ISSN 1413-389X Temas em Psicologia da SBP - 2000, Vol 8 nº 1, 79 - 92

O manejo de contra-argumentos na escrita argumentativa infantil[1]

Selma Leitão
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

A maioria dos especialistas concorda que a escrita de textos argumentativos demanda do escritor a realização de duas operações: definir/defender um ponto de vista e antecipar/reagir a posições alternativas. Tendem igualmente a reconhecer no manejo de contra-argumentos uma das tarefas mais difíceis que as crianças enfrentam na produção de textos argumentativos. Este trabalho examina algumas das razões para isto. Solicitou-se a crianças que compusessem um texto e que julgassem a relevância de certos enunciados, alguns justificativos e outros contra-argumentativos, para outros textos. Os resultados indicaram que, na escrita de textos, as crianças tendiam a tratar como contra-argumentos as idéias que poderiam justificar um ponto de vista contrário ao seu. Mais importante que isto, porém, foi a constatação de que as crianças tendem a atribuir um papel secundário aos contra-argumentos num texto. Estes resultados são discutidos em termos do quanto tal tendência contribuiria para os problemas que as crianças enfrentam na escrita argumentativa.
Palavras-chave: contra-argumentação, escrita argumentativa, produção textual.

The management of counter-arguments in children's argumentative writing

Abstract

Most specialists agree that engaging in argumentative writing demands two actions: taking/supporting a claim as well as anticipating/reacting to alternative viewpoints. They also acknowledge that managing counter-arguments is among the hardest tasks children are faced with in argumentative writing. This paper has examined some of the reasons for that. Children have been asked to compose a text and also to estimate how essential certain utterances, either supportive or counter-argumentative, were to other texts. Results have indicated that when composing argumentative texts children treat as counter-arguments mainly those ideas that might give support to the position opposite to theirs. Most important, however, is their tendency to assign a secondary role to counter-arguments in a text. These results have been discussed in terms of the way such a tendency may contribute to the problems children have to face in the argumentative writing.
Key words: counter-argumentation, argumentative writing, text production.

Apesar de variações previsíveis nas formas como estudiosos contemporâneos definem *argumentação*, grande parte deles provavelmente não hesitaria em defini-la como uma atividade de natureza eminentemente social e discursiva, que se orienta para o convencimento do interlocutor (ver, por exemplo, Golder e Coirier, 1994, 1996; Van Eemeren e Grootendorst, 1992). Vista desta maneira, a argumentação envolveria duas operações básicas. A primeira, a justificação, consiste na explicitação das razões que conferem apoio às posições defendidas por quem argumenta. A segunda, a negociação, envolve o uso de recursos lingüísticos e cognitivos de natureza diversa, por meio dos quais o falante ou o escritor demonstra

1. Trabalho apresentado no Simpósio *Argumentação quotidiana: Do planejamento à produção textual,* na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Campinas – SP, outubro de 1999.

Endereço para correspondência: Universidade Federal de Pernambuco. Pós-Graduação em Psicologia. CFCH, 8º andar. Cidade Universitária. – CEP 50670-901 Recife – PE. Fone (81) 3271-8272 Fax: (81) 3271-1843 e-mail: slsantos @ ufpe.npd.br
Apoio financeiro CNPq

reconhecer a existência de pontos de vista alternativos, bem como as dúvidas e objeções que podem ser levantadas para as suas posições (Coirier, Coquin, Golder e Passerault, 1990; Espéret, Coirier, Coquin e Passerault, 1987; Golder e Coirier, 1996). Esta concepção põe em destaque, a um só tempo, as dimensões dialógica (envolve multiplicidade de perspectivas), dialética (pressupõe oposição) e epistêmica da argumentação (favorece o surgimento de novas perspectivas).

A despeito da grande diversidade observada, em estudos psicológicos e educacionais sobre argumentação, quanto à natureza das questões focalizadas e às perspectivas teóricas e metodológicas adotadas, algumas tendências mais gerais podem ser observadas. Duas delas merecem especial atenção no contexto deste trabalho. A primeira diz respeito à forma como os resultados descritos nestes estudos freqüentemente apontam para uma espécie de assimetria nos modos como os sujeitos manejam justificativas e contra-argumentos (ou seja, examinam posições contrárias) na argumentação. A segunda refere-se à natureza das hipóteses explicativas levantadas na discussão dos resultados obtidos.

Assimetria no manejo de justificação e de contra-argumentação

As referências ao tipo de assimetria mencionado acima são encontradas tanto em estudos que focalizam a argumentação oral de adultos quanto em trabalhos que investigam a escrita argumentativa numa perspectiva genética. Os resultados apresentados nos estudos de Kuhn (1991), Perkins, Farady e Bushey (1991) e Golder e Coirier (1994, 1996) podem ser vistos como exemplos típicos do primeiro e do segundo grupos de trabalhos, respectivamente.

Respeitadas as especificidades de cada estudo, os resultados descritos por Kuhn (1991) Perkins e cols. (1991) retratam a argumentação de indivíduos adultos como tipicamente enviesada (*biased*) e incompleta. Ou seja, os indivíduos tendem a se concentrar prioritariamente na justificação de seus próprios pontos de vista, em detrimento do exame de posições alternativas e possíveis contra-argumentos, e também a não "esgotar" suas possibilidades de reflexão sobre os temas que discutem. Esta tendência é observável mesmo em estudos em que os participantes são insistentemente encorajados a refletir sobre múltiplas linhas de justificação e contra-argumentação para os seus pontos de vista.

De modo semelhante, nos estudos que investigam o desenvolvimento da escrita argumentativa em crianças, e são estes os que interessam particularmente ao presente trabalho, descreve-se freqüentemente como tardia a possibilidade de a criança produzir textos argumentativos elaborados, ou seja, textos que incorporem, não só elementos de justificação para um ponto de vista defendido, mas, também, o exame de elementos contrários (Andriessen, Coirier, Roos, Passerault e Bert-Erboul, 1996; De Bernardi e Antolini, 1996; Golder, 1992; Golder e Coirier, 1996). Enquanto a presença de pelo menos uma justificativa para o ponto de vista do escritor já pode observada em textos escritos por crianças das séries iniciais do ensino básico (idade entre sete e oito anos), a referência a contra-argumentos (uma das operações lingüísticas que permitem a criação de um espaço de negociação no discurso) só se torna sistemática na escrita de adolescentes. Resultados como estes são descritos nos estudos de Golder e Coirier, (1994, 1996) e corroborados por estudos com populações de outras nacionalidades (De Bernardi e Antolini, 1996), inclusive a brasileira (Almeida e Leitão, 2000; Santos, 1997a).

