



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 Infantil

Selma Leitão^{1,2}

Eliana G. da S. Almeida

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Pesquisas sobre a produção de textos argumentativos mostram que antecipar contra-argumentos e reagir a eles é uma das principais dificuldades na escrita deste tipo de texto. Este estudo investigou a habilidade de 157 crianças (segunda, quarta e sétima séries) gerarem contra-argumentos nos textos que produziam. Observou-se que, embora contra-argumentos apareçam ocasionalmente nos escritos da segunda série, só a partir da quarta essa presença se torna sistemática. Pode-se dizer que a idade e escolaridade foram também registrados quanto ao número de contra-argumentos examinados. No entanto, a estrutura global dos textos produzidos (narrativo vs. opinativo) e o tema discutido não parecem ter influência nos contra-argumentos pelas crianças, embora efeitos destes fatores tenham sido notados sobre o número de contra-argumentos mesmas para justificarem suas 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 them are some of the main difficulties of writing this type of text. The present study focused on second, fourth, and seventh grade children (second, fourth and seventh series) to generate counterarguments in their writings. The results showed that, although counterarguments appear occasionally in the writings of second grade children, from the fourth grade this presence becomes systematic. It can be said that age and school level were also registered regarding the number of counterarguments examined. However, the global structure of the texts produced (narrative vs. opinion text) and the topic discussed did not seem to affect the production of counterargument by children, although effects of such factors was noted on the number of ideas children used 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

eminente *dialógica* (em que se discute) e *argumentativa* (que expõe e defende posições)

Se tomada em seu sentido mais amplo, a argumentação é a dimensão dialógica da argumentação. A argumentação é a forma de comunicação que implica na presença mínima de dois interlocutores. Se a argumentação se constituisse num dado conteúdo, o que é o caso, a argumentação 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 argumentos³ 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 lingüísticos 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; Coquin & Coirier, 1992).

presente (Andriessen e cols., 1996; De Be

1996; Golder, 1992; Golder & Coirier, 1996). Diversos são os recursos lingüísticos ao escritor criar um espaço de negociação escrito. Golder e Coirier (1996) destacam essenciais a este propósito, o uso de expressões de incerteza (*eu acho, eu penso, talvez, etc.*) e de argumentos absurdos (*absurdo, devo, prefiro, etc.*), bem como a referência a contra-argumentos. O uso das primeiras permite ao indivíduo apresentar suas idéias como possíveis hipóteses ou fatos, abrindo com isto o caminho de discussão sobre seus pontos de vista. A consideração de contra-argumentos, por sua vez, torna explícita a existência de posições contrárias, constituindo-se portanto num recurso de grande excelência.

O manejo de contra-argumentos no discurso oral manifesta-se quase sempre através da reação do falante a argumentos levados pelo interlocutor, embora não se ignore que a possibilidade do próprio falante antecipar o que poderiam ser apresentadas por outros falantes em monólogos escritos, diferentemente, a possibilidade de responder a contra-argumentos se torna possível quando o leitor pode antecipar, pelo próprio escritor, de que tipo de argumentos que um leitor poderia levantar em relação ao seu texto.

O presente artigo focaliza de modo especial a presença de contra-argumentos em textos escritos. Precisamente, interessa-nos investigar como crianças e adolescentes de diferentes idades e níveis de escolaridade (indivíduos portanto que estão no processo de aquisição tanto das habilidades de argumentação quanto dos recursos lingüísticos para a realização de argumentação) lidam com o contra-argumento, que produzem e como gradualmente evoluem suas estratégias de argumentação a partir deste aspecto específico da escrita argumentativa.

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

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 era de que a necessidade de considerar a perspectiva de um oponente na produção de textos opinativos contribuiria para a produção de contra-argumentos nos seus escritos.

