

MARCAS DE ARGUMENTAÇÃO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS POR LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antonia Valdelice de Sousa¹
Ana Cristina Pelosi Silva de Macedo¹
Maria Elias Soares¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de um capítulo do projeto de Tese de Doutorado da primeira autora, intitulado: Marcas de argumentação nas produções escritas por leitores do ensino fundamental, a ser qualificado em 2005. Neste trabalho, visamos apresentar os diferentes tipos de argumentação, focalizando principalmente o processo de negociação argumentativa, um processo pelo qual os interlocutores "se retiram" de seu discurso, provendo assim "espaço para discussão" com seus ouvintes. Este processo é característico do discurso argumentativo elaborado. O processo de negociação será analisado notando-se a presença de certas marcas lingüísticas (contra-argumentos, formas prescritivas, expressões de graus de certeza e endosso do locutor). As marcas em questão serão as marcas de negociação que há em estudos prévios, se provadas as características do discurso argumentativo (BRASSART, 1988; ESPÉRET, COIRIER, COQUIN & GOLDER, 1987; SCHNEULY, 1988).

Pretendemos, pois, discorrer sobre as propostas dos autores acima citados a respeito dos textos argumentativos e das marcas de argumentação nas produções escritas.

1. O DISCURSO ARGUMENTATIVO

As pesquisas mais relevantes, referentes à produção de textos argumentativos, deixam patente que os alunos do ensino fundamental, na faixa etária de 11-12 anos, são capazes de melhorar a sua produção de textos argumentativos, após terem sido submetidos a um ensino coletivo, sistemático e intensivo das várias dimensões do discurso argumentativo (DOLZ, 1992). Baseado em Fayol, 1987 e Halte, 1992, Dolz acrescenta que a prática do ensino sistemático da argumentação, no entanto, é introduzida somente no final da escola, quando os alunos já estão numa faixa etária de 14-15 anos, com resultados que são considerados insatisfatórios. Tal prática se dá, porque no método de ensino usual as atividades de leitura e escrita de textos narrativos são predominantes (Brassart, 1988, 1990).

Dolz cita Perelman, 1977; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1988; Grize, 1981, para ratificar que a argumentação difere de outros gêneros discursivos não apenas por causa das situações comunicativas em que esta é produzida, mas também por causa das operações exigidas pelo falante (GRIZE, 1981; 1990; DUCROT, 1982; GOLDER, 1992); das articulações do raciocínio contraditório para fazer uso em uma interação (APOTHELOZ & MIEVILLE, 1989) e das numerosas formas de expressão e propriedades lingüísticas que estão associadas a isso (ANSCOMBRE & DUCROT, 1988; SCHNEUWLY, 1988). Acrescenta, a seguir, que

¹ Universidade Federal do Ceará.

isso ocorre por causa de algumas características superestruturais (VAN DIJK, 1980; ADAM, 1981; BRASSART, 1988). Enfim, a construção da argumentação é similar ao diálogo com o pensamento do outro, o que requer simultaneamente o reconhecimento de aspectos específicos da textualização. Visto que essa é uma habilidade que os alunos (leitores) precisam desenvolver logo na escola primária, a instrução prévia e o ensino sistemático pode levá-los a melhorar a sua capacidade argumentativa.

2. O TEXTO ARGUMENTATIVO E SUA ESTRUTURA

Segundo Van Dijk (1978), a superestrutura do texto argumentativo pode ser descrita com base em um esquema hierárquico (argumentação, justificativa, conclusão, marco, circunstância, pontos de partida, fatos, legitimidade e reforço), que relaciona uma justificativa e uma conclusão. A categoria justificativa é subdividida em várias outras de diferentes níveis. Há, ainda, a legitimidade que consiste numa regra geral que autoriza a conclusão que se afirma, podendo vir acompanhada de uma elucidação minuciosa dessa regra de legitimidade. O marco indica a situação ou contexto em que a regra legitimidade é válida. Os fatos indicam os argumentos em favor da conclusão.

