

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

**NANCY LIZETH RAMÍREZ RONCANCIO**

**DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO: AVALIAÇÃO DA  
QUALIDADE DA ARGUMENTAÇÃO EM SITUAÇÃO DE *DEBATE CRÍTICO***

**RECIFE**

**2012**

**NANCY LIZETH RAMÍREZ RONCANCIO**

**DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO REFLEXIVO: AVALIAÇÃO DA  
QUALIDADE DA ARGUMENTAÇÃO EM SITUAÇÃO DE *DEBATE CRÍTICO***

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em  
Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de  
Pernambuco.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva.  
Orientadora: Profa. Dra. Selma Leitão Santos.

**Recife**

**2012**

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva CRB-4 1291

- R173d Ramírez Rocancio, Nancy Lizeth.  
Desenvolvimento do pensamento reflexivo : avaliação da qualidade da argumentação em situação de debate crítico / Nancy Lizeth Ramírez Rocancio. – Recife: O autor, 2012.  
193 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Leitão Santos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2012.  
Inclui bibliografia e anexos.
1. Psicologia Cognitiva. 2. Cognição. 3. Pensamento. 4. Avaliação. 5. Raciocínio. I. Santos, Selma Leitão (Orientadora). II. Título.
- 150 CDD (22.ed.) UFPE (CFCH2013-68)

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Nancy Lizeth Ramirez Roncancio

Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo: avaliação da qualidade de argumentação em situação de debate crítico.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2012

Banca Examinadora

Dra. Selma Leitão Santos

Instituição: U.F.P.E.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dra. Antonia Larraín

Instituição: Facultad de Psicología/Universidad Alberto Hurtado

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira

Instituição: U.F.PE

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

*A meus pais, irmãos e parentes próximos, que, mesmo apesar da distância, sempre me acompanharam on-line. Agradeço a cada um de vocês, por me oferecer constantemente seu amor, suas palavras de motivação, encorajamento e apoio incondicional nos momentos vividos durante estes anos de longo e produtivo crescimento acadêmico e pessoal. Obrigada pela constância e o espírito de luta com que me ensinaram a assumir cada um dos projetos na vida.*

*A minha orientadora Profa. Dra. Selma Leitão, lhe agradeço especialmente a confiança depositada e a ajuda oferecida. Ingredientes que me ajudaram a perseverar e a tornar realidade este projeto acadêmico e pessoal. Agradeço sua enorme dedicação e paciência, e por me ensinar com suas ações o compromisso e a ética no exercício da ciência e da profissão.*

*Às Professoras e Professores da Pós-Graduação pelo apoio e preocupação com meu processo de aprendizagem.*

*A Vera Amélia, Vera Lúcia e Aline pela colaboração, a paciência, disposição e ajuda oferecidas diante das dúvidas e questões acadêmicas.*

*A Neila, Carolina, Dilsa, Noé, Claudia e Diego por me motivarem direta e indiretamente a dar este passo e por estarem sempre na torcida; por me escutarem e me darem conselhos oportunos diante das diferentes situações que estava experimentando.*

*A Laura por sua valiosa amizade, infinita generosidade e compreensão. Obrigada pelo apoio e pelos cuidados, por me guiar, ensinar e escutar pacientemente.*

*A Carol, Flora e Geno pelo constante apoio e por não desistir de nossa amizade. A Monique por confiar em mim, e, mesmo sem me conhecer, dividir seu apartamento, sua família, seus amigos e seus costumes comigo. Obrigada pela paciência e tranquilidade no convívio, apesar das diferenças culturais.*

*A meus coleg@s do grupo de pesquisa NupArg por me permitirem participar das discussões acadêmicas geradas nos encontros do Núcleo e por sua valiosa interlocução nos momentos de dúvida.*

*Ao CNPq e à CAPES/REUNI pelo apoio recebido em forma de bolsa de estudos, o que possibilitou esta pesquisa e minha estadia em Recife.*

## SUMÁRIO

RESUMO .....	11
ABSTRACT .....	12
1. INTRODUÇÃO .....	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	17
2.1. <i>Argumentação e pensamento reflexivo</i> .....	17
2.2. <i>Avaliação da qualidade do argumento</i> .....	21
2.3. <i>Debate como ferramenta pedagógica para a aquisição de habilidades argumentativas</i> .....	27
2.4. <i>O Modelo de Debate Crítico</i> .....	31
3. OBJETIVOS .....	37
3.1. <i>Objetivo Geral</i> .....	37
3.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	37
4. MÉTODO.....	38
4.1. <i>Participantes</i> .....	38
4.2. <i>Procedimento de construção de dados</i> .....	39
4.2.1. <i>Adaptações do MDC para o uso em classe</i> .....	40
4.2.2. <i>Organização geral da DIP</i> .....	41
4.2.3. <i>Construção do corpus do estudo</i> .....	47
4.3. <i>Procedimentos de análise de dados</i> .....	50
4.3.1. <i>Unidade de Análise</i> .....	50
4.3.2. <i>Recursos linguístico-discursivos de análise</i> .....	51
4.3.3. <i>Fases da análise</i> .....	52
5. ANÁLISE DOS DADOS .....	56
5.1. <i>Microanálise</i> .....	56
5.1.1. <i>Situações de avaliação ‘online’ do debate</i> .....	56

5.1.2. <i>Situações de avaliação pós-debate</i> .....	99
5.1.3. <i>Situações de coavaliação do ensaio</i> .....	150
5.2. <i>Macroanálise</i> .....	162
5.2.1. <i>Macroanálise caso a caso</i> .....	164
5.2.2. <i>Macroanálise das transformações observadas</i> .....	178
DISCUSSÃO.....	181
REFERENCIAS .....	186
ANEXOS.....	192

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Situações de avaliação /produção constituintes do <i>corpus</i> da pesquisa .....	49
Tabela 2: Sinais de transcrição .....	53

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Modelo de <i>debate crítico</i> – MDC .....	34
Figura 2: Ciclo de participação da fase de debate aberto .....	35
Figura 3: Ciclo de trabalho organizado no curso de introdução à psicologia.....	42
Figura 4: Distribuição dos debates ao longo da DIP .....	43
Figura 5: Conteúdos em Argumentação e mudanças na estrutura do debate .....	44
Figura 6: Estrutura do <i>debate crítico</i> .....	46
Figura 7: Uso dos critérios de avaliação em situação de <i>debate crítico</i> por Antônia.....	164
Figura 8: Uso dos critérios de avaliação em situação de <i>debate crítico</i> por Carina.....	166
Figura 9: Uso dos critérios de avaliação em situação de <i>debate crítico</i> por Gustavo .....	168
Figura 10: Uso dos critérios de avaliação em situação de <i>debate crítico</i> por Paulina.....	170
Figura 11: Uso dos critérios de avaliação em situação de <i>debate crítico</i> por Sara .....	172
Figura 12: Uso dos critérios de avaliação em situação de <i>debate crítico</i> por Sofia.....	174
Figura 13: Uso dos critérios de avaliação em situação de <i>debate crítico</i> por Tânia .....	176