Explicando a assimetria: fatores cognitivos e contextuais

Uma das perspectivas a partir das quais se tem tentado explicar a espécie de assimetria em pauta é oferecida por pesquisadores que fazem uma abordagem que se poderia considerar mais cognitivista da argumentação. Um exemplo dessa perspectiva pode ser encontrado no trabalho de Perkins e cols. (1991). Segundo esses autores, a tendência dos indivíduos a se concentrarem na justificação de seus pontos de vista quando argumentam refletiria uma espécie de viés de raciocínio, que os levaria a, diante de justificativas que preenchem seus critérios de verdade e razoabilidade, se sentirem satisfeitos e não refletirem sobre posições contrárias às suas. Esta tendência seria característica da adoção do que os autores deno-

minam uma "epistemologia do faz sentido" (*make-sense epistemology*). Em contraste com este padrão de raciocínio, os autores referem-se a uma "epistemologia crítica" (*critical epistemology*) que possibilita aos indivíduos engajarem-se de forma ativa na busca de inconsistências nas suas posições e refletirem sobre possíveis contra-argumentos e posições alternativas para estas. O ponto que merece destaque aqui é a forma como essas explicações buscam, em fatores dos indivíduos, elementos para compreender as características do discurso que os mesmos produzem.

Uma perspectiva explicativa semelhante pode ser identificada na interpretação de Kuhn (1991) para o desempenho relativamente pobre dos participantes de seu estudo quando solicitados a antecipar e reagir a contra-argumentos para suas posições. A autora vê nesses resultados um reflexo ao mesmo tempo, da dificuldade dos indivíduos em refletirem sobre o que conta como contra-argumento para um tipo específico de argumento (o causal, no estudo em pauta) e da necessidade de os mesmos desenvolverem um nível de "compreensão epistemológica" (*epistemological understanding*) que lhes permita pôr à prova as próprias crenças, em vez de simplesmente tomá-las como verdadeiras. Essa é ainda a perspectiva tomada por Coirier e Golder (1993), Golder (1992) e Golder e Coirier (1994, 1996) na tentativa de explicar o fato de justificativas serem mais precocemente identificadas, nos textos infantis, do que referências a contra-argumentos. Segundo os autores, a realização desta última operação no discurso escrito estaria sujeita a restrições da ordem do desenvolvimento cognitivo geral das crianças. No caso das operações de negociação, nas quais se inclui o manejo de contra-argumentos, seu surgimento é visto como dependente da progressiva descentração sociocognitiva (que permite aos indivíduos refletirem sobre perspectivas diversas das suas) e da relativização das crenças que caracterizariam o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Em decorrência disso, o domínio da escrita argumentativa poderia ser descrito como um movimento de um nível pré-argumentativo (no qual nenhum ponto de vista é definido ou, se o é, não é justificado), para um um nível de argumentação mínima (no qual pelo menos uma justificativa é apresentada na defesa de um ponto de vista) e, finalmente, para um nível de argumentação elaborada (caracterizado simultaneamente pelo oferecimento de múltiplas justificativas para um ponto de vista e pela presença de marcas de negociação).

Fatores de ordem diversa são invocados por pesquisadores que enfatizam a sensibilidade da argumentação às contingências específicas das situações em que a mesma emerge e focalizam questões ligadas à natureza dos conteúdos discutidos e das características particulares dos contextos argumentativos, na busca de explicações para a assimetria de que trata esta seção. A ênfase sobre aspectos relativos ao conteúdo da argumentação envolve não apenas a atenção ao tópico propriamente discutido, mas também aos conhecimentos, crenças e valores que o indivíduo associa àquele. A atenção a fatores contextuais, por sua vez, implica, por exemplo, na consideração dos propósitos específicos da situação imediata em que se argumenta, da natureza da atividade em que o indivíduo se engaja e dos tipos de interação que se estabelecem, então (ver Santos e Santos, 1999, para uma revisão de estudos que tomam esta perspectiva).

A referência à noção de descentração sociocognitiva como um dos fatores explicativos para a assimetria observada no manejo de justificativas e contra-argumentos na escrita infantil foi questionada recentemente por Santos e Vasconcelos (1997), num trabalho em que comparam os resultados de dois estudos conduzidos de forma independente. Em ambos os casos, pedia-se aos sujeitos que, numa situação semelhante a uma entrevista, definissem e justificassem um ponto de vista em relação a um tema dado e, também, que refletissem sobre e reagissem a possíveis contra-argumentos para o ponto de vista definido. Imediatamente em seguida, pedia-se às crianças que produzissem um texto sobre o mesmo tópico. Os resultados obtidos em ambos os estudos mostraram que, em todas as faixas etárias testadas (7-14 anos), os percentuais de crianças que produziam contra-argumentos na situação oral e na escrita eram significativamente diferentes. Isto significa dizer que os sujeitos antecipavam oralmente contra-argumentos que não eram posteriormente levados para os textos que produziam, um resultado dificilmente explicável pela hipótese da descentração sociocognitiva. Outros fatores, por certo, necessitam ser examinados.

Um desses fatores seria, por exemplo, o possível impacto, sobre o produto gerado, da condição solitária em que geralmente textos são escritos. A falta de um oponente real que, à semelhança do que ocorre em situações de argumentação oral, torne imperiosa para o indivíduo a consideração de contra-argumentos, seria um elemento crítico neste sentido.

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" no desencadeamento da contra-argumentação. Esta hipótese foi testada num estudo recentemente desenvolvido por Leitão e Almeida (2000) com crianças de segunda, quinta e oitava séries do ensino fundamental. Nesse estudo, apresentava-se a um grupo de crianças uma narrativa na qual dois personagens divergiam a respeito de um tema dado. Pedia-se, então, às crianças que concluíssem a narrativa gerando uma discussão entre os personagens até que os mesmos chegassem a um acordo. Numa outra condição experimental, crianças de mesmos níveis de idade e escolaridade eram solicitadas a produzir um texto sobre o mesmo assunto, desta feita porém na forma de um texto opinativo. Contrariamente à hipótese levantada, os resultados mostraram que a estrutura global dos textos produzidos (narrativo *vs.* opinativo) não pareceu ter afetado a contra- argumentação gerada pelas crianças, embora efeitos desse fator tenham sido notados sobre o número de idéias usadas pelos autores para justificarem suas próprias posições (maior número de justificativas foi produzido nos textos opinativos).

Diante dos resultados obtidos, sobretudo diante do inesperado efeito das variações no tipo de texto produzido pela criança sobre a produção de justificativas, uma nova hipótese foi levantada, qual seja: a de que a não incorporação, aos seus textos, de referências a posições contrárias poderia refletir uma apreensão do argumentar como *defender um lado* da questão (no estudo acima, o lado com o qual o escritor se identificava). Esta hipótese parece razoável quando se considera, por exemplo, que nos contextos da vida diária *argumentar e opinar* remetem geralmente à defesa das próprias posições. Quando se fala dos "argumentos que um indivíduo X defendeu numa situação" quase sempre se deseja remeter à posição que este defendeu. Igualmente, quando se pergunta sobre os argumentos de um indivíduo em relação a um tema X, é sobre a posição do interlocutor que se indaga. O ponto levantado aqui é que variáveis de natureza pragmática, ou seja, ligadas às condições em que o argumentar normalmente ocorre/é referido poderiam estar na base de uma escrita em que o argumentar se define como o *defender o próprio lado*. Os estudos descritos neste trabalho investigaram esta hipótese.

