



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Brasil

Leitão, Selma; Almeida da S., Eliana G.  
A Produção de Contra-Argumentos na Escrita Infantil  
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 13, núm. 3, 2000, pp. 351-361  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18813304>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A Produção de Contra-Argumentos na Escrita In

Selma Leitão<sup>1,2</sup>

Eliana G. da S. Almeida

Universidade Federal de Pernambuco

---

### Resumo

Pesquisas sobre a produção de textos argumentativos mostram que antecipar contra-argumentos e as principais dificuldades na escrita deste tipo de texto. Este estudo investigou a habilidade de 157 crianças (sétima séries) gerarem contra-argumentos nos textos que produziam. Observou-se que, embora contras ocasionalmente nos escritos da segunda série, só a partir da quarta essa presença se torna sistemática. P idade e escolaridade foram também registrados quanto ao número de contra-argumentos examinados. A estrutura global dos textos produzidos (narrativo *vs.* opinativo) e o tema discutido não parecem ter efeito sobre a produção de contra-argumentos pelas crianças, embora efeitos destes fatores tenham sido notados sobre o número de argumentos produzidos. O mesmo ocorreu com a produção de argumentos para justificar as próprias posições. Na discussão destes resultados examina-se o papel do desenvolvimento de contra-argumentos em textos escritos.

*Palavras-chave:* Argumentação; contra-argumentos; escrita argumentativa; produção de texto.

### Counterargument in Children's Writing

### Abstract

Studies on argumentative text writing have shown that anticipating counterargument and reacting to the demands of argumentative writing. The present study focused on second, fourth, and seventh grade children's production of counterarguments in their writings. The results showed that, although counterarguments appear in some children's writings, it is only after the fourth grade that their presence is systematically observed in children's writings. Age and school grade were also noted on the number of counterarguments examined per text. The global structure of the texts produced (a narrative *vs.* an opinion text) did not affect the production of counterargument by children. The same occurred with the production of arguments to justify their own views. The role of the development of counterargument in written texts was taken into account when discussing these findings.

*Keywords:* Argumentation; counterargument; argumentative writing; text production.

---

A argumentação é geralmente descrita como uma atividade social e de natureza discursiva na qual indivíduos que expressam pontos de vista divergentes sobre um tema defendem suas posições com vistas ao convencimento de seus interlocutores (Eemeren, Grootendorst & Kruiger, 1987). Nesta perspectiva a argumentação se define, portanto, como uma atividade de natureza

eminentemente *dialógica* (em termos de perspectivas) e *dialética* (pressupondo a existência de uma verdade única).

Se tomada em seu sentido mais amplo, a dimensão dialógica da argumentação pressupõe a presença mínima de dois interlocutores. Se constituísse num dado contexto, não é o caso. De fato não é

Werstch, 1991) traz para o contexto da argumentação um elemento de oposição (pontos de vista alternativos, contra-argumentos, etc.) indispensável à sua realização. É portanto o confronto entre pontos de vista, e não entre indivíduos, o elemento que confere à argumentação sua dimensão dialógica/dialética.

Entendida desta maneira, a argumentação se define como um espaço de negociação (Roussey & Gombert, 1996) no qual argumentos<sup>3</sup> apresentados estão sujeitos a contestação e podem, em consequência disto, ser expandidos, retirados pelos seus proponentes ou ainda transformados em aspectos cruciais (Leitão, no prelo). A criação de um tal espaço de negociação no discurso é processo cuja complexidade não deve ser subestimada, sobretudo quando este é produzido em situações de monólogo, como é o caso da escrita. As dificuldades inerentes a este processo têm de fato sido vistas como um dos obstáculos centrais a serem superados pelos indivíduos antes que se tornem produtores competentes de argumentação na escrita (Andriessen, Coirier, Roos & Passerault & Bert-Erboul, 1996; Coirier, 1996; De Bernardi & Antolini, 1996; Dolz, 1996; Golder & Coirier, 1994; Roussey & Gombert, 1996).

### Justificação e Negociação: As Operações Básicas da Argumentação

No plano psicolinguístico, o estabelecimento de um espaço de negociação no âmbito de um texto escrito exige do indivíduo a realização de duas operações básicas. A primeira, a justificação, consiste na explicitação de uma ou mais razões que conferem apoio a um ponto de vista proposto (Coquin & Coirier, 1992). A segunda, a negociação propriamente dita, envolve a utilização de uma variedade de recursos linguísticos e cognitivos por meio dos quais o escritor demonstra reconhecer a existência de pontos de vista alternativos e objeções à sua posição e empenha-se em conseguir a adesão de seu interlocutor ao seu ponto de vista (Coirier, Coquin, Golder & Passerault, 1996; Coirier, Coquin, Golder & Passerault, 1996).

presente (Andriessen e cols., 1996; De Bernardi & Antolini, 1996; Golder, 1992; Golder & Coirier, 1994).