**LISTA DE ABREVIATURAS**

MDC	Modelo de <i>Debate Crítico</i>
UDP	Universidad Diego Portales / Santiago de Chile
DIP	Psicología Diferencial
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## RESUMO

Pesquisa qualitativa de tipo *longitudinal de série de casos*, que analisou as possíveis transformações no uso dos critérios de avaliação de argumentos de estudantes universitários quando estes examinam a qualidade dos argumentos produzidos por seus pares em contexto de *debate crítico* (FUENTES, 2009). O pressuposto principal desta pesquisa surge a partir do papel mediador conferido à argumentação no desenvolvimento do raciocínio (KUHN, 1991; LEITÃO, 2000), a partir do qual se assume que a participação e prática em atividades de debate crítico – processo de negociação discursiva de caráter argumentativo – mobiliza o surgimento de operações específicas de raciocínio que privilegiam a reflexão sobre o próprio pensamento (FUENTES, 2009). Pressuposto fundamentado na compreensão da cognição como um sistema complexo de funcionamentos psicológicos, construídos a partir da relação de interdependência entre o sujeito e o ambiente histórico-cultural, que possibilita a interpretação e o entendimento da realidade circundante (cf. VIGOTSKI, 2000/1934; BRUNER, 1991); do papel da linguagem como fundamental na constituição da cognição humana e como parte relevante na construção e transformação do pensamento (Leitão, 2000; 2007; 2008); e da natureza metacognitiva da argumentação como o mecanismo que instaura a reflexão sobre o próprio pensamento (LEITÃO, 2007b). O cenário de construção do *corpus* de dados desta pesquisa foi gerado no contexto de implementação da proposta de intervenção pedagógica que teve por base a adaptação para o contexto Brasileiro do *Modelo do Debate Crítico* (FUENTES, 2009) como recurso para a discussão dos temas curriculares de um curso de graduação em psicologia. A análise apresentada se deu em dois níveis: o nível microanalítico, em que foi analisado o uso de critérios de avaliação da qualidade dos argumentos produzidos pelos pares ao longo do semestre acadêmico, tomando como referência inicial os critérios força e solidez de GOVIER (2010); e o nível macroanalítico, onde analisou-se *se e como* se transforma o uso de critérios de avaliação diante da avaliação da qualidade dos argumentos produzidos por seus pares. Como resultado, comprova-se o uso de critérios dialéticos no exame interno dos argumentos e a emergência de critérios pragmáticos referentes à avaliação do compromisso pragmático dos participantes com a situação de *debate crítico* (VAN EEMEREN, GROOTENDORST, & SNOECK HENKEMANS, 2008; FUENTES, 2009; 2011), mesmo que seu uso não seja incorporado da mesma forma em todos os casos analisados. O ganho progressivo no uso de critérios de avaliação de parte dos alunos parece ser marcado pelo aumento na diversidade e densidade de critérios que passam a utilizar, sobretudo, os de natureza pragmática.

**Palavras-chave:** debate crítico; avaliação de argumentos; desenvolvimento; pensamento reflexivo, qualidade dos argumentos.

## ABSTRACT

Qualitative research of a longitudinal case series, where the main objective was researching about the development of reflective thinking of university students, through the analysis of possible changes in the use of criteria for evaluating arguments when it's assessed the quality of arguments produced by their academic pairs (evaluators), while the students participate in an educational experience that provides intensive reflexion and argumentation about curricular themes (Model Critical Debate - MDC - proposed by FUENTES, 2009). The main assumption of the research comes from the arguments given to the mediating role in the development of reasoning (KUHN, 1991; LEITÃO, 2000), where It's assumed that the participation and practice in critical discussion - the negotiation process of discursive argumentative character - mobilizes the emergence of specific operations of reasoning, which emphasizes on reflective thinking (FUENTES, 2009). Assumption that is based on the understanding of the following statements: a) cognition as a complex system of psychological operation built from the interdependent relation between the subject and the historical and cultural context, which enables the interpretation and understanding of the surrounding reality (cf. VIGOTSKI, 2000/1934; BRUNER, 1991); b) the role of language as a fundamental part in the constitution of human cognition and in the construction and transformation of thinking (LEITÃO, 2000; 2007; 2008); c) the metacognitive nature of the line of argument as a mechanism that establishes a reflection on the reflective thinking (LEITÃO, 2007b). The building scenery of data corpus was generated in the context of implementation of the pedagogical intervention propose, from the Brazilian Model of Critical Debate (FUENTES, 2009), as a resource for discussing curriculum topics in a discipline of Psychology in a public university. The analysis took place at two levels: microanalytical and macroanalytical levels. Microanalític level. It was analyzed the use of criteria for assessing the quality of arguments produced by the academic pairs (evaluators), throughout the academic semester, taking as original reference the criteria of strength and solidity GOVIER (2010). At the macro-analytical level, it was examined, how the assesment criteria were transformed when the evaluation of the quality of the arguments was done by the academic pairs.(evaluators) As a result, It demonstrates the use of criteria in dialectical examination in the intern examinations of the arguments, and the emergence of pragmatic criteria based on the evaluation of participants' pragmatic compromises with the situation of critical discussion. (VAN EEMEREN, GROOTENDORST, & SNOECK HENKEMANS, 2008, FUENTES, 2009; 2011) even if its use is not included in the same way by all analyzed cases, the progressive gain in the use of criteria for evaluating the students, seems to be marked by an increase in diversity and density of criteria which use especially those of a pragmatic nature.

**Keywords:** critical debate, evaluation of arguments, development, reflective thinking, quality of arguments.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta investigação visa analisar as possíveis transformações no uso dos critérios de avaliação de argumentos, quando estudantes universitários julgam a qualidade dos argumentos produzidos por seus pares, em situação de Debate Crítico<sup>1</sup> – MDC (FUENTES, 2009). O foco de interesse está marcado pelas transformações e ganhos desenvolvimentais do raciocínio de melhor qualidade, questão que se insere dentro do campo de pesquisa da psicologia cognitiva ao tomar como ponto de referência teórica a relação existente entre argumentação e cognição (KUHN, 1991; LEITÃO, 2000).

