas sobre as minhas. Não vejo as coisas como os outros homens; faz muito tempo que me chamaram a atenção para isso. Mas dependerá de mim dar-me outros olhos e exibir outras ideias? Não. Depende de mim não confiar excessivamente em mim mesmo, não acreditar ser sozinho o mais sábio do que todo o mundo; depende de mim não mudar de sentimento mas desconfiar do meu; isto é tudo o que posso fazer e é o que faço. Se assumo as vezes um tom afirmativo, não é para impô-lo ao leitor , mas para fazer tal como penso. Por que proporia em forma de dúvida, aquilo sobre que, no que me diz respeito não tenho dúvidas? Digo exatamente o que se passa no meu espírito. (ROUSSEAU,2009,p.4)

Rousseau justifica nesse trecho sua assertividade. Ele tenta nos convencer de que o fato de assumir um tom afirmativo não significa que há nele uma indisposição para o “debate”, para o reconhecimento de que suas ideias podem porventura estar erradas. Ele apenas assumiria o tom afirmativo porque nesse momento ele não teria dúvidas sobre o que diz. Se aceitarmos a justificativa de Rousseau podemos dizer que as assertivas das crianças podem revelar apenas uma certeza provisória sobre o que dizem, mas isso não significa que não há nelas a disposição para as trocas.

Vejamos algumas dessas assertivas apresentadas acima dentro do contexto de produção. No trecho que segue, a professora estava apresentando as imagens do livro em slides, enquanto os alunos estão interpretando. A imagem do momento representava uma menina comportadamente sentada em uma cadeira lendo um livro. Ao lado da imagem tinha o seguinte trecho que foi lido coletivamente: “menina é mais obediente, mais sensível, mais comportada. Boazinha como a mamãe. E aí quando o menino é mais obediente dizem logo que ele é bobão, se é mais sensível parece mulherzinha.” O texto deixa margem para que as crianças leiam duas vozes. A primeira que afirma a diferença entre o comportamento; e a segunda, que funciona como uma crítica através da inserção do termo “ dizem logo”. Não é o autor do texto quem está dizendo, ele está criticando ou colocando uma voz social no debate. Essa atividade foi a primeira realizada. Antes eles só haviam respondido a enquete que foi respondida silenciosamente.

Observando o trecho completo abaixo podemos perceber que as crianças estavam envolvidas com o tema. A dificuldade de ouvir cada fala na gravação se deu porque muitas delas queriam falar ao mesmo tempo. Parece-nos que a imagem cumpriu o papel de provocar as percepções das crianças.

Aluna: *Essa eu não entendi*

Professora: *essa você não entendeu?*

Aluna: *(não da pra entender porque várias falam) ...Ele brinca mais com a menina que com o menino por isso que chamam ele de mulherzinha porque ele é mais afeminado mas não quer dizer que ele é de outro sexo.*

Professora: *Huum entendi. Aqui na sala a gente já teve algumas situações a respeito disso né. De num querer brincar de uma coisa, a menina não queria aí os coleguinhas diziam que era bobo e até outros apelidos, outras coisas mais feias.*

(Uma menina fala mas não consigo entender)

Professora: *na hora do futebol a gente já teve problema com isso né*

Aluna: *aí tá dizendo que toda menina é comportada e obediente mas nem toda são comportada e obediente.*

Professora: *E você já viu algumas situações assim, que nem todas são bem comportadas.*

Aluna: *já já*

Aluna 3 (outra): *Aí ta dizendo que menina é mais bem comportada e mais obediente, tudo isso, mas é mentira. Então, tem meninas que não são. As vezes as meninas ou os meninos podem desobedecer sua mãe, pode bagunçar e não arrumar o que bagunçou, pode fazer várias coisas que tá dizendo aqui que ela não faz.*