Diversos são os recursos linguísticos utilizados pelo escritor para criar um espaço de negociação no texto escrito. Golder e Coirier (1996) destacam, como essenciais a este propósito, o uso de expressões de incerteza (*eu acho, eu penso, talvez*, etc.) e de hesitação (*absurdo, devo, prefiro*, etc.), bem como a utilização de contra-argumentos. O uso das primeiras permite ao indivíduo apresentar suas idéias como hipóteses, fatos, abrindo com isto o caminho para a discussão de seus pontos de vista. A consideração de contra-argumentos, por sua vez, torna explícita a existência de posições opostas, constituindo-se portanto num recurso de excelência.

O manejo de contra-argumentos no contexto do diálogo oral manifesta-se quase sempre como uma reação do falante a argumentos levados pelo interlocutor, embora não se ignore a possibilidade do próprio falante antecipar objeções que lhe poderiam ser apresentadas por outros. Em textos monológicos escritos, diferentemente, a utilização de contra-argumentos se torna possível apenas por antecipação, pelo próprio escritor, de reações que um leitor poderia levantar em relação ao texto.

O presente artigo focaliza o estudo da utilização de contra-argumentos em textos escritos por crianças e adolescentes de diferentes idades e escolaridade (indivíduos portanto que estão em processo de aquisição tanto das habilidades de argumentação como dos recursos linguísticos necessários para a argumentação) lidam com o contra-argumento e como gradualmente evoluem no uso deste aspecto específico da escrita argumentativa.

### Produção de Justificativas e Contra-

crianças são capazes de definir pontos de vista e justificar posições numa variedade de situações de diálogo. Além disto, são capazes de se oporem a pontos de vistas de outros e de ajustarem seus argumentos no sentido de torná-los aceitáveis a interlocutores diferentes (Banks-Leite, 1996; Miller, 1987; Orsolini, 1994). Apesar dessa aparente precocidade com que se pode observar habilidades de argumentação nas crianças, importantes progressos ainda serão necessários antes que estas se tornem capazes de desenvolver uma estrutura de argumentação escrita elaborada, ou seja, uma estrutura na qual não apenas justificativas para os pontos de vista propostos são apresentadas mas também posições alternativas e contra-argumentos são sistematicamente antecipados. Tal nível de desenvolvimento não parece ser completamente alcançado até a idade de quinze ou dezesseis anos (De Bernardi & Antolini, 1996; Golder & Coirier, 1994).

A segunda assimetria que parece caracterizar o desenvolvimento de habilidades de argumentação em crianças é observada quando se compara os desempenhos das mesmas na argumentação oral e na escrita. Em contraste com a relativa facilidade com que as crianças justificam pontos de vista e lidam com oposição em situações de diálogo oral, a realização das mesmas operações na escrita parece ser uma tarefa consideravelmente mais árdua (De Bernardi & Antolini, 1996; Dolz, 1996; Golder & Coirier, 1996; Santos, 1997). Nesse sentido, particularmente difícil parece ser para as crianças, o manejo de contra-argumentos num texto escrito. Disso se conclui que a tendência a examinar prós e contras no âmbito de um texto escrito não é algo a ser esperado das crianças apenas porque estas já se mostram capazes de argumentar e contra-argumentar em situações de diálogo oral e já adquiriram habilidades básicas de composição textual. Em outras palavras, nenhuma transferência automática de habilidades de argumentação deve ser esperada quando a criança passa da argumentação

& Weissenborn, 1991; Schneuwly, 1991). Há ainda problemas que parecem ser comuns a todos os temas que favorecem o surgimento de temas controversos e que requerem conceitos definidos de modo preciso (Banks-Leite & Coirier, 1994; Perera, 1987). Uma terceira fonte de dificuldade, que merece especial atenção quando se tenta explicar as assimetrias observadas, que merece especial atenção na explicação, as diferentes condições de argumentativos oral e escrito são observadas parcialmente tanto pela maior dificuldade de escrita argumentativa, em relação à oral, quanto pela maior dificuldade de organização dos argumentos, quando comparada com a oral (Bernardi & Antolini, 1996; Dolz, 1996).

A argumentação oral ocorre em situações de diálogo nas quais a presença de um oponente que a argumentação ocorre, do ponto de vista das posições contrárias possibilita a participação de vários participantes do diálogo, caracteristicamente em tais situações a produção de justificativas para o ponto de vista em cargo de quem o propõe, o desenvolvimento dos argumentos é realizado por um oponente que assume o papel de oponente e se opõe ao ponto de vista em questão. Em tais situações a argumentação se realiza de modo essencialmente dialógico, em que proponente e oponente se alternam na produção de argumentos e contra-argumentos, o que gera-se uma estrutura discursiva em que o ponto de vista opostos é construído pela alternância dos falantes.