Boissinot (1992:38) assevera que o texto argumentativo caracteriza-se pela passagem de um estado inicial de pensamento (tese refutada) para um estado final de pensamento (tese proposta), mediante um processo de argumentação através do qual se apresenta um certo número de evidências (argumentos) que são suficientes para o convencimento do leitor. O autor deixa patente o caráter dinâmico e polêmico do texto argumentativo, isto é, o texto argumentativo ocupa o lugar do discurso contraditório sobre aquilo que é real, onde dois pontos de vista se cruzam, exprimindo-se de modo mais ou menos claro, surgindo de um lado o argumentador e de outro, os detentores da tese que ele trata de refutar. Assim, o traço definidor do texto argumentativo passa a ser o seu caráter polêmico. Esse traço é justamente o que faz a distinção entre o texto argumentativo e o expositivo. Este último é caracterizado por ter seu ponto de vista unificado e por apresentar o desenvolvimento constante de um tema.

O texto argumentativo apresenta um modo de realização podendo variar de acordo com a estratégia argumentativa utilizada, produzindo, assim, vários tipos argumentativos, como por exemplo, o argumentativo de tendência dialógica, expositiva e demonstrativa. O primeiro coloca como plano essencial o aspecto polêmico da argumentação, manifestado através do contraste de diferentes “vozes” ou pontos de vista acerca de um tópico. O segundo, ainda que propondo uma tese, tem sua estruturação baseada numa progressão da informação. E, finalmente, o terceiro tem sua organização segundo procedimento de raciocínio clássico, como a indução, a dedução e as analogias, de modo a se chegar à tese proposta.

3. NEGOCIAÇÃO: UM PROCESSO PRECOCE OU ATRASADO?

Dois pré-requisitos governam a produção do discurso argumentativo: a) a pessoa que fala deve compreender que o domínio argumentativo é controverso (somente se discutem coisas discutíveis), e b) ele ou ela devem querer estabelecer o argumento através do discurso (e não por estratégias persuasivas como suborno ou ameaças). A tentativa para modificar as representações de outra pessoa pela argumentação envolve a implementação de certos processos de texto. O termo texto não é usado para se referir à oposição oral/escrita ou à oposição diálogo/monólogo. Um texto é um discurso oral ou escrito contendo um número mínimo de declarações correlacionadas, que formam uma estrutura total (retórica, macro-estrutural etc.). Os dois mais importantes processos que sublinham a produção do texto argumentativo são os processos de apoio, que envolvem declarar uma ou mais razões para apoiar uma afirmativa (APOTHELOZ & MIEVILLE, 1989; COIRIER & GOLDRER, 1993; COQUIN & COIRIER, 1992; GRIZE, 1990), e os processos de negociação, que

envolvem fazer com que o ouvinte aceite aquelas razões. (BRASSART, 1992; COIRIER, 1991; COIRIER, COQUIN, GOLDER & PASSERAULT, 1990; ESPÉRET, COIRIER, COQUIN & PASSERAULT, 1987; GOLDER, 1992A; GOLDER & COIRIER, EM PUBLICAÇÃO; PIÉRAUT-LE BONNIEC & VALLETE, 1987). O processo de negociação pode ser levado a cabo de várias formas. Em uma situação de diálogo, ele pode ter sucesso simplesmente levando-se em conta o que diz o ouvinte (ver a noção de cooperação, GOLDER, 1992b). Em uma situação escrita (necessariamente um monólogo), assim como no diálogo oral, a negociação pode ser conseguida mantendo-se uma certa distância do próprio discurso (através do uso de marcas de endosso pessoal tais como "eu penso" e "eu acredito"), usando-se argumentos "aceitáveis", isto é, os que são consistentes com o sistema de valores socialmente aceitos (GOLDER, 1992C; MILLER, 1986, 1987), ou pela incorporação de argumentos opostos no próprio discurso (BRASSART, 1988, 1992). Seja este um texto argumentativo formal (debate científico) ou um texto argumentativo natural (expressão de opiniões), a forma de negociação mais freqüente e regularmente observada consiste em endossar as declarações com formas tais como as mencionadas acima.

Golder e Coirier (1994:190) ressaltam que o processo de negociação evolui ao longo de diversas dimensões em crianças de idades entre 3 e 14 anos: os muito jovens podem negociar, mas de forma inconsistente e apenas em certas situações. À medida em que ficam mais velhos, as crianças começam a negociar sistematicamente. Como adolescentes, ao contrário dos mais jovens que só são capazes de levar em consideração um ouvinte presente, eles podem considerar sua audiência mesmo estando esta ausente. Finalmente, enquanto os argumentos das crianças muito jovens são baseados em seus próprios interesses pessoais, os das crianças mais velhas são baseados em valores sociais comuns.