Tomados em seu conjunto, os três estudos que serão apresentados tiveram dois objetivos complementares. No primeiro, investigou-se de forma específica a natureza das idéias que funcionam como contra-argumentos na escrita de crianças e adolescentes. Este parece ser um aspecto praticamente inexplorado nos estudos de argumentação infantil, que se concentram geralmente na descrição de aspectos mais quantitativos (freqüência de contra-argumentos nos textos). Partindo dos resultados deste primeiro estudo, os dois restantes buscaram investigar em que medida os participantes reconheciam como importante a referência a contra-argumentos no âmbito de um texto escrito. A hipótese levantada previa que os sujeitos tenderiam a dar uma atenção diferenciada a elementos de apoio ao ponto de vista defendido no texto, em detrimento do exame de elementos de oposição àquele. A idéia subjacente a esta hipótese era a de que esta atenção diferenciada refletiria uma apreensão da finalidade dos textos trabalhados nas situações de pesquisa em termos de uma *defesa de posições* para a qual a referência a idéias contrárias seria secundária, se não desnecessária. Por "apreensão" entenda-se aqui não uma idéia geral que se refletiria em quaisquer contextos argumentativos, mas sim uma apreensão que é sensível às situações argumentativas específicas.

Estudo 1

MÉTODO

Participantes

Tomaram parte deste estudo 133 crianças e adolescentes de ambos os sexos, alunos de segunda ($n = 32$), quinta ($n = 68$) e oitava séries ($n = 33$) do Ensino Fundamental de um colégio da rede particular de ensino em Recife e que estavam presentes em sala de aula por ocasião da coleta de dados.

Procedimento

A tarefa solicitada aos sujeitos foi a produção livre de um texto sobre o tema: *quem deveria escolher os programas a que as crianças assistem na televisão: elas mesmas ou seus pais.* Três razões justificaram a escolha deste tema: sua natureza claramente controversa, a acessibilidade e significância do mesmo no quotidiano das crianças e o fato de o mesmo já ter sido usado, com sucesso, em estudos anteriores (Leitão e Almeida, 2000; Santos, 1997a). Em todas as séries, a atividade de produção textual foi conduzida pelos professores das disciplinas Comunicação ou Português em seus horários regulares de aulas. Na apresentação da tarefa aos sujeitos ressaltava-se a natureza polêmica do tema e definia-se a finalidade da produção textual solicitada: o texto faria parte de um levantamento sobre "o que as pessoas pensam sobre este assunto".

RESULTADOS

O *corpus* de dados analisados foi integrado por 112 das 133 redações produzidas. Os casos excluídos eram textos de caráter mais narrativo ou descritivo nos quais não se identificou a presença de um ponto de vista (13 escritos por alunos da segunda série e oito por alunos da quinta). A análise das redações tomou duas direções: identificação (1) de presença e freqüência de surgimento de contra-argumentos nos textos e (2) dos tipos de enunciados que assumem a função de contra-argumentos nos textos infantís.

Na identificação de contra-argumentos na redação das crianças foram adotados os procedimentos descritos e ilustrados brevemente em Leitão e Almeida (2000). Partindo-se da concepção dialógica de argumentação adotada nestes trabalhos (ver seção introdutória) os enunciados constitutivos do texto são examinados como um diálogo virtual escritor-leitor. Dois critérios complementares são então adotados para identificação de contra-argumentos. Primeiro, um enunciado contém um contra-argumento se, uma vez reconstruído o texto 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). Ainda: um enunciado contém um contra-argumento, se conectado à posição defendida pelo escritor por meio de um marcador típico de oposição (Koch, 1997), tal como *mas* etc., torna-se explícita a forma como o primeiro potencialmente reduz a aceitabilidade do segundo. Procedimentos análogos foram adotados na identificação de justificativas nos textos das crianças (definidas como quaisquer elementos oferecidos como apoio à posição do autor). A Figura 1 abaixo indica a freqüência com que contra-argumentos e justificativas foram identificados nos textos produzidos por alunos das séries investigadas.

A predominância de elementos de justificação sobre os de contra-argumentação em todas as séries (Prova de Wilcoxon, Segunda-série: Z = -1,8904, unilateral, p = 0,029; quinta-série: Z = 4,6972, unilateral, p = 0, 0000; oitava-série: Z = -3,0239, unilateral, p = 0, 001) corrobora resultados descritos na literatura e são aqui apresentados em caráter de análise preliminar. Como dito anteriormente, a pergunta central levantada neste estudo refere-se à natureza dos elementos de oposição que surgem nos textos produzidos e é este o ponto tratado no restante desta seção.

Dois tipos de contra-argumentos parecem claramente identificáveis nas redações das crianças. O primeiro destes, referido como *justificativa para o 'outro lado' da questão* consiste na referência a uma idéia que poderia ser usada para justificar um ponto de vista diferente (e geralmente oposto) ao defendido pelo indivíduo que argumenta. Um aspecto que merece destaque nesses casos é que a estratégia de contra-argumentação empregada implica de fato numa mudança no foco da argumentação: os elementos constituintes de um argumento-alvo (aquele a que o contra-argumento se dirige) são de fato deixados intactos na medida que o indivíduo invoca idéias que

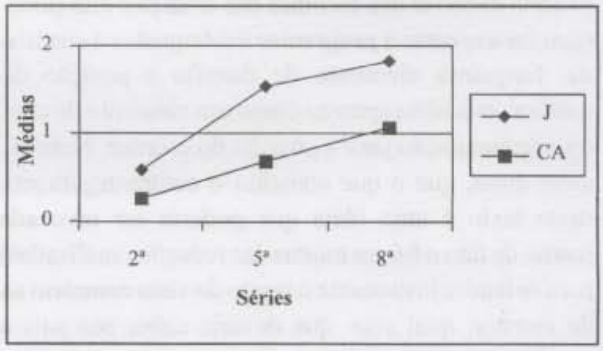

Figura 1. Freqüência justificativas e de contra-argumentos.

poderiam justificar uma posição contrária à contida no argumento-alvo. Em situações desta natureza, o desafio que o contra-argumento traz para o argumento-alvo consiste em apontar para a defensibilidade de posições diferentes da expressa no argumento-alvo. Esta forma de contra-argumento corresponde à quase totalidade dos casos analisados. O trecho transcrito abaixo ilustra uma destas ocorrências. A transcrição preserva as características gerais do texto no que diz respeito à ortografia, pontuação etc.

(P11, 2a. série)

1. Eu acho que quem deve escolher os programas de televisão

2. são as crianças. Por quê se o adulto fica escolhendo os programas de

3. televisão a criança nunca vai poder axistir os programas de teve

4. que ela gosta mais também alguns programas as crianças não

5. podem acisti porque não tem idade suficiente e eces sim são

6. os programas que não se pode deixa a criança acistir.