Situação bem diversa caracteriza a argumentação em condição solitária em que a produção de justificativas e contra-argumentos é realizada apenas do escritor. É a este, e não ao diálogo, que o papel de explicitar e justificar

discurso argumentativo, ao mesmo tempo que expõe de modo não ambíguo as posições que são defendidas e as que são examinadas e refutadas. A necessidade de gerar um diálogo desta natureza dentro uma atividade monológica, a escrita, aumenta consideravelmente o nível de complexidade das operações lingüísticas envolvidas na produção de contra-argumentos, se comparada às requeridas para a produção de justificativas.

Se esta explicação é correta, deveria ser possível auxiliar escritores aprendizes a manejarem contra-argumentos na escrita se a necessidade de considerar a perspectiva de um oponente se tornasse mais explícita na situação de produção textual. Por exemplo, se elementos do próprio texto a ser escrito funcionassem como pista auxiliar para a antecipação de contra-argumentos. Esta hipótese foi levantada por Santos e Vasconcelos (1997) a partir da reflexão sobre os resultados de dois estudos, independentemente realizados, nos quais a presença de contra-argumentos na escrita infantil foi analisada.

No estudo de Vasconcelos (1998), a autora apresentava a alunos das segunda, quarta e sétima séries o início de uma narrativa na qual duas crianças divergiam a respeito de uma decisão que deveriam tomar: se ao verem um colega fumando na escola, deveriam ou não relatar o fato à professora. Pedia-se então às crianças que concluíssem a narrativa gerando uma discussão entre os personagens até que os mesmos chegassem a um acordo. Um resultado que chama a atenção neste estudo é que o número de contra-argumentos (idéias que se opunham à posição defendida pelo personagem com quem a criança concordava, o protagonista) que aparecia nos textos produzidos pelas crianças foi em média mais alto que o observado quando crianças, aproximadamente do mesmo nível de escolaridade (segunda, quinta e oitava séries), foram solicitadas a escrever textos de natureza opinativa sobre o tema: quem deveria escolher os programas a que as crianças assistem na televisão, elas próprias ou seus pais (Santos, 1997). A hipótese sugerida

medida crianças de diferentes níveis tendem a criar uma estrutura dialógica que se manifesta em argumentação na escrita, ou seja, um texto que não apenas um ponto de vista é proposto, mas no mínimo um contra-argumento é apresentado. Isto espera-se obter um perfil do desempenho de crianças brasileiras que sirva de referência tanto para estudos com dados obtidos com crianças de diferentes experiências culturais e educacionais, como para estudos subsequentes que focalizem o desenvolvimento da argumentativa. Além disto, interessou-nos também só a presença de contra-argumentos no texto, mas também o grau de elaboração que os contra-argumentos alcança nos mesmos textos. O último interesse foi testar duas hipóteses. A primeira da comparação dos resultados dos estudos de Santos (1997) e Vasconcelos (1998) mencionados, a primeira é que o exame de contra-argumentos em um texto escrito poderia ser favorecido pela presença explícita, no texto, de um protagonista e de um antagonista a quem o escritor deve dar voz no curso da narrativa. A idéia subjacente a esta hipótese é a de que o protagonista cumpriria de certa forma um papel de oponente (embora muito menos explícito, naturalmente) e o oponente desempenha em situações de produção textual. Finalmente, testava-se a hipótese de que a presença de contra-argumentos ao tema discutido pelos indivíduos poderia ter um impacto sobre a extensão com que eles produziam contra-argumentos nos seus escritos.

## Método

### Participantes

Participaram deste estudo 157 crianças de 8 a 11 anos, alunos das segunda ( $n=48$ ), quarta ( $n=52$ ) e sexta ( $n=58$ ) do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior do Brasil.

### Material

Foram utilizados dois textos de narrativa, um de cada uma das séries mencionadas, para a produção de textos de natureza opinativa.

foram produzidos durante as atividades regulares da disciplina de Comunicação e Expressão e sem que se impusesse limites ao tempo gasto na escrita dos mesmos. Embora os professores das turmas pesquisadas estivessem presentes, a atividade proposta aos alunos foi coordenada por um membro da equipe de pesquisa e sem qualquer interferência da parte daqueles.

À metade dos alunos das turmas A de cada série (em todas as séries os alunos estavam distribuídos, por ordem de matrícula, em turmas A e B) se pediu que escrevessem livremente o que pensavam a respeito do tema: quem deveria escolher os programas a que as crianças assistem na TV, se as próprias crianças ou os seus pais (texto opinativo, tema *TV*). À outra metade dos alunos das mesmas turmas se solicitou igualmente a produção livre de um texto, desta feita sobre o tema: se ao ver um colega fumando na escola (uma ação proibida), um aluno deveria ou não relatar o fato à professora (texto opinativo, tema *Cigarro*). Na apresentação de ambos os temas, as instruções deixavam clara a oposição entre as duas posições mencionadas em cada tema. Após as instruções, folhas de papel contendo um pequeno desenho (uma TV ou um cigarro) na margem superior direita foram aleatoriamente distribuídas entre os alunos de cada série nas quais deveriam escrever os seus textos. Os desenhos inseridos nas folhas indicavam a cada aluno sobre qual dos dois temas deveria escrever.