4. O PROCESSO ARGUMENTATIVO ESCRITO

O discurso argumentativo elaborado só é dominado relativamente tarde. Existem diversas razões segundo as quais as crianças podem ter dificuldades em argumentar por escrito. Escrever requer não somente a mudança de uma situação de diálogo para uma de monólogo (é sempre mais fácil considerar a outra pessoa quando ele ou ela está presente), isso também requer a mudança de um texto não muito elaborado para um "texto estendido". A produção de tais textos envolve o uso de operações hierárquicas, tais como o planejamento de idéias sem um modelo externo organizado ("organização auto-sustentada", McCutchen, 1987). Voss, Green, Post e Penner (1983) apontaram problemas adicionais criados pela indefinição dos domínios argumentativos, tornando-os de difícil organização conceitual. Outra dificuldade importante é a necessidade de conduzir simultaneamente diversas operações (BEREITER, 1980; HAYES & FLOWER, 1980). Dessa forma, o simples pensar nos argumentos que o ouvinte pode vir a ter não é suficiente; eles devem ser incorporados no texto por meio de formas concessivas, e assim por diante. Neste caso, interagem restrições de planejamento e transcrição.

O resultado acima levou os autores a formular as seguintes hipóteses gerais: os obstáculos que as crianças encontram ao escrever textos argumentativos elaborados não existem num nível argumentativo básico (apoio, considerando o ouvinte numa situação de diálogo), porque os mínimos processos argumentativos são dominados em idade muito tenra. As dificuldades que surgem estão de fato relacionadas especificamente aos processos negociadores da argumentação. É também feita a hipótese de que o desenvolvimento deste processo com a idade é ligado às habilidades do escritor nos três domínios seguintes:

- a) *Habilidades de composição de texto*, que incluem todas as operações tais como planejamento, criação de tópicos, e coesão são necessários para a composição de textos grandes e coerentes. Estas operações não são específicas para a escrita de textos argumentativos, mas devido à sua complexidade conceitual, coerência e coesão são realmente fatores muito cruciais, como mostram os resultados de McCutchen (1987).
- b) *Domínio de escritos específicos para situações de argumentação*. Por analogia com as máximas conversacionais de Grice (1979), podemos propor um certo número de regras que são específicas para o

discurso argumentativo e que refletem as inferências pragmáticas que podem ser feitas em situações onde a discussão é apropriada (Charolles, 1980). Estas regras incluem a adesão daquele que conduz o discurso à opinião que está sendo defendida, a suposição deste de que o ouvinte é capaz de mudar de opinião, e assim por diante.

- c) *A representação prototípica do texto argumentativo.* Como os estágios propostos por Botvin e Sutton-Smith (1977), para descrever o desenvolvimento nas crianças da estrutura narrativa, usada para a produção de histórias, postulamos a existência de "estágios argumentativos", começando por um *estágio de não-argumentação* (o interlocutor não fornece argumentos de apoio, e pode até não fazer qualquer afirmação) e terminando em um *estágio argumentativo elaborado* (o interlocutor apoia e negocia suas declarações). As representações de textos argumentativos pelas crianças deveriam refletir seu desenvolvimento.

5. O PROCESSO DE NEGOCIAÇÃO: MARCAS DE ARGUMENTAÇÃO NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Golder & Coirier (1994) definem as marcas de argumentação da seguinte forma:

1. *Contra-argumentos*: um argumento a favor de uma dada conclusão é apresentado como sendo mais forte que um inicialmente apresentado, a favor de uma conclusão oposta (conectivos concessivos e apositivos tais como: mesmo se, contudo etc. São indicadores linguísticos confiáveis de contra-argumentação).
2. *Formas prescritivas*: que definem uma obrigação moral ou constitucional (não se deve, deve-se...) e formas axiológicas que expressem uma avaliação subjetiva de fatos ou um julgamento de valores (é bom, é estúpido etc.).
3. *Expressões de graus de certeza*: aquele que fala indica o alcance de seu julgamento (talvez, certamente etc.).
4. *Endosso do locutor e expressão*: o sujeito indica a fonte enunciativa de uma declaração e mantém alguma distância do próprio discurso ou está disposto a ser tomado como responsável por ele (creio que..., em minha opinião... etc.).