Professora: *ótimo, entendi.*

Ala(outra): *tia a as meninas são mais desobediente que os meninos*

Professora: *É entendi, é relativo aí né. Vamos ver, próximo*

O primeiro aspecto que podemos observar é que as assertivas das crianças parecem ter sido desencadeadas por um tipo de indignação que o texto da imagem provocou. Todas as crianças que falam assumem a segunda voz apresentada pelo texto, mas parece que essa voz não foi reconhecida no texto. Isso pode ser identificado quando a primeira criança diz: “Essa eu não entendi”, pois o “não entendi” pode estar significando um estranhamento pelo texto ter colocado que as meninas necessariamente são bem comportadas. Essa criança não concorda com a posição que está colocada na primeira parte do texto e não consegue identificar a segunda voz que entra por via da

crítica feita a essa primeira voz. Depois ela justifica seu ponto de vista e os demais seguem em adesão total. Como não houve polêmica fica difícil identificarmos se as assertivas foram baseadas em uma presunção de verdade ou se foram o reflexo de uma argumentação coletiva que não previa a possibilidade de mudança de pontos de vista. Mas fica evidente que a assertividade visível do texto desencadeou uma assertividade nas crianças e isso é significativo para compreendermos a importância do contexto e das mediações nos processos de argumentação na escola.

Concluindo a discussão sobre as inserções das modalizações podemos dizer que, na atividade analisada, as crianças inserem mais modalizações assertivas que não assertivas, o que poderia significar uma baixa possibilidade para o desenvolvimento das competências argumentativas que estamos investigando. No entanto, o fato de as crianças concluírem os trabalhos de uma forma nada assertiva pode indicar que essa disposição para o diálogo existiu e que a quantidade de assertividades pode ter surgido por ter havido um consenso que favoreceu a essa situação. Também podemos supor, a partir na análise do fragmento acima, que essas assertividades nem sempre são um sinal de indisposição para o debate, elas podem ser, por exemplo, motivadas pelo contexto, no caso do fragmento analisado pela forma como a ideia é apresentada no texto.

4. CONSIDERAÇÕES GERAIS

As análises realizadas nos levam a elaborar algumas reflexões. Podemos dizer que o comportamento argumentativo das crianças no que se refere às competências argumentativas em questão, apresenta um potencial para o desenvolvimento de tais competências. O que nos autoriza a elaborar esta hipótese, conforme mostra a análise, é a identificação das justificativas, dos contra argumentos e das modalizações não assertivas.

Com relação à presença maior de modalizações assertivas que indicariam uma dificuldade para o desenvolvimento das competências e sua relação como a recepção do texto, podemos fazer uma reflexão mais aprofundada. Se é verdade, conforme nossa interpretação, que as crianças foram assertivas porque reagiram a própria assertividade do texto, é uma evidência interessante para refletirmos os processos de argumentação de forma geral. Se estamos acreditando em uma argumentação que se desdobre em busca do diálogo e não do convencimento, zelar pela forma como se apresenta cada discurso e

cada ponto de vista é fundamental, se não quisermos criar um ciclo argumentativo baseado na possibilidade de vencer o outro.

As reflexões acima nos levam a seguinte questão: Se existe um potencial das crianças para argumentar na perspectiva do diálogo, indicando um terreno para desenvolverem as competências argumentativas que estamos chamando de democráticas, qual o papel da escola nesse processo? Existem possibilidades de tratar essas competências como parte do processo de ensino/aprendizagem?

No caso da atividade realizada não houve intenção de aprendizagem, uma vez que foi organizada como uma situação de pesquisa. Mas acreditamos que discutir as possibilidades de aprendizagem, a relação entre argumentar nessa perspectiva e o ensino da argumentação, seja uma reflexão importante para consolidar nossa defesa de que a escola é o lugar em que precisamos tratar a argumentação como parte do processo de formação para a cidadania, fortalecendo as possibilidades democráticas da nossa sociedade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forence, 2003.

BRAYNER, F. **Educação e Republicanismo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRONCKART, J. **Atividades de Linguagem textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

LIMA, F. **A argumentação infantil e o contexto institucional de produção**. Recife. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ROUSSEAU, J. **O Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins fontes, 2009.