O principal pressuposto sobre o qual se ancora esta pesquisa se fundamenta no consenso encontrado entre teóricos e pesquisadores acerca do papel mediador da argumentação no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Tal mediação é observada na medida em que o engajamento do sujeito na argumentação incrementa a tomada de consciência e a reflexão sobre seu próprio discurso, e sobre o discurso do outro, propiciando um cenário favorável para a construção de novas concepções e pontos de vista relativos ao tema em questão (KUHN, 1991; ASCIONE, 2000; LEITÃO, 2000; 2007a; 2011b; SAÍZ & RIVAS, 2008). Diante deste pressuposto, assume-se que a participação e prática intensiva em *argumentação* – atividades de *debate crítico* – mobiliza operações específicas de raciocínio que possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo (LEITÃO, 2007a; 2011; FUENTES, 2009).

A importância de se adotar como base da fundamentação teórica a relação existente entre argumentação e pensamento reflexivo, parte da definição adotada por LEITÃO (2007a), que define a argumentação como uma atividade dialógica caracterizada pela defesa de pontos de vista e pela consideração de perspectivas contrárias, a partir das quais, se busca aumentar ou diminuir a aceitabilidade de um ponto de vista. Portanto, as operações dialógico-discursivas que caracterizam a argumentação a instauram como um processo autorregulador do pensamento que a instituem em um aspecto que favorece e contribui com o desenvolvimento, construção e transformação do raciocínio.

Acredita-se, então, que o caráter metacognitivo constituído essencialmente pela dimensão argumentativa, na qual os mecanismos semiótico-dialógicos nela envolvidos (justificação de pontos de vista, contra-argumentos e respostas) levam o argumentador a refletir e se

---

<sup>1</sup> Modelo de intercâmbio dialógico entre três equipes que de forma regrada e respeitosa, oferecem argumentos a favor ou contra do tópico de debate, procurando uma possível solução à diferença de opinião. Caracteriza-se por três fases de debate: restrito, aberto e fechado (a definição e caracterização deste modelo será aprofundada na seção 2.4 capítulo 2, p. 31).

posicionar sobre os fundamentos de seus pontos de vista e os limites que os restringem, favorece a mudança do pensamento para um plano reflexivo (LEITÃO, 2007a).

Diante do exposto, reafirma-se a importância da argumentação como uma habilidade de pensamento que propicia o desenvolvimento do pensamento reflexivo, e, em consequência, do pensamento crítico.

Por pensamento crítico compreende-se a atividade reflexiva produto da avaliação cognitiva, na qual diferentes habilidades de pensamento (raciocínio, argumentação, análise, planificação, inferências, explicação, interpretação, avaliação e autorregulação, entre outras) permitem que os sujeitos *'avaliem'* e *'defendam'* seus próprios pontos de vista, a fim de resolver ou propor soluções a uma determinada situação (PAUL, 1990; APA, 1990; ENNIS, 1996; HALPERN, 1998; LIPMAN, 2003; VALENZUELA & NIETO, 2008).

Mesmo que a literatura da área mostre a forte ligação existente entre estas duas formas de raciocínio – pensamento crítico e argumentação (ENNIS, 1996; SAÍZ, 2002; LIPMAN, 2003; HALPERN, 2003) – não se pode dizer que são semelhantes (VOSS & VAN DYKE, 2001). Pelo contrário, o que se pode afirmar é o lugar preponderante que ocupa a argumentação nos mais variados contextos, o que permite entendê-la como o meio privilegiado a partir do qual se integram múltiplas formas de raciocínio<sup>2</sup> (SAÍZ & RIVAS, 2008), através das quais se pode resolver problemas de forma mais eficaz.

Assume-se, então, a argumentação como mobilizadora do pensamento reflexivo (TOULMIN, 1980; KUHN, 1991; ASCIONE, 2000; SAÍZ, 2002; FUENTES, 2009; GOVIER, 2010), e se pressupõe que a análise e a avaliação da qualidade dos argumentos se constituem como um indicador de seu desenvolvimento. A partir do campo da pesquisa psicológica, também se reconhece a importância do desenvolvimento de competências argumentativas particulares – *identificação, produção e avaliação* –, no desenvolvimento de processos de reflexão e construção de conhecimento, assim como na melhoria da qualidade do raciocínio (KUHN, 1991; ASIONE, 2000; FELTON & KUHN, 2001; VOSS & VAN DYKE, 2001; LEITÃO, 2000; 2007b).

Diante da afirmação anterior, e na tentativa de especificar o campo de conceptualização teórica desta pesquisa, a avaliação dos argumentos é entendida como o exame objetivo e sistemático dos argumentos oferecidos tanto pelo proponente como pelo oponente. Igualmente, implica a avaliação da relação premissa-conclusão e da força argumentativa.

---

<sup>2</sup> Entende-se por raciocínio a capacidade intelectual através da qual podem se derivar informações inexistentes a partir dos conhecimentos prévios, inferir ideias ou estabelecer conclusões (SAÍZ, 2002, p. 21).

Porém, a avaliação dos argumentos não se reduz a um conjunto de normas que estabelecem um processo de valoração mecânico, pelo contrário, o exame argumentativo vai além das regras próprias da lógica formal, e precisa da compreensão do contexto no qual os argumentos são construídos (GOVIER, 1987).

Segundo a literatura pesquisada, as investigações na área têm se interessado pouco pelo papel da avaliação dos argumentos no desenvolvimento do pensamento. É frequente encontrar pesquisas voltadas para o estudo das habilidades para gerar argumentos em contextos informais, cujo objetivo está centrado na avaliação e análise dos argumentos oferecidos para apoiar ou se contrapor a uma determinada afirmação (e.g. KUHN, 1991; KUHN & UDELL, 2003; KUHN & FRANKLIN, 2006).

A respeito das pesquisas sobre a avaliação dos argumentos, pode-se conferir que algumas visam identificar padrões de avaliação levando em consideração a verdade (certeza) das justificativas oferecidas (e.g. KUHN & PEARSALL, 2000; GLASSNER, WEINSTOCK & NEUMAN, 2005; KUHN & FRANKLIN, 2006; CLARK & SAMPSON, 2008; BARCHFELD & SODIAN, 2009; GAVIRIA & CORREDOR, 2011).

Porém, mesmo diante deste referencial teórico, constata-se que são poucas as medições sistemáticas que mostrem o impacto do uso de habilidades argumentativas (especificamente da avaliação de argumentos) no funcionamento psicológico dos sujeitos engajados em práticas intensivas de reflexão e exercício argumentativo. Por isso o interesse em identificar *se* e *como* são usados critérios de avaliação quando se examina a qualidade dos argumentos por outros produzidos, em contextos em que se privilegia a argumentação.