De acordo com os autores, os graus de argumentatividade ocorrem da seguinte forma:

Texto Pré-argumentativo

- a) Grau 0: Nenhuma afirmativa é feita. Ex.: *O Muro de Berlim foi derrubado. O evento foi televisionado. O mundo todo foi informado.*
 - b) Grau 1: Uma afirmativa é feita. Ex.: *Esportes coletivos são mais enriquecedores que esportes individuais. Existe uma larga variedade de esportes. Alguns são específicos de certos países.*
- Texto Minimamente Argumentativo (a argumentação apoia a estrutura)
- c) Grau 2: (Grau 1 + apoio auto-centralizado): Uma afirmação é feita e apoiada com um argumento auto-centralizado. Ex.: *Deveriam ensinar uma língua estrangeira nas escolas de primeiro grau. Isso fortaleceria os laços entre os países. Isso me permitiria encontrar pessoas de um país estrangeiro e falar com elas.*
 - d) Grau 3: Uma afirmação é feita e apoiada com um argumento não-centralizado. Ex.: *É uma boa idéia oferecer aulas de direção aos 16 anos de idade. Isso permitiria que os jovens motoristas tivessem acesso a apólices de seguro mais baratas; eles também teriam menos acidentes.*

Texto Argumentativo Elaborado

- e) Grau 4: Uma afirmativa é feita e apoiada com um argumento geral mais uma ou duas marcas de restrição. Ex.: *Muitos pais sentem que a televisão é má para os filhos. Ela informa sem exigir que eles pensem. Isto nem sempre é verdadeiro. Algumas vezes há documentários históricos ou científicos eminentemente instrutivos na TV.*
- f) Grau 5: Uma afirmativa é feita e apoiada por um argumento geral mais uma marca de endosso de seu autor (*Eu acho, eu sinto* etc). Ex.: *Os donos de loja acham que propaganda é inútil. Acredito que ela é*

altamente útil para o consumidor. Muitas pessoas evitam fazer más compras através da prévia comparação de produtos, seus preços e características.

Em estudo mais recente, Coirier & Marchand (1993:163-181) ratificam sua descoberta de uma correlação muito diferente entre a frequência da ocorrência de marcas de negociação e a capacidade das crianças de determinar relacionamentos de dependência lógica entre argumentos. A este respeito, declara:

"Ou as crianças mais jovens ainda não dominaram as dimensões cognitivas que enfatizam a tarefa (causalidade, raciocínio, modalidade etc.) Lembre-se de que algumas destas dimensões realmente não são totalmente adquiridas até a idade adulta. Por exemplo, verbos de atitudes propositivas, onde o componente pressuposto é indeterminado, não são dominados até os 18 anos de idade (Lehalle & Jouen, 1978). Ou as operações são dominadas separadamente, mas a criança é incapaz de atingi-las todas de uma vez para produzir um texto elaborado; devido à pesada carga cognitiva, à complexidade do planejamento e da composição de textos, e assim por diante. Ou as operações são dominadas, mas a criança carece de um modelo de comportamento argumentativo total, particularmente a associação entre a meta e os constituintes do discurso, como no modelo proposto por Brewer e Lichtenstein (1982) onde a meta "de entreter" está associada com os constituintes textuais da narrativa".

Vários pontos podem contribuir para a resolução desta questão. Primeiro, a contra-argumentação parece ser uma operação complexa do ponto de vista psicolinguístico (domínio tardio de formas conectivas e concessivas (ver McClure & Geva, 1983), onde a produção de formas axiológicas parece ser muito mais simples a este respeito. Mas se descobriu que as mudanças de desenvolvimento observadas nestes dois tipos de marcas ocorriam na mesma idade (11-12). Além disso, expressões de certeza, que são facilmente processadas do ponto de vista da sintaxe, eram raras aos 11-12 e 13-14 anos de idade e não se tornavam frequentes até os 15-16 anos.