O ponto que se quer ilustrar como na redação acima aparece nas linhas 4-5 do texto. A idéia de que "alguns programas as crianças não podem assistir porque não têm idade suficiente" reverte claramente a orientação argumentativa do texto, favorável a que as próprias crianças escolham os programas (linhas 1-2). O trecho mencionado acima desafia este ponto de vista do escritor (justificado nas linhas 2-4) na medida em que aponta para uma conseqüência indesejável que poderia decorrer das escolhas das crianças: elas poderiam ser expostas a programas inadequados à sua idade. Enquanto elemento de desafio à posição do escritor, esta idéia aparece como um elemento de contra-argumentação para a posição do escritor. Note-se, além disso, que o que constitui o contra-argumento neste texto é uma idéia que poderia ser invocada (como de fato o foi em muitas das redações analisadas) para defender justamente o ponto de vista contrário ao do escritor, qual seja: que deveria caber aos pais a escolha dos programas.

Apenas em algumas redações um segundo tipo de contra-argumento foi identificado nos textos: o escritor parece *pôr em dúvida a verdade de idéias* propostas no argumento-alvo, seja negando-as diretamente, ou fazendo afirmações de natureza contrária às contidas no argumento em questão. Diferentemente da forma anterior, a característica definidora deste tipo de contra-argumento é a de pôr o mérito do argumento-alvo em questão, ao apontar de forma direta para as suas fragilidades.

CONCLUSÃO

Os resultados descritos acima mostram de modo claro o predomínio da operação de justificação sobre a de contra-argumentação na escrita das crianças, uma tendência particularmente forte nas séries iniciais. Estes resultados corroboram tendência já documentada tanto na literatura internacional (ver seção introdutória acima) como na nacional (Leitão e Almeida, 2000; Santos, 1997a), sendo levantados aqui apenas em caráter de análise preliminar.

É sobretudo o resultado obtido na segunda análise realizada que constitui o resultado mais interessante deste estudo. Esta análise permite que se responda à questão central levantada no estudo, relativa à natureza dos enunciados que assumem a função de contra-argumento na escrita infantil. Uma mesma tendência se observou em todas as séries investigadas. Quando antecipam contra-argumentos na escrita, as crianças concentram-se preferencialmente na consideração de idéias que poderiam dar apoio a pontos de vista contrários aos seus, ao invés de na referência a aspectos criticáveis dos seus próprios argumentos. É curioso observar que tendência semelhante foi observada por Santos (1997b) em textos de opinião produzidos por adultos em contextos de pesquisa. Esta constatação aparece como particularmente relevante na medida em que permite que se fale de contra-argumentos na escrita infantil não a partir de concepções definidas *a priori*, mas a partir do que as próprias crianças instituem como tal, no âmbito do discurso que produzem. Em outras palavras, permitem que se olhe para contra-argumentos como uma categoria pragmaticamente referendada e psicologicamente válida.

Estudo 2

MÉTODO

Participantes

À semelhança do Estudo 1, os participantes deste estudo foram crianças e adolescentes, de ambos os sexos, alunos das segunda (n = 28), quinta (n = 51) e oitava séries (n = 57) do Ensino Fundamental, do mesmo colégio a que pertenciam os participantes do estudo anterior. Participaram do estudo todos os alunos que estavam presentes em sala de aula no momento da coleta de dados.

Procedimento

A cada participante apresentou-se um texto de caráter opinativo, no qual estavam marcados em azul as três justificativas com que a autora defendia o ponto de vista apresentado, bem como três contra-argumentos que mencionava. Na apresentação da tarefa, dizia-se aos sujeitos que aquele texto havia sido produzido para uso numa pesquisa, mas que o mesmo havia ficado "grande demais". Pedia-se então às crianças uma ajuda no sentido de reduzi-lo a um tamanho adequado. Para tanto, deveriam ler o texto com cuidado e riscar, dentre as partes em azul, as que julgassem poder ser eliminadas do texto sem prejuízo para a compreensão do mesmo. O texto usado no estudo (Anexo) foi escrito por uma assistente de pesquisa de forma a atender às seguintes exigências: (1) ter, no máximo, uma página de extensão; (2) abordar o mesmo tema utilizado do Estudo 1, facilitando, dessa forma, comparações entre os estudos; (3) conter ponto de vista, justificativa e contra- argumentos explícitos cujos conteúdos fossem extraídos das redações produzidas no Estudo 1 (a despeito de certa variação na forma como diferentes autores listam os constituintes essenciais da argumentação, os elementos citados aparecem de forma recorrente em estudos teóricos e empíricos da área. (Ver, por exemplo: Golder e Coirier, 1994; Stein e Miller, 1993; Van Dijk, 1992; Van Eemeren e Grootendorst, 1992; entre outros); (4) ter um número de justificativas e contra-argumentos que correspondesse à freqüência máxima (três) com que esses elementos apareceram em um mesmo protocolo do Estudo 1; (5) ser construído de tal modo que a retirada de quaisquer das partes assinaladas não desse origem a um texto mutilado. Evitava-se, com isso, que trechos fossem preservados no texto, não pela sua função de justificação ou contra-argumentação, mas pela necessidade de mantê-lo legível. Finda esta parte, pedia-se ainda a cada criança que respondesse às duas questões formuladas no verso da folha que tinha em mãos: se concordava com o ponto de vista expresso no texto e por que havia escolhido aqueles trechos (os cortados pelo sujeito) para eliminar do texto. No texto transcrito, em anexo, as partes grifadas correspondem às que apareciam em azul na tarefa proposta às crianças.

RESULTADOS

A análise dos dados deste estudo focalizou a freqüência com que idéias favoráveis (justificativas) ou desfavoráveis à posição defendida no texto (contra-argumentos) eram eliminadas deste e as razões apresentadas pelos sujeitos para os cortes realizados.

Uma outra questão, entretanto, exigiu tratamento antes que as análises mencionadas acima fossem realizadas. Esta dizia respeito à possível influência da *orientação do ponto vista* expresso no texto (favorável a que a escolha dos programas seja feita pelas crianças) sobre os julgamentos realizados pelos sujeitos. Indagou-se aqui se a coincidência, ou não, da posição defendida *no texto* com a posição dos *próprios sujeitos* sobre o tema poderia interferir no julgamento das crianças a respeito dos elementos que poderiam ser eliminados do texto. Mais especificamente, a dúvida era se, ao refletirem sobre a permanência ou não de um elemento no texto, os sujeitos estariam de fato focalizando o ponto de vista defendido neste ou se 'deslizariam' o foco da atenção para os próprios pontos de vista. A natureza da tarefa (um tipo de reflexão com a qual os sujeitos não estão familiarizados) poderia facilitar esse tipo de deslize. Se ese fosse o caso, a ocorrência desse deslize seria especialmente identificável nos protocolos de sujeitos que tinham uma posição pessoal contrária à defendida no texto (pró-pais, portanto). Para estes,

eliminar uma idéia que serve de contra-argumento para a posição pró-criança defendida no texto (por exemplo, "os pais dizem que as crianças não são maduras o suficiente"), significaria retirar uma idéia que *fortalece* o seu próprio ponto de vista e que, se supõe, os sujeitos gostariam de ver aceito.