O método usado nesta investigação se constrói a partir da participação dos alunos do primeiro ano da graduação em psicologia de uma instituição de ensino pública, na experiência pedagógica baseada na adaptação do Modelo de Debate Crítico/MDC (FUENTES, 2009). Este estudo piloto caracteriza-se por proporcionar intensiva reflexão e exercício de argumentação sobre o ensino de conteúdos curriculares de uma disciplina da Psicologia. A experiência teve duração de um semestre letivo (15 semanas, 4 horas/aula semanais). Todas as aulas foram video-gravadas e os materiais escritos produzidos pelos alunos foram arquivados. A partir destes materiais, constrói-se o *corpo de dados*, e se analisa em dois níveis diferentes uma amostra intencionada de 7 casos. No primeiro nível, microanalítico, buscou-se examinar a natureza dos critérios utilizados pelos estudantes para avaliar a argumentação produzida por seus pares. No segundo nível, macroanalítico, visou-se verificar a ocorrência de possíveis transformações, de natureza desenvolvimental, no uso de critérios de avaliação no decorrer da intervenção.

Os resultados obtidos, sugerem ganhos desenvolvimentais progressivos nas competências avaliativas dos estudantes, marcados pelo aumento na quantidade e diversidade de critérios tanto *dialógicos* como *pragmáticos* que passaram a usar, naquelas situações que privilegiavam o exame dos argumentos por outros produzidos. Assim mesmo, no nível psicológico pode-se caracterizar como ocorre o uso de critérios de avaliação quando se avalia a qualidade interna dos argumentos (*critérios dialógicos*) e a situação argumentativa (*critérios pragmáticos*).

Finalmente, pode-se destacar a utilidade pedagógica deste tipo particular de treinamento, ‘Modelo de Debate Crítico’, e suas respectivas adaptações para o contexto regular de sala de aula brasileiro, como uma estratégia didática que possibilita o ensino de conteúdos curriculares (diante das transformações no interior das situações instrucionais), sendo também, um cenário (possível) que favorece o desenvolvimento do pensamento reflexivo, especificamente, se se toma como indicadores, as transformações e os ganhos desenvolvimentais que ocorrem na qualidade dos argumentos e a melhoria nos resultados do processo de aprendizagem.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. Argumentação e pensamento reflexivo

A argumentação constitui-se como uma das formas de comunicação e interação mais corriqueiras presente nos contextos mais variados da vida diária. Isso sugere que, não só é um tipo de discurso que impregna o pensamento humano, mas também, é fundamental para seu desenvolvimento (KUNH, 1991; VOSS & VAN DYKE, 2001; LEITÃO, 2000).

Por argumentação entende-se a atividade dialógica caracterizada pela defesa de pontos de vista e a consideração de perspectivas contrárias, a partir das quais se procura aumentar ou diminuir a aceitabilidade de um ponto de vista (LEITÃO, 2000; 2007a; b). Essa afirmação implica compreender a argumentação a partir das características de uso próprias do contexto no qual é produzida.

Segundo LEITÃO (2000; 2007a; b), o discurso argumentativo está constituído por ações discursivas que permitem aos sujeitos dar a conhecer seu ponto de vista a fim de tentar resolver uma diferença de opinião. A tríade argumentativa proposta por Leitão – justificação de pontos de vista, contra-argumentos e resposta – é entendida como um mecanismo discursivo que leva o argumentador a tomar seu próprio pensamento como objeto de reflexão, e a realizar um exercício constante de avaliação e posicionamento de seu próprio ponto de vista.

Os mecanismos *semiótico-dialógicos* constituintes da argumentação, evidenciam a importância dos movimentos do pensamento que o sujeito realiza quando dá a conhecer seu ponto de vista. Assim, por exemplo, ao justificar seu ponto de vista, o sujeito deve refletir sobre os fundamentos nos quais está se apoiando. Ao considerar as perspectivas contrárias, avalia os limites e plausibilidade dos fundamentos apresentados. E, diante da resposta às perspectivas contrárias, examina o impacto do elemento de oposição sobre a plausibilidade e aceitabilidade do argumento inicial.

A necessidade comunicativa de defesa do ponto de vista diante de uma divergência, e a resposta à oposição de um outro (real ou potencial), levam o proponente a rever o conteúdo de suas afirmações, e, em consequência, a reafirmá-lo ou transformá-lo. Portanto, o espaço de negociação de pontos de vista que oferece a natureza discursiva da argumentação, a constitui como um recurso privilegiado de mediação, na construção do processo de conhecimento e no

desenvolvimento da reflexividade (KUHN, 1991; LEITÃO, 2000; 2007a; b; DE CHIARO, 2006).

Esta noção de negociação pressupõe que o surgimento do pensamento se dê no âmbito das relações dialógicas de natureza discursiva e, como tal, este é construído dentro de um contexto sócio histórico particular que permite interpretar e dar forma à realidade circundante (cf. VIGOTSKI, 2000/1934; BRUNER, 1991). Em decorrência, se assume a linguagem como constitutiva da cognição humana, devido o papel que desempenha na construção e transformação do pensamento. Ação que é entendida a partir da natureza sócio semiótica presente nas trocas comunicativas com o mundo (físico, simbólico, social) (LEITÃO, 2000; 2007b).

Entende-se, portanto, que a reflexividade do pensamento se constitui quando um indivíduo toma suas próprias concepções sobre fenômenos do mundo (conhecimento) como objeto de pensamento, e considera as bases em que estas se apoiam e os limites que as restringem (LEITÃO, 2007a, p. 454). Essa definição marca o caráter discursivo (dialógico e dialético) da argumentação, que, através de sua marcada tendência polifônica<sup>3</sup>, origina a ressignificação de conceitos e permite dar conta dos novos sentidos estabelecidos (ASCIONE, 2000).

Em um esforço por estudar teoricamente qual é o mecanismo crítico/reflexivo que caracteriza a argumentação, LEITÃO (2007a; b) propõe que a natureza discursiva própria da argumentação impõe a necessidade de tomar seu próprio pensamento como objeto de reflexão. Ou seja, diante de uma afirmação o sujeito se vê obrigado a pensar sobre limites (resposta ou contra-argumento) de sua afirmação e sobre os fundamentos (justificativas) que a sustentam.