Idênticos temas foram propostos aos alunos das turmas B de cada série, embora neste caso lhes tenha sido solicitada a produção de um texto de estrutura diferente da requerida dos alunos das turmas A. Seguindo-se o procedimento adotado por Vasconcelos (1998), apresentava-se aos alunos o início de uma narrativa em que dois personagens divergiam em relação a um tema que discutiam. O início da narrativa definia claramente o tema da controvérsia, os personagens e o ponto de vista que cada um deles defendia. Pedia-se então às crianças que concluíssem a narrativa escrevendo a

À segunda metade dos alunos de cada série, um outro início de texto era apresentado, como: *vêem seu colega fumando escondido. A professora, mas Silvia acha que não conta para a um acordo: contar ou não contar? É um texto narrativo, tema Cigarro*). A esse texto se acrescentava ainda que indicassem no texto os personagens eles concordavam ou não com o ponto de vista tornar explícito o ponto de vista.

### Procedimento de Análise de

Na identificação de contra-argumentos, foram analisados os textos produzidos pelos alunos propostos em Santos (1993). Para isso, foi considerado qualquer idéia apresentada no texto como argumento, que direta ou indiretamente defendia um ponto de vista defendido pelo autor do texto. Observe-se que aqui não se confere aqui o sentido estrito de uma afirmação e, sim, um argumento que inclua quaisquer idéias que possam ser consideradas possibilidades de aceitação de uma tese. Os enunciados consistem tipicamente em argumentos que poderiam dar sustentação a um ponto de vista proposto (demonstram que a tese é defensável), dúvidas quanto a validade da tese (as quais o proponente justifica), ou a aceitabilidade das premissas da tese (dúvidas quanto a relevância do ponto de vista que esta suposição pressupõe).

Contra-argumentos são geralmente introduzidos no discurso por concessivas e conectivas como: *embora, ainda que, mas*. A presença destes operadores argumentativos indica a presença de um argumento por si só, quase nunca podendo ser considerado um indicador inequívoco da presença de um contra-argumento. A multiplicidade de usos p

Em vista do exposto, dois critérios foram adotados para identificação de contra-argumentos (Santos, 1993). Primeiro, um enunciado contém um contra-argumento se conectado à posição defendida pelo escritor por meio de um marcador típico de oposição (*mas*, etc.), torna-se explícita a forma como o primeiro potencialmente reduz a aceitabilidade do segundo. Ainda: um enunciado contém um contra-argumento se, uma vez reconstruído o texto sob análise na forma de um diálogo escritor-oponente, o enunciado em questão pode ser visto como parte da voz do oponente (isto é, como um desafio à posição do escritor). Procedimentos análogos foram adotados na identificação de justificativas nos textos das crianças (definidas como quaisquer elementos que ofereçam apoio à posição do autor). A análise do texto de uma aluna da segunda série transcrito abaixo ilustra os procedimentos adotados. A transcrição apresentada preserva as características gerais do texto no que diz respeito à ortografia, pontuação, ausência de título, grifos, etc.

1. Alguas criança prefere que ela mesmo escolha o
2. canal da televisão. Mas os pais Não deixa por
3. causa dos filmes de *luta de mata* e de *facada*
4. porque as criança Quando assiste faz a
5. mesma coisa e casa então minha opinião
6. foi essa

FIM

A primeira característica que se destaca no texto acima é a ausência de uma afirmação mais explícita do ponto de vista da autora. Não se torna inteiramente claro se a autora se inclui entre as crianças mencionadas na linha 1 ou se o seu ponto de vista coincide com o dos pais, referido nas linhas 2-5. O uso do pronome *essa* (linha 6), sem menção clara ao que o mesmo se refere, cria certa ambigüidade no texto. O ponto mais importante a ser notado, no entanto, é que este nível de ambigüidade (previsível em textos de indivíduos cujas habilidades gerais de composição textual estão em desenvolvimento) não impede que se identifique o texto em pauta como de natureza claramente argumentativa. Para tanto, as

Nenhuma razão é apresentada que justifique o ponto de vista proposto. Imediatamente após esse ponto de vista pró criança (linha 2), a escritora apresenta o ponto de vista dos pais não deixando que as crianças escolham o ponto de vista do que se infere que, na opinião destes, não é esta escolha. Com isto um segundo ponto de vista dos pais, é incorporado ao texto. A posição das crianças para a dos pais (nesta escolha virtual), bem como a oposição entre os pontos de vista destes interlocutores são marcadas de modo claro pelo uso da adversativa *mas*. A razão que sustenta o ponto de vista dos pais é clara: a televisão mostra filmes violentos (*“filmes de lutar, de matar e de facada”*) que influenciam negativamente o comportamento das crianças (*“a criança ... faz a mesma coisa em casa”*). O conteúdo do ponto de vista dos pais é reforçado pelo fato de que o mesmo é justificado, ambos pontos de vista, pelo ponto de vista das crianças, cumprindo o critério de contra-argumento em relação a este ponto de vista.