Para tratar esta questão, uma análise preliminar foi realizada considerando-se apenas os protocolos em que os sujeitos defendiam uma posição pró-pais (contrária, portanto, à do texto). A hipótese levantada aqui predizia que, se o julgamento destes sujeitos tivesse como referência os seus próprios pontos de vista (pró-pais), os mesmos tenderiam a eliminar do texto preferencialmente as idéias (pró-criança), que funcionariam como elementos contrários ao seu ponto de vista, mas tratadas no estudo como justificativas para a posição pró-criança defendida no texto. Os resultados desta análise mostram que a tendência referida acima não se verificou. Em todas as séries, os sujeitos eliminaram do texto preferencialmente idéias que contavam como contra-argumentos para a posição defendida no texto (embora apoiassem suas próprias posições pessoais). O foco de atenção dos sujeitos na execução da tarefa não parece, pois, ter sido afetado por suas próprias posições em relação ao tema discutido no texto.

Na análise apresentada em seguida comparam-se as freqüências com que elementos de justificação e oposição foram eliminados do texto pelo conjunto total de sujeitos (Figura 2).

A observação imediata que se pode fazer nos números apresentados é que, em todas as séries, a freqüência média com que idéias que *enfraqueciam* a posição defendida no texto (contra-argumentos) foram

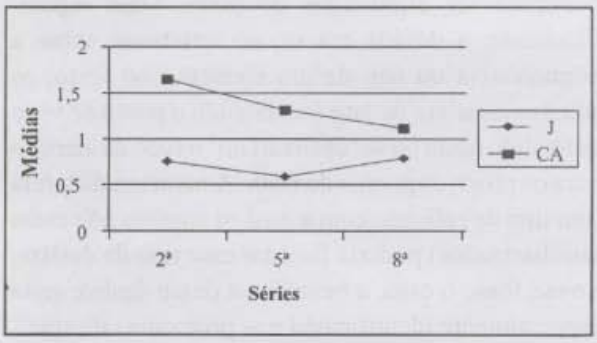

Figura 2. Freqüência de justificativas e de contra-argumentos eliminados

excluídas do texto, foi claramente superior à freqüência com que idéias que a *fortaleciam* (justificativas) foram eliminadas (prova de Wilcoxon, segunda série: Z = -2,9867, unilateral, p = 0,001; quinta série: Z = -3,6154, unilateral, p = 0,000; oitava série: Z = -1,8206, unilateral, p = 0,034). Em todas as séries investigadas, é clara a tendência de os sujeitos optarem pela permanência de justificativas, em detrimento de contra-argumentos.

Na análise seguinte, as razões apresentadas pelos sujeitos para eliminação dos contra-argumentos do texto aparecem agrupadas em cinco categorias. Descrições e exemplos de cada uma são apresentados nos quadros abaixo. (No início de cada exemplo, a letra P seguida de um número identifica o sujeitos e seu nível de escolaridade. As aspas marcam citações de trechos eliminados pelo sujeito. As letras J ou CA seguidas de número, no final de uma citação, informam a função da parte citada no texto (justificativa ou contra-argumento) e a ordem em que aparecia no mesmo). Três juizes trabalharam de forma independente na categorização dos dados, obtendo-se um índice de acordo de 91%

Categoria 1

O trecho eliminado é contrário à posição defendida pela autora. As justificativas nesta categoria são das mais interessantes em relação ao objetivo deste estudo. Nesses casos os sujeitos deixam claro que avaliam a função dos enunciados marcados no texto tendo como referência o ponto de vista da autora do texto e não o próprio ponto de vista. Ao lado disso, as razões apresentadas pelos sujeitos deixam claro que o critério que utilizam para decidir sobre a eliminação, ou não, de um trecho é se este apóia ou não o ponto de vista do texto. Se não o apóiam (são contra- argumentos, portanto), são eliminados. Esta perspectiva de julgamento é ilustrada de modo exemplar no exemplo abaixo. Tão centralizado o sujeito parece estar em considerar a posição do texto (pró-criança) que ele, um defensor da posição contrária (pró-pais), chega a dizer que "disseram para a gente considerar a opinião das crianças", algo que de fato não era parte das instruções dadas no início da tarefa.

(P85, 5ª): "existem muitos programas inadequados" (CA2); "os pais dizem que as crianças não são maduras o suficiente" (CA4)

Justificativa: *Cortei as partes que defendem os adultos, pois disseram para a gente considerar a opinião das crianças. Mas o certo é os pais escolherem os programas e não as crianças.*

Categoria 2

Discordância com o conteúdo do trecho eliminado. Neste caso, o sujeito justifica a eliminação de uma parte do texto pela sua discordância com o conteúdo da mesma. Do ponto de vista do que este estudo focaliza, o que interessa destacar é que, ao eliminar aquilo de que discorda, são elementos de oposição os que desaparecem do texto:

(P60, 5ª): "os pais pensam que só eles sabem o que é bom" (CA5)

Justificativa: *as crianças pensam e elas sabem o que é bom nos canais de televisão.*

Categoria 3

Ressalvas ao conteúdo eliminado ou à sua função no texto. A característica definidora dos casos incluídos na categoria anterior era a discordância do sujeito em relação ao conteúdo de um enunciado. Diferentemente, o que se vê nos casos da presente categoria é que o sujeito, embora concorde com o conteúdo, tem ressalvas a fazer. Ao fazer uma ressalva ao enunciado, o sujeito contra-argumenta com a autora do texto e, com isto, expressa sua discordância em relação ao ponto de vista do texto. As ressalvas feitas pelos sujeitos eram de dois diferentes tipos: ressalvas à generalidade do enunciado ou a que aquele conteúdo justifique a posição defendida no texto. Este é o caso do exemplo P33 dado em seguida. O sujeito não discorda que ..."existem muitos programas inadequados"... mas (a marca de ressalva aqui é explícita) acredita que as crianças sabem escolher o que lhes é adequado. Portanto, a existência desses programas não seria razão para impedir que as próprias crianças escolham seus programas.

(P33, 5ª) "existem muitos programas inadequados, e isto é verdade" (CA2)

Justificativa: *Na frase está dizendo que existem programas inadequados, mas as crianças já sabem escolher seus programas.*

Outros tipos de razões apresentadas pelos sujeitos não parecem implicar que a eliminação do trecho tenha sido realizada com base num julgamento da função argumentativa do trecho eliminado. Exemplos disso são as razões que sugerem uma preocupação do sujeito com a qualidade formal do texto (evitar redundâncias, obviedades etc.); casos em que o sujeito não elimina qualquer trecho mas justifica o fato (apenas dois deste tipo foram identificados); casos em que, em vez das razões solicitadas, os sujeitos explicitam sua concordância com o conteúdo do trecho eliminado e aqueles em que o sujeito meramente repete o conteúdo suprimido ou a instrução dada na tarefa, dá justificativas que parecem digressivas ou afirma o próprio ponto de vista.