O fato de refletir sobre os próprios pontos de vista ou se antecipar às respostas do oponente, incrementa a consciência sobre nosso discurso interno e externo, ajudando – direta e implicitamente – na planificação de ações para a consecução de algum objetivo – seja este convencer, aderir ou manter um ponto de vista (SAIZ, 2002). Dita afirmação concorda com a ideia apresentada por LEITÃO (2007a), que aponta que, as características discursivas próprias da argumentação (justificar, responder a oposições) leva o sujeito a se deslocar de seu próprio

---

<sup>3</sup> A polifonia faz referência às relações dialógicas do sujeito constituído socialmente. Isto é, um sujeito que se constrói a partir das vozes que tem assimilado no percurso de sua história de vida através da interação com outros. Portanto, estas vozes se encontram no dito por outros e estão constituídas pelas ideologias (conjunto interrelacionado de normas e crenças) próprias a cada indivíduo (BAJTÍN, 2004).

foco de atenção e refletir sobre os fundamentos e os limites do seu ponto de vista em relação a pontos de vista contrários.

Assim, os movimentos cognitivo-discursivos que constituem a argumentação, geram uma atitude reflexiva, que possibilita o movimento autorregulador de voltar-se sobre seu próprio discurso (revisão dos próprios pontos de vista). Esse processo permite a reconstrução e proposição de alternativas para a resolução de um problema. Isto é, o questionamento aos saberes existentes, propicia o surgimento de novos elementos que dão conta da complexidade dos objetos de conhecimento (LEITÃO, 2007a).

Em suma, a argumentação leva a ‘pensar sobre o pensamento’ permitindo assim identificar melhor as deficiências ou erros do próprio pensamento, de modo que possa ser corrigido em situações futuras ou durante o mesmo percurso do pensamento.

Quanto ao interesse de melhorar as habilidades do pensamento crítico, observa-se que pesquisadores e pedagogos têm desenvolvido e executado diversos de programas de intervenção destinados a ‘ensinar a pensar criticamente’. Iniciativas desenvolvidas nos Estados Unidos entre as décadas 60 e 70 apresentam duas finalidades específicas: por um lado, incluir dentro dos currículos o ensino de habilidades de pensamento, e, por outro, desenhar e aplicar programas de intervenção que levassem os estudantes a pensar criticamente. Exemplos claros da aplicação destas ações são: o *Projeto de Filosofia para Crianças* (cf. LIPMAN, 1988) e o *Projeto Zero de Harvard* (cf. HARVARD, 1998).

O ideal de toda intervenção, não implica só saber quando se necessita de uma determinada habilidade, mas também, sugere conseguir melhoramento<sup>4</sup>, generalização e eficácia/permanência das habilidades aprendidas nos mais variados âmbitos de atuação do sujeito (pessoal, social, acadêmico, lazer, profissional). Portanto, o objetivo das propostas dirigidas a ‘aprender a pensar’, não se restringe somente a compreender e utilizar com eficácia as habilidades de raciocínio (argumentação-raciocínio, análise, planificação, inferências, explicação, interpretação, avaliação e autorregulação, entre outras), como também, busca reconhecer a pertinência de utilizá-la em novos ambientes (SAÍZ, 2002).

Observa-se, então, que no nível acadêmico existem numerosas propostas que privilegiam a argumentação como forma de raciocínio, que tem a capacidade de integrar as diferentes formas de raciocínio que constituem o pensamento crítico (SAÍZ & RIVAS, 2008).

---

<sup>4</sup> Por efeito do *melhoramento* entende-se o maior rendimento depois do aprendizado, isto é, se a intervenção em questão tem efetivamente produzido uma mudança; o grau de *generalização* refere-se à transposição de certas habilidades de uma situação (de aprendizagem) a outra ou outras e, o grau de *permanência*, responde ao grau de duração do efeito dos programas de intervenção (SAÍZ, 2002).

Assim sendo, os estudos empíricos realizados por LEITÃO (2007a), em seu intento por estudar a natureza metacognitiva própria da argumentação, apontam que os movimentos de antecipação e de resposta a possíveis oposições possuem um caráter eminentemente reflexivo. Além disso, tais estudos reiteram a argumentação como recurso discursivo que instaura o desenvolvimento do pensamento reflexivo através da tomada de consciência do sujeito sobre seu próprio pensamento. O processo de contínua negociação próprio da argumentação faz com que o sujeito reveja e, eventualmente, transforme os fundamentos e limites de seu pensamento.

Em concordância com esta ideia, ASCIONE (2000) salienta o caráter discursivo da argumentação como parte que integra o pensamento crítico, e reconhece-a como o meio através do qual o sujeito considera as perspectivas contrárias e contempla o ponto de vista oposto como seu objeto de reflexão. A pesquisa desenvolvida por esse autor, cujo objetivo foi refletir e analisar os índices da qualidade argumentativa derivados da relação entre o pensamento crítico, a polifonia enunciativa e o discurso hegemônico em textos acadêmicos (reescrita), concluiu que a incorporação de novos conceitos questionadores e a justificação de pontos de vista a partir das vozes de oposição melhoram a argumentação, assim como a reflexão sobre o próprio pensamento. Ainda para esse autor, os rasgos polifônicos da argumentação (indicados, por exemplo, pela negociação, a concessão, os discursos referidos, as perguntas) podem ser manifestações de pensamento crítico, no nível discursivo da argumentação acadêmica, fato que é corroborado por ASCIONE e ROLANDO (2002), que consideram a dimensão metadiscursiva da argumentação como um indicador do pensamento crítico, que conduz o sujeito a confrontar de forma permanente seu sistema de ideias com suas crenças.

A pesquisa realizada por DE CHIARO (2006) e, cujo objetivo foi investigar as possibilidades de desenvolvimento da autorregulação do pensamento a partir de situações de argumentação em sala de aula, aponta empiricamente que, diante de uma situação de oposição, a argumentação (tipo específico de discurso) possibilita a revisão constante de posições, pensar sobre seus próprios pensamentos. Neste caso, a revisão dos próprios argumentos e contra-argumentos é vista por esta autora como o monitoramento do próprio pensamento, no qual a reflexão que regula seu desenvolvimento favorece no indivíduo a organização e o ajuste do pensamento, fazendo com que ele o mantenha, elabore ou reconstrua. Portanto, conclui a autora, a argumentação constitui-se numa organização

discursiva privilegiada para o desenvolvimento da função metacognitiva autorreguladora de monitoramento do pensamento.

Em suma, dentro da dimensão argumentativa, o pensamento reflexivo se converte num processo metacognitivo que contribui para a transformação e construção de conhecimento no sujeito. Assim, constitui-se em um meio que favorece a contínua revisão dos nossos posicionamentos e gera uma atitude crítica na proposição e reconstrução de alternativas para a resolução das diferenças de opinião.