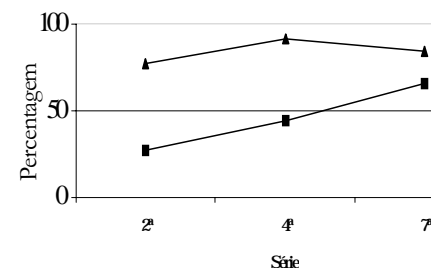


Figura 1. Percentual de textos contendo contra-argumento (CA) por série

Esta análise permite também que se responda à segunda pergunta mencionada no parágrafo anterior: seja: em que medida justificação e negação são utilizadas para justificar ou negar uma posição?

## Resultados

### Dimensão Dialógica na Escrita Argumentativa Infantil

A primeira pergunta a que o presente estudo procurou responder foi em que medida a escrita argumentativa produzida por crianças de diferentes níveis de escolaridade reflete a dimensão dialógica (ou polifônica)<sup>4</sup> que caracteriza o discurso argumentativo. Ou seja, em que medida escritores aprendizes tendem a, no âmbito de um único texto, criar uma estrutura de justificação para o ponto de vista que defendem e antecipar possíveis contra-argumentos a que este está sujeito. A Figura 1 abaixo mostra a percentagem de redações, por série, em que justificativas e contra-argumentos foram identificados. Dos dados apresentados em seguida foram excluídos oito textos (quatro da segunda, três da quarta e um da sétima série) considerados não argumentativos (textos nos quais não foi possível identificar qualquer ponto de vista) e o protocolo de um aluno que nada produziu.

A identificação de justificativas e contra-argumentos foi realizada por dois juizes que trabalharam de forma independente sobre 77% dos textos analisados, obtendo-se um índice de concordância de 89%. Casos de desacordo foram resolvidos na discussão entre os mesmos. O restante dos textos, cuja categorização não se mostrou de modo algum problemática, foi analisado por um dos julgadores.

Conforme se observa na Figura 1, a justificação de pontos de vista em textos escritos é operação que não parece oferecer maiores dificuldades para as crianças dos grupos considerados. Mesmo entre os escritores mais jovens, 77% a realizam, percentual que atinge as marcas dos 91% e 83% nas quarta e sétima séries, respectivamente, embora tais diferenças não se mostraram significativas no tratamento com o *Qui-quadrado*. Estes resultados são consistentes com os de estudos realizados com crianças italianas (De Bernardi & Antolini, 1996) e francesas

(Golder & Coirier, 1996) e o estudo piloto realizado com crianças brasileiras (40 alunos de fundamental e médio) relatado no domínio da operação de justificação no desenvolvimento da escrita, sendo já observado no início

Em relação ao manejo de contra-argumentativa, no entanto, o padrão é diverso. À primeira vista registra-se a presença de contra-argumentos produzidos por escritores de todas as escolaridades observados. No entanto, o percentual de indivíduos que produzem argumentos em cada grupo varia com a idade e grau de escolaridade. Nos escritores de segunda série, os argumentos alternativos quando argumentativos alcançam 43% na quarta série e alcançam 50% dos alunos da sétima série (x<sup>2</sup> = 1,38). Uma vez mais a tendência observada é descrita por Golder e Coirier (1996): os resultados obtidos no estudo citado acima. Tomados em seu conjunto, definem uma fase crítica na qual aparecem de modo sistemático, notadamente em torno da qu

### Nível de Elaboração de Escrita Infantil

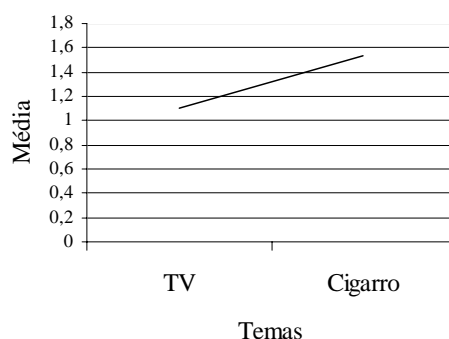
Embora a presença de contra-argumentos seja vista como indicadora de desenvolvimento argumentativo (comparada com as operações de justificação e referência a uma posição contrária), os níveis de elaboração que as crianças alcançam. A pergunta pertinente é se as crianças examinam posições



contra-argumentos praticamente duplica entre a quarta e a sétima série (Prova de Mann-Whitney, unilateral,  $U=870$ ;  $p=0,04$  na comparação entre as segunda e quarta séries e  $U=1006$ ;  $p=0,009$  entre as quarta e sétima). Apesar disto, nota-se que, mesmo no nível de escolaridade mais alto observado, o exame de posições contrárias ocorre de modo ainda bastante limitado. Menos de um contra-argumento, em média, é examinado por texto.