6. DEMONSTRAR, ARGUMENTAR, PERSUADIR

A nova retórica é o "estudo dos meios da argumentação, outros que estes retiram da lógica formal, que permitem a obtenção ou a ampliação da adesão do outro às teses que propomos"². Se exclui a lógica formal, essa nova retórica recusa também, afastando-se ainda mais de Perelman, a "sugestão pura e simples". Ela se define, então, por um duplo sistema de oposições, que faz intervir alternadamente os meios utilizados, a imagem do emissor e do público visado (Perelman fala de "auditório").

6.1. OS MEIOS UTILIZADOS

Para definir o campo da argumentação, em comparação com o da demonstração, Perelman (1977) retoma as distinções de Aristóteles. Sabe-se que se Platão rejeitava a retórica, Aristóteles, ao contrário, reservava-lhe um espaço, admitindo, ao lado dos raciocínios analíticos, os raciocínios dialéticos.

O raciocínio analítico é aquele que, usando procedimentos lógicos como o silogismo, permite transferir de maneira incontestável a verdade das premissas sobre a conclusão. Impessoal e artificial, ela exclui ambigüidades. Ela visa estabelecer uma verdade.

² Ch. Perelman e L. Olbrechts-Tyteca, "Nouvelle rhétorique-Logique et rhétorique", in *L'homme et la rhétorique*, p.117.

O raciocínio dialético parte do que é aceito para admitir outras teses com ajuda de argumentos. Ele não é nem impessoal (seu valor depende da ação que exerce sobre o espírito da audiência), nem desprovido de ambigüidades, nem artificial. Na verdade, se uma única prova é suficiente para uma demonstração, uma argumentação precisa sempre de vários argumentos. O domínio do raciocínio dialético é o da opinião, ele trata do verossímil e não do verdadeiro. Perelman refere-se a isso como "lógica do preferível".

A argumentação surge, portanto, do raciocínio dialético e não do raciocínio analítico. Porém, argumentar não consiste em persuadir por qualquer meio e em obter uma persuasão irracional que joga com a *vontade*, mas sim em obter uma convicção racional, fazendo apelo ao *entendimento*. Vista assim, ela não pode ser reduzida às diversas formas de propaganda e de marketing comercial ou ideológico.

7. UMA PROPOSTA DE PESQUISA

A pesquisa que estamos propondo utilizará o método indutivo, em que a análise dos fenômenos observados avança das constatações particulares às leis e teorias, fazendo generalizações científicas cada vez mais abrangentes. Partiremos da observação do fenômeno particular das marcas de argumentação em textos argumentativos, para chegar a generalizações sobre o papel dos julgamentos na escrita argumentativa.

De uma turma única de 53 alunos entre 12 e 15 anos, cursando a 8ª série do ensino fundamental de uma escola de classe média alta de Fortaleza, serão selecionados aleatoriamente, para análise, os textos de 40 alunos (contendo contra-argumentos, endosso do locutor e as duas marcas de argumentação simultaneamente), referentes a três tarefas experimentais, perfazendo um total de 120 textos).

A opção por essa turma se dá por três motivos, a saber: a) por ser composta de alunos, que estão na mesma turma (da pré-escola até a 8ª série); b) por ser considerada "turma especial ou olímpica" (onde se reúnem os "melhores" alunos), o que facilitaria a aplicação de nossas tarefas experimentais; c) por supormos que, nessa fase, o aluno leitor já tenha desenvolvido o hábito de leitura o suficiente para ler livros e artigos e, em seguida, elaborar seu próprio discurso sobre o conteúdo lido.

7.1. MATERIAL

O material a ser analisado constará de três textos escritos, selecionados com base nos seguintes critérios: a) textos argumentativos, cujo conteúdo, nível de complexidade, extensão e organização global nos pareçam mais adequados aos propósitos da nossa pesquisa e que não contenham muitas palavras polissílabas, pois, como salienta Allende (1987), as palavras polissílabas são mais difíceis de ler por conterem mais letras que a maioria das palavras, tornando-se pouco freqüentes e menos conhecidas. A aceitação dessas premissas implica salientar que quanto maior a freqüência de palavras polissílabas em um texto mais difícil será a sua compreensão; b) textos de interesse e mais familiares aos sujeitos da pesquisa; c) textos que contenham no máximo, uma ou duas laudas, cinco ou seis parágrafos, quarenta e duas ou até quarenta e cinco linhas, até dois mil quinhentos e cinco caracteres sem espaços, até três mil e doze caracteres com espaço; d) textos que apresentem apenas as marcas de contra-argumentos; e) textos que apresentem apenas as marcas de endosso do locutor; f) textos que apresentem as duas marcas de argumentação simultaneamente.