## **2.2. Avaliação da qualidade do argumento**

A avaliação dos argumentos, de interesse particular para este estudo, tem sido uma preocupação crescente dentro da teoria da argumentação, a qual, desde suas múltiplas orientações teóricas (lógica formal, pragmatialéctica, retórica e lógica informal), busca oferecer modelos e critérios para a estruturação, a análise e a avaliação dos argumentos (KUHN, 1991; LEIÃO, 2000; FELTON & KUHN, 2006; VAN EEMEREN e cols., 2008; GAVIRIA & CORREDOR, 2011).

Por argumento se entende o conjunto de premissas ou enunciados<sup>5</sup> (um ou vários) que são apresentados a fim de oferecer razões para a conclusão. Isto é, um argumento é uma tentativa de justificar uma conclusão sobre a base das premissas dadas. A partir dessa compreensão, observa-se que, em contextos de conversação natural, as situações de desacordo ou controvérsia levam as pessoas a tentar persuadir os outros de que suas crenças são ‘erradas’ oferecendo razões e evidências (baseadas em crenças, valores, emoções) que apoiem seu ponto de vista de uma forma mais ou menos eficaz (GOVIER, 2010).

Esta dinâmica de interação entre diferentes perspectivas implica na reflexão sobre o próprio pensamento, na qual a contínua avaliação do que se nos é dito, e, por sua vez, do que dizemos, gera a reavaliação e a possível modificação das próprias crenças e das razões que as apoiam. Como dito anteriormente, segundo LEITÃO (2007a), este movimento reflexivo próprio da argumentação a instaura como um dos aspectos envolvidos no desenvolvimento do pensamento crítico. Em consonância com a esta afirmação, GOVIER (2010) aponta que o argumento é um motor que dirige o pensamento crítico, e que sua análise e avaliação constituem-se em um indicador de seu desenvolvimento.

---

<sup>5</sup> Os enunciados obedecem a expressões linguísticas que podem ser verdadeiras ou falsas uma vez que seu propósito é oferecer evidências ou razões para apoiar a conclusão; esta por sua vez, se denomina como a afirmação que se tenta apoiar (FUENTES, 2009; GOVIER, 2010).

Então, poderíamos nos perguntar por que a avaliação representa um caso de pensamento reflexivo?

GOVIER (2010, p. 1) afirma que ‘nós podemos construir e considerar argumentos como uma forma de reflexionar sobre como justificariamos uma afirmação que já acreditamos’. À luz da consideração de Govier e tendo em conta a definição de LEITÃO (2007a) sobre o pensamento reflexivo, entende-se que quando um sujeito avalia um argumento, o avalia em oposição a suas crenças, movimento que faz com que as tome como objeto de seu próprio pensamento e emita sua valoração.

Tendo em vista que esta pesquisa pretende analisar a possível transformação na qualidade do uso dos critérios de avaliação de argumentos quando avaliam a qualidade dos argumentos produzidos por pares, considera-se relevante adotar como proposta valorativa os critérios de avaliação apresentados por GOVIER (2010) – condições de aceitabilidade, relevância e suficiência (doravante ARS) –, devido a três razões. A primeira, por considerar-se tais critérios dentro do campo da teoria da argumentação como uma ferramenta útil na análise de argumentos de tipo não formal. A segunda, por serem instrumento valorativo, que segundo FUENTES (2009), pode dar conta de cada uma das etapas do *debate crítico* e, finalmente, por serem considerados epistemologicamente como o que mais se ajusta aos pressupostos teóricos e metodológicos que neste estudo se abordam. Nesta direção, é relevante clarificar o que se entende por qualidade do argumento e o tipo de critério de qualidade do argumento se vai ter presente no desenvolvimento desta proposta.

Em seu esforço por avaliar a argumentação, GOVIER (2010) e FUENTES (2009) assinalam a importância de se fazer uma distinção entre raciocínio e argumento. Segundo os autores, o raciocínio envolve o argumento. Por argumento se entende o conjunto de premissas oferecidas em apoio a uma conclusão, e esse por sua vez, pode ou não estar constituído por um conjunto de subargumentos (TOULMIN, 1980; GOVIER, 1987; 2010; HALPERN, 1998; 2003; SAÍZ, 2002; MARRAUD, 2007; FUENTES, 2009), portanto, em qualquer dos níveis da estrutura de um raciocínio (argumento, subargumentos) apresentam-se inferências, ou seja, uma estrutura constituída por premissas e conclusão. Assim sendo, cabe ressaltar que um argumento racional é aquele que oferece como apoio boas razões para a conclusão.

De acordo com GOVIER (2010), em um argumento, as premissas são colocadas como motivos para justificar uma conclusão como verdadeira, de forma que, na hora de avaliá-los, se observem dois aspectos inter-relacionados: as premissas em si mesmas, e a forma na qual essas premissas estão ligadas à conclusão. De tal modo, para essa autora existem quatro

formas diferentes em que as premissas de um argumento podem ser adequadamente conectadas a sua conclusão: dedutiva, indutiva, condutiva e analógica.

Nos *argumentos de tipo dedutivo*, a conclusão se segue necessariamente das premissas, caso contrário ao observado com os outros três tipos de argumento, nos quais a verdade das premissas não converte em verdadeira a conclusão. Para o caso dos *argumentos indutivos*, a probabilidade de que a conclusão seja verdadeira não depende da verdade das premissas. Nos *argumentos condutivos*, as premissas apresentadas como apoio não implicam a conclusão, isto é, são independentes e contam separadamente em favor da conclusão. Por último, nos *argumentos analógicos*, a conclusão se obtém a partir de premissas nas quais se estabelece uma comparação, ou analogia, entre elementos ou conjuntos de elementos distintos.

Tradicionalmente o conceito de ‘força argumentativa’ responde ao conjunto de premissas verdadeiras que proporcionam apoio lógico à conclusão e neste caso o termo *força* seria só aplicável a argumentos de tipo dedutivo; porém, na vida real os argumentos não se apresentam explicitamente formados ‘ $p \rightarrow q$ ’ e, geralmente a um argumento central, se unem outros subargumentos que, através de suas conclusões, lhe dão apoio ao argumento central. Portanto, este tipo de argumento (indutivo, condutivo o analógico) não se qualifica como fortes no sentido clássico, sendo em lugar disso qualificados como *cogentes*.