medida crianças de diferentes níveis tendem a criar uma estrutura dialógica que em argumentação na escrita, ou seja, uma 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 brasileiro que sirva de referência tanto com dados obtidos com crianças quanto com experiências culturais e educacionais, como subseqüentes que focalizem o desenvolvimento argumentativo. Além disto, interessou-nos não só a presença de contra-argumentos no texto, mas também o grau de elaboração que o contra-argumento alcança nos mesmos. O último interesse foi testar duas hipóteses: a da comparação dos resultados dos estudos de Santos e Vasconcelos (1997) e Vasconcelos (1998) mencionados. A primeira é que o exame de contra-argumentos de um texto escrito poderia ser favorecido por uma questão explícita, no texto, de um protagonista que a quem o escritor deve dar voz no contexto. A idéia subjacente a esta hipótese é a de que o antagonista cumpriria de certa forma um papel (embora muito menos explícito, naturalmente) no oponente desempenha em situações de conflito. Finalmente, testava-se a hipótese de que a exposição ao tema discutido pelos indivíduos poderia impactar sobre a extensão com que eram produzidos contra-argumentos nos seus escritos.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 157 crianças, 82 alunos das segunda ($n=48$), quarta ($n=50$) e sétima ($n=58$) séries do Ensino Fundamental de uma escola particular da Zona Sul de São Paulo.

Material

Foi usado como material de estudo o texto

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 continuação desejada.

À segunda metade dos alunos das turmas A de cada série um outro início de texto era apresentado (ex.: *vêem seu colega fumando escondido. Só que a professora, mas Sílvia acha que não é só isso que é importante. Eles fazem um acordo: contar ou não contar?*), que continha o mesmo tema narrativo, tema Cigarro). A essa turma, no entanto, se ainda que indicassem no seu texto que os dois personagens eles concordavam em não fumar, tornar explícito o ponto de vista deles.

Procedimento de Análise dos textos

Na identificação de contraproposições entre os textos analisados foram adotados os procedimentos já propostos em Santos (1993). Para tanto, era necessário argumentar qualquer idéia mencionada no texto, com argumentação, que direta ou indireta, apontasse para um ponto de vista defendido por alguém no argumento. Observe-se que a argumentação que não se confere aqui o sentido de argumento, que é de uma afirmação e, sim, uma negação, que podem incluir quaisquer idéias que sejam possíveis de aceitação de quem as sustenta. As enunciados consistem tipicamente em proposições que poderiam dar sustentação a um argumento (demonstram que tal idéia é defensável), dúvidas quanto a sua possibilidade de aceitação (que questionam se as enunciados consistem tipicamente em proposições que poderiam dar sustentação a um argumento), ou questões que apontam para a possibilidade de aceitabilidade das premissas (que questionam se as enunciados consistem tipicamente em proposições que poderiam dar sustentação a um argumento).

Contra-argumentos são gerados quando o discurso por concessivas e condicionais, como: *embora, ainda que, mas, todavia*, indica a presença destes operadores argumentativos, que por si só, quase nunca podem ser considerados argumentos, mas que é um indicador inequívoco da presença de argumentos. A multiplicidade de usos desses operadores argumentativos, que pode ser tanto argumentos quanto contra-argumentos, é o motivo da dificuldade de identificá-los.

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 transcrita 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 fimes 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 justifica o ponto de vista proposto. Imediatamente após expressar sua visão de vista pró criança (linha 2), a escritora informa que os pais não deixam que as crianças escolham o que se infere que, na opinião destes, é a razão para esta escolha. Com isto um segundo ponto de vista dos pais, é incorporado ao texto. A posição das crianças para a dos pais (nesta estrutura virtual), bem como a oposição entre o ponto de vista destes interlocutores são marcadas de maneira clara. O uso da adversativa *mas*. A razão que sustenta a visão de vista dos pais é clara: a televisão mostra cenas violentas ("fílmes de lutar, de matar e de facadas") que influenciam negativamente o comportamento das crianças ("a criança ... faz a mesma coisa em casa"). O conteúdo do ponto de vista dos pais é que a televisão é que o mesmo é justificado, ambos partindo do ponto de vista das crianças, cumprindo portanto o papel de contra-argumento em relação a este ponto de vista.

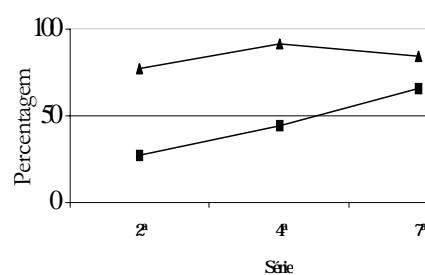


Figura 1. Percentual de textos contendo contra-argumento (CA) por série

Esta análise permite também que seja respondida a segunda pergunta mencionada no parágrafo anterior: em que medida justificação e negação são usadas juntas?