O aspecto mais interessante notado, quando foram comparadas as freqüências com que diferentes categorias de razões foram apresentadas pelos sujeitos, foi a prevalência das três primeiras categorias. Juntas, estas categorias respondem por aproximadamente 50% das razões apresentadas pelos sujeitos. Note-se que, em todas estas, é sempre um *elemento que desafia a posição que o sujeito tem em foco* que é eleito para eliminação. (Os percentuais apresentados foram calculados sobre N = 135, uma vez que uma mesma justificativa poderia ser dada para mais de um trecho eliminado. Não foram computados, aí, os casos em que não era possível identificar a que trecho se referia uma razão apresentada).

CONCLUSÃO

Os resultados mostrados acima apontam na direção da hipótese levantada neste estudo, de que a antecipação de contra-argumentos não parece ser vista pelos sujeitos como um aspecto essencial do texto. Este resultado parece interessante diante da tendência, observada na literatura, a ver na baixa freqüência com que contra-argumentos aparecem em textos infantis um indicador de dificuldades que as mesmas teriam em considerar perspectivas contrárias à sua. O que se vê aqui, no entanto, parece fornecer elementos para que hipóteses alternativas sejam consideradas na interpretação deste fato. O sujeito identifica elementos de oposição no texto (as justificativas dadas pelos sujeitos nos informam que eles o fazem), considera-os, portanto, e opta por retirá-los do texto.

A pergunta que se torna pertinente levantar é se semelhante processo poderia operar em situações de planejamento da escrita. Ou seja, se a baixa freqüência de contra-argumentos num texto refletiria, entre outras coisas, uma decisão de natureza semelhante à constatada aqui, tomada já *na etapa de planejamento* de um texto (pré-escrita). Tal hipótese foi investigada no estudo descrito em seguida.

Estudo 3

MÉTODO

Participantes

108 alunos das segunda (n = 24) quinta (n = 39) e oitava (n = 45) séries do Ensino Fundamental, no mesmo colégio do qual os sujeitos dos estudos anteriores eram alunos e presentes em sala de aula por ocasião da coleta de dados.

Procedimento

Após uma breve introdução, pela experimentadora, da polêmica existente na sociedade quanto à escolha dos programas a que as crianças assistem na TV, foram entregues a cada participante dois retângulos de papel em cada um dos quais estava impresso um dos seguintes pontos de vista: *as crianças devem escolher os programas de TV* ou *os pais devem escolher os programas de TV).* Juntamente com os pontos de vista, as crianças recebiam uma folha de resposta com um pequeno retângulo em linhas pontilhadas impressos no topo da página (no local equivalente ao título de um texto) e os números um a seis verticalmente dispostos na margem esquerda da folha e abaixo do retângulo pontilhado. Ao lado de cada número estavam impressas as palavras *sim* e *não* cada uma seguida por parênteses em branco. No início da primeira das duas linhas em branco que apareciam abaixo das linhas numeradas, havia a pergunta *por quê*? De posse desse material, as crianças eram instruídas a escolherem o ponto de vista com o qual concordavam e o colarem no retângulo pontilhado da folha de resposta. Feita a escolha, o ponto de vista restante era recolhido.

Para a segunda parte da tarefa foram utilizados cartazes de 50 x 33 cm (comprimento e largura, respectivamente) cada um dos quais continha uma das mesmas seis idéias usadas no Estudo 2 (três que justificavam o ponto de vista "*as crianças devem escolher os programas de TV*" e consideradas contra- argumentos em relação ao ponto de vista "*os pais devem escolher os programas de TV*" e três que apoiavam este segundo ponto de vista, sendo então consideradas contra-argumentos em relação ao primeiro). Entretanto, em função de observações feitas na fase piloto do estudo, algumas substituições de palavras foram feitas, a fim de torná-las mais compreensíveis para os sujeitos. Na introdução dessa parte da tarefa, pedia-se aos sujeitos que "fizessem de conta" que uma pessoa ia escrever um texto sobre esse assunto mencionado. O cartaz contendo a idéia número 1 era apresentado (a numeração e ordem de apresentação das idéias seguia a mesma seqüência com que estas apareciam no texto usado no Estudo 2), pedindo-se às crianças que indicassem e justificassem, no item número 1 das suas folhas de respostas, "se uma pessoa que fosse escrever um texto sobre o assunto que vocês escolheram – e aí olhem o papelzinho que vocês colaram aí na folha de vocês – poderia ou não poderia usar essa idéia para colocar neste texto" (esta solicitação era repetida até que ficasse clara para todas as crianças). O mesmo procedimento era repetido em relação a cada uma das seis idéias apresentadas.

RESULTADOS

A análise dos tipos de idéias que os sujeitos optaram por incorporar ao texto revela uma preferência por trazer para este idéias que justificam o ponto de vista a ser defendido em detrimento das idéias que funcionam como contra-argumentos para a referida posição. Os números apresentados na Figura 3 abaixo evidenciam esta conclusão.

Nota-se, na figura acima, que em todas as séries investigadas, os sujeitos tendem a incorporar ao texto preferencialmente idéias de apoio ao ponto de vista defendido no mesmo, ao invés de que a examinar idéias contrárias (Prova de Wilcoxon, segunda série: Z = -3,5466, unilateral, p = 0,0002; quinta série: Z =

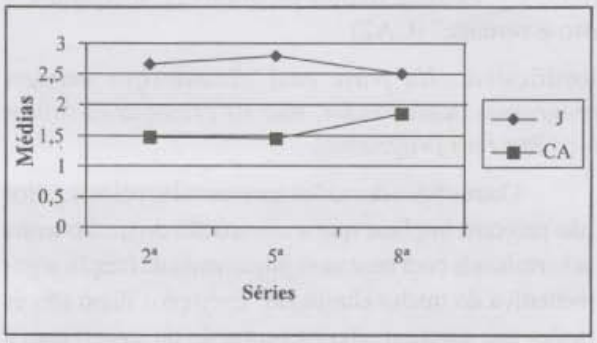

Figura 3. Freqüência justificativas e de contra-argumentos incluídos

-4,6926, unilateral, p = 0,0000; oitava série, Z = -3,5078, unilateral, p = 0,0002). Esta preferência parece particularmente marcante nas segunda e quinta séries, nas quais a inclusão de justificativas é quase duas vezes maior que a de contra-argumentos. São examinadas a seguir as razões com que os sujeitos justificaram a decisão de não incorporar ao texto idéias que desafiavam o ponto de vista a ser defendido.