A preocupação de GOVIER (2010) pela estrutura e a avaliação da **cogência** ou **não** dos argumentos racionais leva-a a propor uma escala de valoração qualitativa constituída por três condições: *aceitabilidade, relevância e suficiência* (‘ARG’, no original<sup>6</sup>), e assim, a **cogência** (‘cogent’, no original) converte-se na base da análise e avaliação qualitativa de sua proposta. Em consequência, um argumento *cogente* é aquele que suas premissas são racionalmente aceitáveis e relevantes para a conclusão e, consideradas em conjunto lhe provem apoio racional à conclusão (GOVIER, 2010, p. 114).

Em seguida, se apresenta uma descrição mais completa que busca descrever e distinguir a natureza *qualitativa* destas três condições segundo GOVIER (2010, p. 109):

1. *Premissas aceitáveis (Acceptability of premises)*: Um argumento é *cogente* se as premissas são –ao menos- ‘aceitáveis’. As premissas são aceitáveis se existem ‘boas razões’ para aceitá-las. Podem-se utilizar duas vias para determinar que uma premissa seja ‘uma boa razão’: pela *via afirmativa* quando por meios certos, objetivos e precisos se determina a

---

<sup>6</sup> No inglês as três condições da qualidade do argumento respondem a abreviação por ‘ARG’, que são as três primeiras letras da palavra argumentos, mas na tradução e na literatura em espanhol que se encontra sobre seu uso se conhece como ‘ARS’, portanto, esta mesma será usada no português.

verdade das premissas em relação com a conclusão, e por a *via negativa*, quando falha a primeira via, mas também não se encontram evidências ou indícios de que as premissas sejam falsas.

Portanto, é importante salientar que a aceitabilidade de uma premissa, esta mediada pelo grau de certeza ou verdade da(s) premissas (segundo a caracterização epistemológica da fonte), ou seja, o tipo de informação que apresentam, por exemplo, evidencial, testemunhal, científica, certa, estatística, subjetiva, entre outras).

2. *Premissas relevantes (Relevance of premises)*: Correspondem a premissas que oferecem razões ou alguma evidência que apoia a conclusão. A relação entre as premissas e a conclusão pode deixar claro que a conclusão se infere delas. A relevância das premissas é uma condição necessária para a **cogência** de um argumento.

3. *Premissas suficientes (Goodness of grounds)*: As premissas são consideradas suficientes quando em seu ‘conjunto’ aportam razões suficientes para que a aceitação da conclusão seja considerada racional. Isto é, se as premissas consideradas em conjunto nos permitem dar razões suficientes à conclusão, então à conclusão é uma razão suficiente para justificar as premissas.

Estes critérios, frequentemente são usados para a análise da qualidade dos argumentos em situações de comunicação natural (HALPERN, 1998; SAÍZ, 2002; FUENTES, 2009; GOVIER, 2010). E mesmo que, a literatura sobre a análise dos argumentos se centre na estrutura interna do argumento (ponto de vista e justificativa), não implica necessariamente que, outros aspectos do contexto de produção da argumentação também sejam levados em consideração (VAN EEMEREN, GROOTENDORST, & SNOECK HENKEMANS, 2008; GAVIRIA & CORREDOR, 2011).

Assim mesmo, ao avaliar argumentos, é importante prestar atenção a conceitos tais como, a ‘correção formal’ e a ‘correção material’ (MARRAUD, 2007). Na correção formal não importa os aspectos pragmáticos (quem o faz, para que o faz, para quem o faz), o que importa é examinar a forma do argumento e se é correto ou não. Portanto, correspondem a conceitos do tipo qualitativo ou classificatório, nos que se faz um exame (sintático ou semântico) do argumento para verificar se a conclusão se deduz das premissas. Ao contrário, na correção material, se estuda se efetivamente a verdade das premissas se transmite de maneira

necessária à conclusão. Portanto, responde a um conceito comparativo no qual se verifica se o argumento é mais forte do que os argumentos opostos.<sup>7</sup>

Respeito às pesquisas sobre a avaliação dos argumentos, existem poucos estudos que façam uma análise sistemática do uso de critérios de avaliação. Porém, pode-se conferir investigações cujo foco de análise é julgar a verdade dos argumentos baseados em evidências em contextos de raciocínio informal.

Ao respeito das pesquisas que discutem a validade dos argumentos baseados em evidências, encontram-se estudos desenvolvidos por KUHN e PEARSALL (2000), que buscam explorar como crianças entre 4 e 6 anos julgam a fonte de conhecimento a partir da escolha de categorias epistemológicas (teoria-evidência). As crianças diante de uma situação problema, são solicitadas a escolher dentre duas justificativas (teoria plausível de origem ou uma evidência que indica que o evento aconteceu), qual é a causa pela qual o evento ocorre. Os resultados permitem conferir que crianças de 4 anos apresentam dificuldades em distinguir entre as duas justificativas (teoria-evidência) apresentadas; condição que melhora com a idade, já que, crianças de 6 anos evidenciam mais facilmente habilidades para reconhecer nas justificativas um elemento de evidência. Este mesmo resultado pode ser observado no estudo desenvolvido por FELTON e KUHN (2001), porém, os resultados de sua pesquisa também constatarem que, estudantes de oitava série e estudantes universitários apresentam dificuldades no entendimento explícito da validade da evidência e a força do argumento, quando se vem expostos a tarefas nas quais precisam determinar a força entre uma explicação teórica e uma evidência empírica, oferecidas como apoio a um argumento.

Em concordância, GLASSNER, WEINSTOCK e NEUMAN (2005), através de uma tarefa de habilidade semelhante, buscam examinar se estudantes (79) de oitava série do ensino fundamental, podem distinguir entre a explicação e a evidência, levando em consideração o objetivo da situação particular de argumentação. Os participantes, diante de tarefas argumentativas diferentes, eram solicitados a julgar o grau em que cada um dos argumentos oferecidos (explicação teórica, peça baseada na evidência) ajudavam a alcançar o objetivo da argumentação. Eles ainda foram levados a eleger qual das duas afirmações era mais eficaz para a consecução do objetivo estabelecido; e a, gerar uma explicação ou uma evidência para cada um dos cenários de argumentação apresentados. Os resultados indicam que os participantes apresentam sensibilidade à força epistêmica relativa à natureza da

---

<sup>7</sup> Para aprofundar sobre estes conceitos pode conferir MARRAUD (2007, p. 123-126).

explicação e da evidência. Segundo as análises, a explicação servia mais aos fins do objetivo da explicação e a evidência servia mais para a consecução do objetivo da prova. Porém, geraram-se mais explicações do que evidências quando foram solicitados a produzir explicações ou justificativas baseadas nas evidências.