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)⁴ 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 juízes 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 com o resultado de um estudo piloto realizado com 12 crianças brasileiras (40 alunos da rede pública de ensino fundamental e médio) relatado por Coirier (1996), no domínio da operação de justificação, que também no desenvolvimento da escrita argumentativa infantil era já observado no início da escolaridade.

Em relação ao manejo de contra-argumentos na escrita argumentativa, no entanto, o resultado é mais diverso. À primeira vista resulta que a presença de contra-argumentos é menor que a produzidos por escritores de diferentes níveis de escolaridade observados. No entanto, a variação percentual de indivíduos que produzem contra-argumentos em cada grupo varia de acordo com a idade e grau de escolaridade. Na sétima série, os escritores de segunda série produzem contra-argumentos alternativas quando argumentam 43% na quarta série e alcançam 50% na sétima série. Uma vez mais a tendência é similar àquela descrita por Golder e Coirier (1996), que baseiam os resultados obtidos no estudo piloto citado acima. Tomados em seu todo, os resultados definem uma fase crítica na escrita argumentativa infantil que aparecem de modo sistemático, mas de forma notadamente em torno da quarta série.

Nível de Elaboração de Contrargumentos na Escrita Infantil

Embora a presença de contra-argumentos na escrita seja vista como indicadora de nível de elaboração argumentativa (comparada com outras operações de justificação e negociação), é importante ter referência a uma posição contrária ao que é defendido, ou seja, os níveis de elaboração que devem ser alcançados para que as crianças examinam posições contrárias ao que elas defendem. A pergunta pertinente é: qual é o nível de elaboração argumentativa que deve ser alcançado?

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

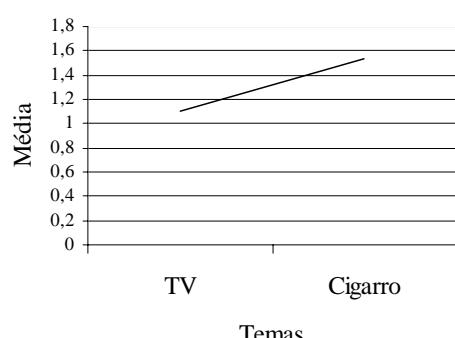
Finalmente, a terceira e última pergunta que esteve na base do presente estudo foi em que medida o engajamento das crianças no exame de posições contrárias no discurso escrito é sensível a elementos do contexto em que a argumentação se realiza. Mais especificamente, investigou-se se o desempenho exibido 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 a voz a estes personagens, funcionaria intratextual que impulsionaria a produção de argumentos. O impacto do tópico depende da freqüência com que os textos integravam opiniões contrários às posições dos seus autores, comparando-se as percentagens de textos 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 os temas *TV* e *Cigarro* que continham no mínimo um contra-argumento, os percentuais semelhantes foram encontrados, não se registrou nenhum efeito da estrutura textual sobre o número médio de contra-argumentos incorporados ao texto. Idênticas medidas e idênticos resultados obtidos quando se analisou o possível impacto da estrutura global dos textos sobre as crianças sobre a produção de contra-argumentos. A comparação entre os percentuais de textos narrativos e opinativos em que contra-argumentos eram referidos não sugeriu qualquer tendência entre os dados. Tampouco diferenças foram observadas entre os percentuais de textos narrativos e opinativos quanto ao número médio de contra-argumentos produzidos nos textos narrativos e opinativos.

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

Figura 3. Número médio de justificativas produzidas pelas crianças nos textos opinativos do tema *Cigarro* e *TV*.



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 freqüência 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 freqüência 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 subsequentes. Tendência diversa constata-se entretanto com respeito ao manejo de contra-argumentos. Neste caso, os resultados mostraram um crescimento, ao longo da escolarização, na freqüência com que as crianças incorporaram, 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, imprevisto observou-se poré de justificativas nos textos analisados, mais justificativas foram identificadas opinativos do que aos narrativos. Foram obtidos na comparação das crianças que escreviam sobre o tema. Nenhuma relação substancial entre produção de contra-argumentos e tema abordado. Com relação ao tema abordado, constatou-se que havia um maior número de justificativas para o tema *Cigarro* do que nos outros temas.