Na análise das razões apresentadas pelos sujeitos para justificar suas escolhas, usaram-se como referência as mesmas oito categorias usadas na Estudo 2 relatado acima. Três juizes trabalharam de forma independente na categorização das razões apresentadas pelos sujeitos, havendo acordo entre, pelo menos, dois deles em 97%. Razões semelhantes às apresentadas pelos sujeitos do Estudo 2 foram apresentadas pelos sujeitos do presente estudo. Diferentemente dos resultados obtidos na análise das razões apresentadas naquele, as razões invocadas aqui concentram-se maciçamente numa das categorias acima: um contra-argumento tende a não ser incluído num texto quando o sujeito tem "algo mais a dizer", uma ressalva em relação ao mesmo. Note-se que, nesses casos, o sujeito não discorda com o conteúdo do contra-argumento. No entanto, esse contra-argumento não parece ser visto como algo suficiente para afetar o ponto de vista do texto, uma vez que o sujeito tem sempre uma ressalva a fazer, que reforça a posição adotada no texto.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste estudo confirmam a tendência observada no estudo anterior, qual seja: elementos de apoio e de oposição a um ponto de vista são diferencialmente tratados pelos sujeitos quando planejam o conteúdo de um texto opinativo em condições como as investigadas. Além disto, esse tratamento diferencial tem uma direção nítida: a justificação de posições parece ser uma operação vista como mais pertinente num texto opinativo do que o exame de contra-argumentos. Este resultado aponta na direção da hipótese levantada neste estudo.

O ponto que merece destaque neste resultado é que, embora o sujeito se engaje num exame ativo de contra-argumentos, isto se passa fora do texto que supostamente seria escrito, sem que o sujeito considere pertinente incorporar tais elementos ao texto. Este resultado se torna ainda mais interessante se considerado à luz de uma hipótese levantada recentemente por Stein, Bernas e Calicchia (1996), segundo a qual o menor conhecimento do sujeito sobre os elementos contrários a um dado ponto de vista (quando comparado ao seu conhecimento de elementos favoráveis a este) poderia responder pela menor referência a contra-argumentos durante a argumentação. Os resultados observados no presente estudo permitem que se façam algumas considerações a este respeito. O que se nota aqui, entretanto, é que o acesso a uma quantidade semelhante de elementos pró e contra não garante que eles sejam igualmente incorporados ao texto. Um processo de seleção, e não apenas uma falta de conhecimento, parece estar em jogo aqui.

CONCLUSÃO FINAL

Duas perguntas centrais estiveram na base dos estudos descritos neste trabalho: que tipos de idéias servem à função de contra-argumento em textos infantis e em que medida indivíduos tendem a considerar a referência a contra-argumentos como algo relevante num texto de natureza opinativa. Os resultados obtidos oferecem respostas claras a ambas as perguntas.

No primeiro caso, observou-se que contra-argumentos aparecem nos textos infantis (quando o fazem) especialmente na forma de uma idéia que poderia justificar uma posição diversa daquela defendida pelo escritor. Num caso menos freqüente, a veracidade dos conteúdos de um argumento-alvo é o aspecto posto em dúvida. O primeiro aspecto que parece interessante neste resultado é a forma como o mesmo estabelece categorias psicologicamente válidas de contra-argumento. Esta contribuição parece especialmente relevante quando se considera a aparente escassez de estudos sobre este aspecto.

Uma exceção ao estado de coisas descrito acima parece ser a reflexão sobre tipos de contra- argumento oferecida por Shaw (1996), a partir de um estudo realizado com adultos. De um modo geral, as categorias descritas pela autora permitem que se es-

tabeleçam paralelos com as descritas no presente estudo. Entretanto, diferentemente do que foi observado no presente estudo, o contra-argumento que corresponderia ao que aqui se denomina *justificativa para o "outro lado" da questão* aparece como a variedade menos freqüente dentre os tipos de contra-argumento invocados pelos participantes do estudo de Shaw. Mais curioso ainda é destacar a forma como a autora interpreta tais resultados. Apoiada em elementos oferecidos pela teoria dos modelos mentais (Johnson-Laird, 1983), a autora explica seus resultados a partir de uma reflexão sobre os níveis de dificuldade e a intensidade do trabalho mental exigido na produção desse tipo de contra- argumentos, em comparação com outros descritos. Na produção de outros tipos de contra- argumentos, – a contestação à verdade de conteúdos de um argumento, por exemplo, – o indivíduo necessitaria construir apenas um modelo mental de casos em que pudesse ser apontado um estado de coisas diverso do implicado no conteúdo em questão. A produção de um contra-argumento do tipo *justificativa para o "outro lado"*, entretanto, exigiria do indivíduo um nível de trabalho mental mais complexo. Nesse caso, dois modelos teriam que ser de fato construídos: um do argumento defendido pelo sujeito e outro do argumento que poderia ser formado pela *justificativa para o "outro lado"* evocada pelo sujeito e o próprio ponto de vista que esta apoiaria. A maior carga de trabalho exigida aqui contribuiria, segundo a autora, para a produção menos freqüente do tipo de contra-argumento em discussão.

Os resultados obtidos no presente estudo permitem que se levantem dúvidas sobre este tipo de interpretação. Partindo-se da idéia de Shaw (1996), dificilmente se explicaria que justamente a forma de raciocínio que, segundo a autora, oferece um maior grau de dificuldade para os indivíduos fosse a predominante na argumentação de crianças e adolescentes. Mesmo que se ressalvem as diferenças expressivas na natureza do estudo de Shaw e do aqui descrito, a reflexão sobre a idéia acima sugere que outras perspectivas interpretativas devam ser examinadas. Umas destas possibilidades é considerar o impacto da natureza dos conteúdos abordados sobre a estrutura dos textos produzidos. A polêmica em torno da escolha dos programas a que as crianças devem assistir na TV parece ser alvo constante das negociações quotidianas entre pais e crianças. Nesse contexto parece legítimo admitir-se que as razões dos pais para não quererem que os filhos assistam a determinados programas sejam repetidamente explicitadas, fornecendo, assim, uma espécie de 'matriz' para as idéias que aparecem como contra-argumentos nos textos "pró-criança" produzidos neste estudo. Raciocínio análogo se poderia fazer a respeito das razões das crianças para quererem escolher seus próprios programas.

Em relação à segunda questão levantada neste estudo, os resultados observados apontam para um tratamento diferenciado dado pelos sujeitos no manejo de justificativas e contra-argumentos quando refletiam a respeito das idéias que seria pertinente conservar ou incorporar a um texto de caráter opinativo. Este resultado parece permitir duas importantes considerações.

A primeira remete, mais uma vez, à necessidade de se considerar fatores outros que os ligados ao desenvolvimento cognitivo geral das crianças, quando se buscam explicações para os desempenhos típicos que estas exibem na produção de textos argumentativos. O que os sujeitos consideram pertinente trazer para a argumentação em situações argumentativas específicas parece ser um dos fatores merecedores de exame. Isto parece exigir, por sua vez, o desenvolvimento de procedimentos de investigação que permitam capturar mais de perto o que se passa quando os indivíduos examinam e planejam os conteúdos relevantes a um dado texto. A análise apenas do produto final da argumentação, o texto, não permite que aspectos como os mencionados aqui sejam examinados.