### Impacto do Tema Discutido e da Estrutura Textual sobre a Produção de Contra-Argumentos

Finalmente, a terceira e última pergunta que esteve na base do presente estudo foi em que medida o engajamento das crianças no exame de posições contrárias no discurso escrito é sensível a elementos do contexto em que a argumentação se realiza. Mais especificamente, investigou-se se o desempenho exibido pelas crianças sofria variações em função do tópico sobre o qual os sujeitos argumentavam e da estrutura global do texto produzido. Nesse último caso testava-se a hipótese sugerida por Santos e Vasconcelos (1997) de que o exame de contra-argumentos seria favorecido se a argumentação solicitada às crianças fosse produzida no contexto de uma discussão entre dois personagens que divergiam quanto a um dado tema. A presença explícita de dois personagens



em oposição, aliada à exigência de que cada personagem tivesse voz a estes personagens, funcionaria como uma estrutura intratextual que impulsionaria a produção de contra-argumentos. O impacto do tópico discutido na frequência com que os textos integram posições contrárias às posições dos seus autores foi analisado comparando-se as percentagens de textos produzidos sobre *TV* e *Cigarro* em que pelo menos um contra-argumento era considerado e o número médio de contra-argumentos identificados nos textos sobre estes temas.

Quando comparados os textos sobre *TV* e *Cigarro* que continham no mínimo um contra-argumento, percentuais semelhantes foram encontrados. De outro modo, não se registrou nenhum efeito do contexto sobre o número médio de contra-argumentos incorporados ao texto. Idênticas medidas foram obtidas e idênticos resultados obtidos quando se analisou o possível impacto da estrutura global dos textos produzidos às crianças sobre a produção de contra-argumentos nos mesmos. A comparação entre os percentuais de textos narrativos e opinativos em que contra-argumentos referidos não sugeriu qualquer tendência significativa nos dados. Tampouco diferenças foram observadas quanto ao número médio de contra-argumentos produzidos nos textos narrativos e opinativos.

Um resultado algo surpreendente foi a ausência de constatação de um efeito do tópico discutido na estrutura textual sobre o número médio de contra-argumentos produzidos pelas crianças. Maior número de contra-argumentos foi produzido na argumentação sobre o tema *TV* do que na argumentação sobre o tema *Cigarro* (Prova de Mann-Whitney, unilateral,  $U=2027$ ;  $p=0,001$ ). Figura 3. Número médio de justificativas produzidas.

Semelhantemente mais justificativas foram identificadas nos textos opinativos do que nos textos narrativos (Prova de Mann-Whitney, unilateral,  $U=$

de contra-argumentos a que estes estão sujeitos). Aliado a isto, indagou-se em que extensão o faziam (extensão medida pelo número de contra-argumentos antecipados). Finalmente, investigou-se qual o impacto que o tema abordado e a estrutura global do texto produzido teriam sobre a frequência com que contra-argumentos seriam incorporados aos textos. As respostas que os resultados obtidos provêm para estas perguntas são sumariadas e discutidas a seguir.

No nível mais abrangente, os resultados apresentados acima indicam uma variação entre crianças de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade na frequência com que produzem justificativas para suas posições e antecipam contra-argumentos para as mesmas nos textos que produzem. Esta variação, entretanto, apresenta especificidades relativas às diferentes operações argumentativas focalizadas neste trabalho. Já na segunda série, observa-se que 77% dos escritores geraram textos nos quais é possível identificar uma estrutura argumentativa formada por um ponto de vista e, no mínimo, uma justificativa, percentual este que não se altera significativamente nas séries subseqüentes. Tendência diversa constata-se entretanto com respeito ao manejo de contra-argumentos. Neste caso, os resultados mostraram um crescimento, ao longo da escolarização, na frequência com que as crianças incorporam, no âmbito de um mesmo texto, os prós e os contras relativos a um tema polêmico. A antecipação de contra-argumentos nos textos produzidos por crianças da segunda-série (sete-oito anos) mostrou-se deveras ocasional (27%) vindo a ser sistemática apenas por volta da quarta série (dez-onze anos). Tais resultados confirmam observações registradas na literatura (com amostra internacional) quanto ao surgimento precoce da operação de justificação na escrita argumentativa infantil e permitem que se conclua não ser no plano da justificação que se situam os principais obstáculos a serem superados pelas crianças para que dominem a produção do tipo de texto em questão.