À primeira vista as observações suporte à hipótese levantada podem que as operações de justificativa governadas por diferentes fatores: o aumento das marcas de negociação (entre as quais a antecipação de um papel central) dependeria geralmente do desenvolvimento social, como, por exemplo, a proposta dos indivíduos considerarem pontos de vista e a exposição de perspectivas que o avanço na ampliação da estrutura de argumentativo, por outro lado, depende de fatores contextuais, tais como o proponente e oponente chaves, características dos interlocutores e as exigências de situações de negociação (por exemplo, se o interlocutor é justificativa (ver Orsolini, 1994).

Por mais atraente que a hipótese de Cipolla e Gómez (1996) possa parecer para a maioria dos leitores, é preciso apresentar algumas precauções. A primeira é que, embora os argumentos obviamente pressupostos

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 freqüência 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 freqüência 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 origem, ou seja, um aspecto das condições de produção determinado pelas instruções dadas às crianças, poderia estar associado aos resultados observados. Resultados similares, mas de natureza diversa, têm mostrado como, mesmo entre crianças de 6 a 10 anos e adultos, a freqüência com que os indivíduos produzem contra-argumentos para seus pontos de vista depende das instruções dadas (ver Santos & Silveira, 1998, para uma revisão de estudos sobre o tema).

A hipótese explicativa levantada acima, que visa fornecer elementos não só para a compreensão da ênfase prioritária que os sujeitos destinam à produção de justificativas (em detrimento da produção de contra-argumentos), mas também para a explicação da falta de efeito de variações na estrutura de argumentação solicitadas às crianças (*opinativo vs. opinativo+argumentado*), impõe que a estratégia de impacto (se algum) da pista intratextual (*presença de personagem-oponente no texto*) poderia ter sido neutralizado pela competência dos sujeitos, da argumentação como um todo, que se define pela *defesa um dos lados* de uma questão. A hipótese parece ganhar força quando se considera o inesperado impacto de variações na estrutura de argumentação sobre a produção de justificativas. Um aumento da produção de justificativas foi observada no texto opinativo, quando se pediu às crianças que “*expor o que pensavam*” sobre o tema.

Pesquisas posteriores deveriam ser conduzidas de forma a revelar que fatores e condições de produção de argumentações opinativas poderiam estar associados à tendência de crianças opinativas a incorporar ou não contra-argumentos ao seu texto. Resultados de pesquisas como estas, juntamente com as observações realizadas no presente estudo, poderiam contribuir para a elaboração de hipóteses mais plausíveis sobre a natureza da argumentação opinativa de crianças de 6 a 10 anos.

- 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. & Kruiger, 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). Impact of two types of aids. *Argumentation*.
- Santos, C. M. M. & Santos, S. L. (1999). Textual dimensions. Em G. Rijlaarsdijk, J. Andriessen & P. Coirier (Orgs.), *Foundations of argumentative text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Santos, S. L. (1993). *The construction of argumentative text produced by students in experimental situations*. Doutorado não publicada. Faculdade de Psicologia, Cambridge University, Cambridge.
- Santos, S. L. (1997). O desenvolvimento da argumentação entre os brasileiros de Psicologia, 49, 23-42.
- Santos, S. L. & Vasconcelos, S. B. de A. (1998). Children's argumentative writing: A study of the relationship between argumentative writing and other writing activities. *Teaching and learning argumentative writing* (pp. 22). Londres.
- Schiffrin, D. (1992). *Discourse markers*. Press.
- Schneuwly, B. (1997). Textual organizers in writing. Em J. Costermans & M. Vansteenkiste (Orgs.), *Textual relationships: Studies in the production and reception of written language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scinto, L. F. M. (1986). *Written language*. Academic Press.
- Vasconcelos, S. B. de A. (1998). *O desenvolvimento da escrita infantil*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Pernambuco, Recife, Pernambuco.
- Vieira, M. A. R. (1994). O desenvolvimento da argumentação e da escrita descritivos e argumentativos. Em M. A. R. Vieira (Org.), *Escrita na criança* (pp. 165-192). Campinas: Papirus.
- Werstch, J. (1991). *Voices of the mind: A cognitive theory of话*. 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 deseja 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. Oferecemos um ambiente acadêmico estimulante, onde alunos e professores convivem com dedicação integral ao estudo e à pesquisa. Escreva-nos pedindo 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