No plano teórico, torna-se pertinente aqui uma última reflexão. A aceitação, no âmbito conceitual, de uma idéia de argumentação como uma atividade eminentemente dialógica e dialética, que exige simultaneamente a justificação do ponto de vista e a consideração de perspectivas alternativas, não deveria excluir uma indagação sobre a validade psicológica dessas dimensões para os indivíduos que argumentam. Os dados discutidos neste estudo sugerem que nenhum tipo de paridade psicológica na forma como os indivíduos se engajam em processos

de justificação e contra-argumentação deva ser assumida. Note-se, entretanto, que ao propor tal idéia não se está aqui meramente reafirmando a assimetria assinalada na seção introdutória deste trabalho. O que se propõe é que, embora ambas as operações mencionadas possam ser consideradas essenciais à argumentação, uma importante diferenciação (no plano psicológico) parece ser necessária: enquanto a justificação aparece como essencial tanto no planejamento (processo) quanto no produto final da argumentação (o discurso materialmente produzido), a contra-argumentação parece ser parte essencial do processo subjacente à produção do discurso argumentativo, mas não necessariamente do produto final.

A hipótese de que a consideração de contra-argumentos tem um lugar na estruturação do discurso argumentativo, mesmo que esta não deixe marcas lingüísticas no discurso produzido, parece compatível com perspectivas teóricas recentes que consideram o discurso argumentativo, em sua totalidade, como uma resposta a divergências potenciais em relação às posições defendidas pelo produtor deste mesmo discurso (Van Eemeren, Grootendorst, Jackson e Jacobs, 1997; Van Rees, 1992). Como bem o pontua esta última autora, o que mais tornaria o argumentar socialmente significativo senão a necessidade de responder a divergências potenciais? Em suma, o que se sugere aqui é que a construção de uma teoria de argumentação psicologicamente válida exige que se tratem as dimensões dialógica e dialética da argumentação, não apenas no plano da análise do produto final obtido dos sujeitos, mas, também, como aspectos constitutivos dos processos que permitem a produção daquele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andriessen, J.; Coirier, P.; Roos, L.; Passerault, J-M., e Bert-Erboul, A. (1996). Thematic and structural planning in constrained argumentative text production. Em G. Rijlaarsdam, H. Bergh e M. Couzijn (orgs.), *Current trends in research on writing: Theories, models, and methodology* (pp.237-251). Amsterdã: Amsterdam University Press.

Coirier, P.; Coquin, D.; Golder, C. e Passerault, J-M. (1990). Le traitement cognitif du texte argumentatif: Recherches en production et en compréhension. *Archives de Psychologie, 58*, 315-348.

Coirier, P. e Golder, C. (1993). Writing argumentative text: A developmental study of the acquisition of supporting structures. *European Journal of Psychology of Education, 8*, 169-181.

De Bernardi, B. e Antolini, E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation, 10*, 175-196.

Espéret, E.; Coirier, P.; Coquin, D. e Passerault, J.-M. (1987). L'implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel. *Argumentation, 1*, 155-174.

Golder, C. (1992). Production of elaborated argumentative discourse: The role of cooperativeness. *European Journal of Psychology of Education, 7*, 51-59.

Golder, C. e Coirier, P. (1994). Argumentative text writing: Developmental trends. *Discourse Processes, 18*, 187-210.

Golder, C. e Coirier, P. (1996). The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation, 10*, 271-282.

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Koch, I. G. V. (1997). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Leitão, S. e Almeida, E. G. da S. (2000). A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13*, 351-361.

Perkins, D. N.; Farady, M. e Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. Em J. F. Voss, D. N. Perkins e J. W. Segal (orgs.), *Informal reasoning and education* (pp.83-105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Santos, C. M. M. e Santos, S. L. (1999). Good argument, content and contextual dimensions. Em P. Coirier e J. Andriessen (orgs.), *Foundations of argumentative text processing (Vol. 5, pp.75-95)*. Amsterdã: Amsterdam University Press. (G. Rijlaarsdam e E. Espéret, serie orgs., Studies in writing)

Santos, S. L. (1997a). O desenvolvimento da escrita argumentativa. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 49*, 23-42.

Santos, S. L. (1997b). Producing and assessing counterargument in thinking about socially relevant issues [Resumo]. *Resumos de Comunicações Científicas, Teaching and Learning Argument. II International Conference* (p 35). London:Middlesex University.

Santos, S. L. e Vasconcelos, S. B. (1997). The impact of text structure on children's argumentative writing. [Resumo]. *Resumos de comunicações científicas, Teaching and Learning Argument. II International Conference* (p.32). London:Middlesex University.

Shaw, V. (1996). The cognitive processes in informal reasoning. *Thinking and Reasoning, 2*, 51-80.

Stein, N.; Bernas, R. e Calicchia, D. (1996). Conflit talk. Undertanding and resolving arguments. Em T. Givon (ed.), *Typological studies in language: Conversation analysis* (pp. 233-267). Amsterdam: John Benjamins.

Stein, N. e Miller, C. (1993). The development of memory and reasoning skill in argumentative contexts: Evaluating, explaining, and generating evidence. Em R. Glaser (org.), *Advances in instructional psycholog (pp.285-335)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Eemeren, F. H. e Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and Fallacies: A pragma-dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R.; Jackson, S. e Jacobs, S. (1997), Argumentation. Em T. A. Van Dijk (org.), *Discourse as structure and process (Vol. 1, pp.208-229)*. Amsterdã: Amsterdam University Press. (Discourse studies: A multidisciplinary introduction)

Van Rees, M. A. (1992). *The use of language in conversation*. Amsterdã: Sic Sat.

Recebido em: 30/10/99
Aceito em: 01/04/01

ANEXO

Texto apresentado aos participantes do Estudo 2

Quem deve escolher os programas a que as crianças assistem na televisão?

A televisão é uma caixa de surpresas, nela passam programas maravilhosos, educativos e muitos desenhos animados. As crianças adoram passar horas e horas em frente à TV. Elas só querem saber de ficar mudando de canal na hora que bem entendem, e eu acho certo. Na minha opinião as crianças deveriam escolher seus próprios programas *porque todo mundo quer assistir ao que gosta.*

Entretanto, muitas vezes, quando os pais chegam em casa querem escolher os canais para os seus filhos *dizendo que existem muitos programas inadequados, e isto é verdade.* Mas as crianças é que deveriam escolher seus programas, *pois isto é um direito delas.* E muita gente concorda com isto. *No entanto, os pais dizem que as crianças não são maduras o suficiente.* Na minha opinião, as coisas hoje em dia são diferentes, já que existem muitas crianças que desde cedo sabem o que querem. *Os pais pensam que só eles sabem o que é bom, mas acredito que as crianças também sabem.* Além disso, *o gosto dos pais é muito diferente do das crianças*, os pais só querem ver jornais enquanto as crianças gostam mais de desenhos animados. Por isso, se os pais escolherem sempre, as crianças nunca vão assistir aos programas de sua preferência e isso não é justo.

Como se pode ver, nem os pais podem deixar seus filhos verem violências, nem as crianças querem ver programas chatos. Logo eu acho que as crianças devem escolher juntamente com os adultos.