contra-argumentos examinados. Além disso, o resultado inesperado observado por ocasião da análise das justificativas nos textos analisados, a saber, que mais justificativas foram identificadas em textos opinativos do que aos narrativos, também não foi obtido na comparação dos textos produzidos pelas crianças que escreviam sobre o tema. Nenhuma relação substancial foi encontrada entre produção de contra-argumentos e o tema abordado. Com relação ao tema *Cigarro*, por outro lado, constatou-se que os escritores produziram um maior número de justificativas para suas posições sobre o tema *Cigarro* do que nos que

À primeira vista as observações parecem dar suporte à hipótese levantada por Orsolini (1996) de que as operações de justificação são governadas por diferentes fatores, tais como o aumento das marcas de negação, o papel central da antecipação de contra-argumentos e o desenvolvimento de estratégias gerais do desenvolvimento social. Assim, como, por exemplo, a produção de justificativas por indivíduos considerarem pontos de vista próprios e a exposição de perspectivas que o avanço na escolarização amplia a estrutura de argumentação, por outro lado, fatores contextuais, tais como a posição de proponente e oponente e as características dos interlocutores, bem como as exigências de situações de comunicação (por exemplo, se o interlocutor requer justificativa (ver Orsolini, 1996).

Por mais atraente que a hipótese de Orsolini (1996) possa parecer para a explicação dos resultados apresentados, algumas precauções devem ser tomadas. A primeira é que, embora os resultados mostrem argumentos obviamente presentes nos textos analisados, a análise dos

séries investigadas, pela referência ao nível de desenvolvimento cognitivo geral das crianças aparece como, no mínimo, insuficiente.

Um segundo aspecto que aponta para os limites da hipótese explicativa acima é que, apesar do aumento constatado neste estudo na frequência com que as crianças das faixas de idade e escolaridade mais avançadas lidam com contra-argumentos nos textos que produzem, não devem passar despercebidas as importantes variações intra-série que os dados permitem igualmente observar. Nota-se que, embora a quarta série apareça como um provável ponto crítico no aumento da frequência com que contra-argumentos aparecem sistematicamente na escrita infantil (tanto em termos do número de textos que incorporam contra-argumentos como do número de contra-argumentos por texto), contra-argumentos já se faziam presentes, em menor escala, nos textos de alguns alunos de segunda série. Por outro lado é igualmente digno de nota que, mesmo entre os textos produzidos pelos escritores mais velhos e mais escolarizados, um terço não incorpora aos textos produzidos qualquer tipo de reflexão sobre posições contrárias às do autor. A presença de contra-argumentos na faixa menor de idade e escolaridade bem como sua ausência na faixa maior parecem ser dificilmente explicáveis por perspectivas que remetem a fatores gerais do desenvolvimento cognitivo das crianças. A questão que parece pertinente levantar é o que levaria crianças, capazes de antecipar objeções às posições que defendem [como os estudos de Santos (1997) e Vasconcelos (1998) demonstram], a não incorporarem tais elementos aos textos que produzem.

Uma hipótese que nos parece plausível neste sentido é que a referência a perspectivas contrárias, quando solicitadas a *expor o que pensavam* sobre um tema, não apareça para as crianças como algo pertinente a ser feito. Neste sentido merece destaque o fato de que era precisamente esta a solicitação feita às crianças que produziram o texto opinativo. Ora, nos contextos de

acordo” nos textos produzidos pelas crianças, sempre significou fazer prevalecer o lado da personagem com o qual o escritor concordava. Em ambos os casos, portanto, um fator de ordem psicológica ou seja, um aspecto das condições de produção ou pelas instruções dadas às crianças, podem explicar os resultados observados. Resultados de outros estudos diversos têm mostrado como, mesmo quando solicitados adultos, a frequência com que os indivíduos produzem contra-argumentos para seus pontos de vista em função de como a situação de argumentação é estruturada pelas instruções dadas (ver Santos & Almeida, 2000, para uma revisão de estudos sobre o tema).

A hipótese explicativa levantada acima sugere que a falta de fornecer elementos não só para a produção de justificativas (em detrimento da produção de contra-argumentos), mas também para a ênfase prioritária que os sujeitos deste estudo fizeram na produção de justificativas (em detrimento da produção de contra-argumentos), mas também para a falta de efeito de variações na estrutura das solicitações solicitadas às crianças (opinativo *vs.* não opinativo) na produção de contra-argumentos por parte dos sujeitos, impactou (se algum) da pista intratextual (presença de personagem-oponente no texto) que poderia ter sido neutralizado pela complexidade dos sujeitos, da argumentação como um todo. A hipótese parece ganhar força quando se define pela *defesa um dos lados* de um tema. O inesperado impacto de variações na estrutura das solicitações sobre a produção de justificativas. Um resultado de pesquisas sobre a produção de justificativas foi observada no texto opinativo produzido por aquele em que se pedia às crianças que *defendiam* “o que pensavam” sobre o tema.