Na situação de leitura e produção usaremos textos impressos. Além disso, serão utilizados apenas papel e lápis ou caneta, material usado em situações normais de produção na escola.

7.2. PROCEDIMENTO

Os sujeitos realizarão três tarefas experimentais para avaliar as marcas de argumentação nas produções escritas, a saber: 1) leitura de um texto-base argumentativo, que apresenta apenas contra-argumentos, onde o aluno leitor identificará as marcas de argumentação; 2) leitura de um texto-base argumentativo, apresentando somente marca de endosso do locutor; 3) leitura de um texto-base contendo as duas marcas de argumentação.

Para cada uma destas tarefas, três textos-base serão gerados. Cada texto terá um tema diferente, que será sempre familiar aos sujeitos da pesquisa.

Solicitaremos que os alunos leiam os três textos (o primeiro, com apenas contra-argumentos; o segundo, com endosso do locutor e o terceiro, contendo as duas marcas de argumentação simultaneamente), separadamente, e os classifiquem em uma das duas marcas de argumentação. Os textos serão aplicados e coletados em situação escolar. O tempo permitido será de 45 (quarenta e cinco) minutos.

Enfatizaremos o fato de que o objetivo e as estruturas de texto são diferentes para cada tarefa. Durante a realização das tarefas, a pesquisadora procurará não interferir com indagações ou adendos que possam alterar o curso da produção escrita e, conseqüentemente, o processo de planejamento que o aluno leitor desenvolverá naquele momento. Eventuais interferências só ocorrerão quando os sujeitos falarem baixo ou indagarem acerca da apresentação dos procedimentos.

Para a seleção dos textos do experimento, vários textos argumentativos serão coletados em livros, revistas e jornais. Após a avaliação inicial, selecionaremos três textos argumentativos. Finalmente, optaremos por um texto com marcas de contra-argumentos, um texto argumentativo com marcas de endosso do locutor e um texto contemplando as duas marcas.

Os textos base serão lidos pelos sujeitos, numa mesma semana, em horário de aula da disciplina de Língua Portuguesa, sob orientação das condições de tarefa segundo os procedimentos tradicionais e previamente informados sobre o escopo de nossa pesquisa.

A contribuição deste corpo de reflexões vai no sentido de se pensar que a presença ou ausência das marcas de argumentação é fator determinante para medir o desempenho na produção escrita dos sujeitos; a facilidade ou dificuldade de reprodução dos indicadores lingüísticos confiáveis de endosso do locutor está relacionada ao reconhecimento das características do discurso argumentativo elaborado; as ocorrências das várias marcas de argumentação, pelo aluno leitor, produz diferenças genéricas entre contra-argumentos e endosso do locutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos apresentados, embora não exaustivamente, buscaram visualizar os diferentes tipos de argumentação, focalizando o discurso argumentativo, o texto argumentativo e sua estrutura, as marcas de argumentação e o grau de argumentatividade nas produções escritas.

Na seqüência, discutimos, com apoio em vários autores, a proposta de que o ensino da argumentação deve seguir uma instrução didática por meio também de uma instrução prévia, que pode levar os alunos (leitores) a melhorar a sua capacidade argumentativa, principalmente se este ensino for sistemático e iniciar cedo na escola primária.

No decorrer da pesquisa investigaremos se o desempenho na tarefa escrita argumentativa poderá ou não ser atribuída a variações de complexidade psicolingüística.

Uma das características importantes de marcas de endosso e expressões de certeza por parte do locutor é que elas refletem a habilidade deste em se recolher do discurso, isto é, manter-se a uma certa distância dele. O uso destes dois tipos de marcas não implica necessariamente que o escritor considere vários registros argumentativos, a não ser formas axiológicas e contra-argumentos, o que implica o reconhecimento de um

domínio no qual é possível uma variedade de orientações, e na colocação do discurso no domínio subjetivo. Mesmo assim, os contra-argumentos são as marcas mais características nos padrões que serão observados. Dessa forma, é a natureza polifônica do discurso que está em jogo. Os fatores passíveis de engatilhar a produção de um texto argumentativo elaborado deveriam, portanto, ser encarados em termos de descentração psicológica (a consideração de um ponto de vista diferente daquele próprio).

Contudo, parece que situações argumentativas são experimentadas bem antes que as crianças sejam capazes de fazer inferências a partir de um texto de situações argumentativas. Mas o decréscimo do grau de argumentação percebida quando os textos contêm uma marca de negociação (contra-argumentos) novamente lança dúvidas quanto à interpretação de que a escrita de um texto argumentativo (negociatório) esteja baseada em um modelo da superestrutura argumentativa (para ser considerado argumentativo, um texto deve expressar certeza por parte de quem o escreve). Esta interpretação só é possível para os alunos de 15 a 16 anos, que já percebem nos textos negociatórios um certo grau de argumentatividade.

Uma argumentação "elaborada" parece ser um comportamento linguístico complexo, com componentes inter-relacionados. Tal informação só será parcialmente confirmada pela análise de regressão múltipla: a argumentação elaborada será relacionada principalmente com a tarefa de julgamento argumentativo, e, em menor grau, com a tarefa de inferência de situação argumentativa. Essa correlação parece não existir para as crianças mais jovens, mas só poderemos ratificar isso após as nossas análises.

Acreditamos que estudos futuros deverão ser conduzidos para definir mais precisamente o papel da descentralização cognitiva com relação às ferramentas de escrita que podem ser usadas na produção de textos (nomeadamente, contra-argumentos, instrumentos de refutação etc.) e para o gerenciamento total do planejamento e processos de geração de textos (geração de tópicos, coesão, macroestrutura etc.). O manejo de grupos complexos de argumentos deveria ser considerado como um fator cognitivo potencialmente decisivo na habilidade para se escrever um texto argumentativo elaborado.

Finalmente, a existência de instrumentos metodológicos e a implementação didática acerca de produção de textos argumentativos possibilitam a explicitação e elucidação dos processos envolvidos na aquisição e desenvolvimento da produção destes textos e das marcas de argumentação, com um modelo da superestrutura argumentativa (expressando certeza por parte de quem escreve). Mas as nossas hipóteses só serão confirmadas, a partir da evidência advinda de nossas próprias análises, ainda em andamento.

REFERÊNCIAS

- ARMBRUSTER, B.B.; ANDERSON, TH.; OSTER TAG, J. Does text structure/summarization instution facilitate learning from expository text? **Reading Research Quarterly**, Delaware, IRA, XXII (3), 1987.
- APOTHÉLOZ, D. & MIEVILLE, D. Cohérence et discours argumenté [Coherence and argumentative discourse]. Em M. Charolles (Ed.) **The resolution of discourse**. Hamburg, 1989, p.68- 87.
- ALLIENDE & CONDEMARÍM, M. Avaliação da compreensão leitora. In: **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre, Artes Médicas, 141-76, 1987.
- BOTVIN, G.J., & SUTTON-SMITH, B. **The development of structural complexity in children's fantasy narratives**. *Developmental Psychology*, 13, 1977, p. 377-388.
- BOISSINOT, Alain. **Les texts argumentatifs**. Toulouse, Bertrand-Lacoste, 1992
- BRASSART, D.G. **Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: Le discours argumentatifs (étude didactique)** Thèse de doctorat. Université de Strasbourg. Ronéo 4 vol, 1987.