Pesquisas posteriores deveriam ser conduzidas de forma a revelar que fatores psicológicos das condições de produção de argumentos poderiam estar associados à tendência de incorporar ou não contra-argumentos aos textos produzidos. Resultados de pesquisas como estas

- Coirier, P. (1996). Composing argumentative texts: Cognitive and/or textual complexity. Em G. Rijlaarsdam, H. van der Bergh & M. Couzijn (Orgs.), *Current trends in research on writing: Theories, models, and methodology* (pp. 317-338). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Coirier, P., Coquin, D., Golder, C., & Passerault, J.-M. (1990). Le traitement cognitif du texte argumentatif: Recherches en production et en compréhension. *Archives de Psychologie*, 58, 315-348.
- Coquin, D. & Coirier, P. (1992). The discursive structures of argumentation: Effects of the type of referential space. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 219-229.
- De Bernardi, B. & Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10, 175-196.
- Dolz, J. (1996). Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*, 10, 227-251.
- Eemeren, F. H. van, Grootendorst, R. & Krugier, T. (1987). *Handbook of argumentation theory*. Dordrecht, Holland: Foris.
- Espéret, E., Coirier, P., Coquin, D. & Passerault, J.-M. (1987). L'implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel. *Argumentation*, 1, 155-174.
- Feilke, H. (1996). From syntactical to textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentative texts by students aged 10 to 22. *Argumentation*, 10, 197-212.
- Golder, C. (1992). Production of elaborated argumentative discourse: The role of cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education*, 7, 51-59.
- Golder, C. & Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental Trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.
- Golder, C. & Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10, 271-282.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism: Bakhtin and his world*. New York: Routledge.
- Kail, M. & Weissenborn, J. (1991). Conjunctions: developmental issues. Em G. Piéraut-Le Bonniec & M. Dolitsky (Orgs.), *Language bases... discourse bases* (pp. 125-142). Amsterdam: John Benjamins.
- Koch, I. G. V. (1984). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Leitão, S. (no prelo). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*.
- Miller, M. (1987). Argumentation and cognition. Em M. Hickmann (Org.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 225-249). San Diego, CA: Academic Press.
- Orsolini, M. (1994). "Dwarfs do not shoot": An analysis of children's justifications. *Cognition and Instruction*, 11, 281-297.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Roussey, J. & Gombert, A. (1996). Implication of the effect of two types of aids. *Argumentation*.
- Santos, C. M. M. & Santos, S. L. (1999). Textual dimensions. Em G. Rijlaarsdam, H. van der Bergh & M. Couzijn (Orgs.), *Current trends in research on writing: Theories, models, and methodology* (pp. 317-338). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Santos, S. L. (1993). *The construction of argumentative text production employed by students in experimental writing*. Doutorado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade de Cambridge, Cambridge.
- Santos, S. L. (1997). O desenvolvimento da argumentação. *Brasileiros de Psicologia*, 49, 23-42.
- Santos, S. L. & Vasconcelos, S. B. de A. (1998). O desenvolvimento da argumentação em crianças: Uma análise da produção de textos argumentativos. *Teaching and learning argumentative writing* (pp. 1-22). Londres.
- Schiffrin, D. (1992). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneuwly, B. (1997). Textual organizers in writing. Em J. Costermans & M. Couzijn (Orgs.), *Textual relationships: Studies in the production and comprehension of written argumentative texts* (pp. 1-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scinto, L. F. M. (1986). *Written language*. Cambridge: Cambridge Academic Press.
- Vasconcelos, S. B. de A. (1998). *O desenvolvimento da escrita infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Pernambuco, Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Pernambuco, Recife, Pernambuco.
- Vieira, M. A. R. (1994). O desenvolvimento da argumentação: descritivos e argumentativos. Em M. A. R. Vieira (Org.), *A escrita na criança* (pp. 165-192). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werstch, J. (1991). *Voices of the mind: A study of the development of argumentative writing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## **MESTRADO E DOUTORADO PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

---

2000

---

Se você é graduado em Psicologia, tem um bom domínio da língua inglesa e se preparar para ser um pesquisador, professor universitário, ou mesmo um profissional de alta qualificação, o Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é o local que você procura. Oferece um ambiente acadêmico estimulante, onde alunos e professores convivem com dedicação integral ao estudo e à pesquisa. Escreva-nos pedindo mais informações.

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÃO

**UFRGS**

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL

**Instituto de Psicologia**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO**

**Secretaria do PPG em Psicologia do Desenvolvimento - UFRGS**