- _____. **Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres.** Notes de travail, 1990.
- _____. La gestion des contre-arguments dans le text argumentatif écrit chez les élèves de 8 ans et les adultes compétents. **European Journal of Psychology of Education**, 4, 1988, p. 51-69.
- _____. Negation, concession and refutation in counterargumentative composition by pupils from 8 to 12 years old and adults. **Argumentation**, 6, 1992, p.77- 98.
- COIRIER, P., & GOLDER, C. Production of supporting structure: Developmental study. **European Journal of Psychology of Education**, 2, 1993, p.1-13.
- COIRIER, P., & MARCHAND, E. Writing argumentative texts: A typological and structural approach. Em G. Eigler & T. Jechle (Eds.), **Writing: Current trends in european research.** Freiburg: Hochschul Verlag, 1993, p. 163-181.
- COQUIN, D., & COIRIER, P. The discursive structures of argumentation: Effects of the type of referential space. **European Journal of Psychology of Education**, 3, 1992, p. 219-229.
- CHAROLLES, M. Les formes directes et indirectes de l'argumentation. **Pratiques**, 28, 1980, p.7-43.
- DOLZ, J. Cómo enseñar a escribir relatos históricos? **Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto en alumnos de la escuela primaria, aula de innovación educativa**, 2, 1992.
- _____. **Learning argumentative capacities.** A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. Departament of psychology and educational sciences. University of Geneva. 1992, p.1-27.
- ESPÉRET, E., COIRIER, P., COQUIN, D. & PASSERAULT, J.M. L'implication du locuteur dans son discours: Discours argumentatifs formel et naturel. **Argumentation**, 1, p.149-168, 1987.
- GOLDER, C. Argumenter: De la justification à la negociation. **Archives de Psychologie**, 60, 1992^a, p. 3-24.
- _____. Production of elaborate argumentative discourse: the role of cooperativeness. **European Journal of Psychology of Education**, 7, 1992b, p. 49-57.
- _____. Mise en place de la conduit de dialogue argumentatif: La recevabilité des arguments. **Revue de phonétique appliquée**, 102, 1992c, p. 31-43.
- _____.& COIRIER, P. Argumentative text writing: developmental trends. Université de Poitiers, França. **Discourse processes**, 18, 1994, p.187-210.
- GRICE, H.P. Logique et conversation. **Communications**, 30, 1979, p. 57-72.
- GRIZE, J.B. Logique et langage. Paris, Ophrys, 1990.
- MCCLURE, E., & GEVA, E. The development of the cohesive use of adversative conjunctions in discourse. **Discourse Processes**, 6, 1983 p. 411-432.
- MCCUTCHEN, D. Children's discourse skill. Form and modality requirements of schooled writing. **Discourse Processes**, 10, 1987, p. 267-286.
- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**, 4. ed. Revista e ampliada. Atlas, 1992.
- MEYER, Bonnie J.F. Organizational aspects of Text: Effects on Reading comprehension and Applications for the classroom. In FLOOD, James (ed) **Promoting Reading Comprehension.** International Reading Association. Newark, Delaware, 1984.
- MILLER, M. Argumentation and cognition. In M. HICKMANN (Ed.). **Social and functional approaches to language and thought.** New York: Academic, 1986, p. 225-249.
- MILLER, M. Culture and collective argumentation. **Argumentation**, 1, 1987, p. 127-154.
- PIÉRAULT-LE BONNIEC, G. & VALLETE, M. Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. In PIÉRAULT-LE BONNIEC, G. (Ed.). **Connaître et le dire.** Bruxelles: Mardaga, 1987, p. 263-275.
- PERELMAN, C. **L'empire rhétorique.** Paris. Vrin, 1977.
- SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.

VOSS, J.F., GREENE, T.R., Post, T.A., & Penner, B.C. Problem solving skill in the social sciences. In G.H. BOWER (Ed.), **The psychology of learning and motivation: advances in research theory**. New York Academic, 1983, p. 165-213.

SOUSA, A. V de. **Compreensão de textos argumentativos por leitores do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado: UFC, 2003.

VAN DIJK, Teun A. Semantic Macro-Structures and Knowledge Frames in Discourse Comprehension In: JUST, Marcel A.& CARPENTER, Patrícia A.(eds.). **Cognitive Processes in Comprehension**. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.Hillsdale, New Jersey, 1977.

_____. **La ciencia del texto**. Barcelona, Pados, 1978.

_____. Cognitive psychology and discourse: recalling and summarizing stories. In: DRESSLER, W. (Ed.).

Current trends in textlingüistics. Berlin. New York: Walter de Gruyter, 1978b, p. 61-80.

_____. **Macrostructures**, Hillsdale, N.J.Erlbaum, 1980.

_____. & KINTSCH, Walter. Cognitive Psychology and Discourse Recalling and Summarizing Stories In SINGER, Harry & RUDELL, Robert (eds) **Theoretical Models and Processes of Reading**. International Reading Association. Newark. Delaware, 1985, pp.794-812.