O estudo desenvolvido por CLARK e SAMPSON (2008) busca examinar a argumentação produzida por estudantes através de uma estrutura analítica que leva em consideração três componentes: estrutura do argumento (e.g. argumentos, fundamentos, contra-argumentos e refutações), tipos de fundamento e qualidade conceptual de suas ideias quando são expostos a propor, apoiar, avaliar ou criticar ideias durante a discussão. O contexto de pesquisa foi uma aula de ciências *online*. Foram escolhidos para análise 264 comentários dentre 364. Como resultado, pode-se inferir que 51% dos comentários incluem algum tipo de fundamento; e nestes, o 47 % das vezes os estudantes apoiam suas ideias em uma explicação sem evidência. Observa-se aí a construção de justificativas simples devido à baixa frequência para coordenar varias peças de evidência em suas justificativas. Além disso, observou-se que aspectos tais como motivação e atenção interferem no uso da evidência como fator importante na sofisticação dos argumentos construídos.

A pesquisa adiantada por BARCHFELD e SODIAN (2009) teve o objetivo de examinar a habilidade de 170 adolescentes (entre 15 e 22 anos) para distinguir entre diferentes níveis de razoamento baseado na evidência. Para alcançar seu objetivo foi desenhado um inventário de avaliação de argumentos, cujos níveis de diferenciação teoria-evidência correspondem aos níveis de argumentação observados em tarefas de produção de argumentos. O inventário se dividiu em três seções: 1) julgar a validade dos argumentos apresentados; 2) eleger o melhor argumento e 3) justificar a eleição. Como resultado, constata-se que, as habilidades de julgamento melhoram com a idade e o nível educativo. No geral, os diferentes grupos de idade apresentam dificuldades nas medidas de desempenho (avaliação da validade dos argumentos baseados em evidências, eleição do melhor argumento). Porém se observa que os estudantes universitários de 22 anos se mostraram mais competentes.

Recentemente, GAVIRIA e CORREDOR (2011) exploraram os efeitos do treinamento prévio em argumentação e objetivos pragmáticos no diálogo argumentativo na forma como as pessoas avaliam as evidências e as explicações apresentadas. Diante de três diálogos argumentativos, 122 estudantes (43 com alto nível de treinamento e 79 com baixo nível de treinamento) devem avaliar a qualidade do argumento final apresentado em cada situação. Os resultados evidenciam que os estudantes com alto nível de treinamento em argumentação

científica avaliam melhor as evidências que as explicações. O contrário acontece com as pessoas sem este preparo. Diante de situações de acordo, observa-se que os estudantes aceitam como válidos tanto as explicações como as evidências, porém, em situações de desacordo, destacam-se o uso de evidências.

Ainda que os estudos referidos anteriormente abordem aspectos relativos à avaliação do argumento, pode-se conferir que seu interesse está mais encaminhado a examinar o processo de distinção que diferentes grupos etários realizam ao redor de situações argumentativas que exigem a avaliação entre argumentos do tipo explicativo (teórico) e argumentos do tipo evidencial. Assim, é visível que o objetivo dos pesquisadores não aponta explicitamente para o uso espontâneo de critérios de avaliação da qualidade dos argumentos. Pelo contrário, busca-se compreender o grau de força epistêmica conferido aos argumentos a partir da distinção do tipo de apoio oferecido (teoria-evidência) ao se construir um argumento.

Diante desta asseveração, pode-se afirmar que este interesse investigativo poderia ser equiparado parcialmente com o critério de aceitabilidade proposto por GOVIER (2010). Porém, restringir-se somente a natureza do tipo de informação oferecida em apoio a um argumento (teoria-evidência, para o caso dos estudos antes referidos) não seria o único critério que poderia ser levado em consideração na hora de avaliar a qualidade um argumento (FUENTES, 2011; GOVIER, 2010).

### **2.3. Debate como ferramenta pedagógica para a aquisição de habilidades argumentativas**

O debate obedece a uma atividade social de produção verbal argumentativa, na qual se discute cara a cara um tema definido previamente e cuja característica principal é a oposição dialógica em que se enfrentam distintos usuários da linguagem e seus respectivos pontos de vista em relação a um conflito de opinião (FUENTES, 2009).

PLANTIN (2004) compartilha essa definição e complementa dicha afirmação ao caracteriza-lo como uma atividade discursiva/argumentativa que traz consigo um clima de controvérsia, isto é, o embate de turnos de fala explícita e estritamente regrados, ao redor de opiniões, valores, emoções e interesses inerentes a uma situação discursiva específica. A ‘função reguladora’ dos turnos de fala converte-se no elemento essencial do contrato de debate, devido a que impõem normas formais e substanciais a serem aceitas por todos os

participantes. Contudo, no contexto de sala de aula as regras podem ser negociadas e gerar um ambiente de maior engajamento com a atividade discursiva de debate (FUENTES, 2009).

Caracterizar o debate como uma atividade discursiva, parte-se de dois pressupostos. O primeiro, trazido à tona por VIGOTSKI (2000/1934) e os teóricos da revolução Russa (GONZÁLEZ, 2005), para quem a linguagem é (co)constituída e (co)construída no processo de interação social e nas trocas entre o sujeito–contexto–e o outro; e, o segundo, apresentado pelos teóricos da ‘virada linguística’ (BRUNER, 1991), que dão maior relevância à linguagem em uso (as práticas discursivas) como fundamentais para compreensão do sujeito. Tais pressupostos dão maior amplitude para a compreensão da complexidade do fenômeno discursivo, enfatizando sua origem na construção social situada e no estudo dos significados socialmente construídos.

Devido a sua natureza de caráter eminentemente discursiva, o debate não pode ser assumido como um fenômeno social estático, mas como o resultado de mudanças e transformações sociais geradas a partir do processo de reorganização do pensamento, assim como das modificações acontecidas no contexto onde o sujeito está (BAKHTIN, 2010/1992).

Percebe-se, desta maneira, que a natureza argumentativa própria do debate propicia mudanças tanto do próprio pensamento em resposta às (trans)formações acontecidas dentro da situação de oposição dialógica na qual os usuários da linguagem se encontram envolvidos (contexto comunicativo de sala de aula, interação em contexto natural, cenário político, ‘ligas de debate’, etc.). Assim, as permanentes trocas que ocorrem durante a resolução de um conflito de opinião indicam que dentro deste tipo de prática discursiva se gere um processo de reflexão da linguagem sobre si mesma, privilegiando a regulação do pensamento por outros ou por si mesmo. O movimento autorregulador de defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias implica, inevitavelmente, voltar-se sobre seu próprio discurso – autorreferencialidade da linguagem – e considerar os limites e restrições do que foi dito (LEITÃO, 2007b).

Na década de 1980, o renovado interesse da filosofia por promover o pensamento crítico leva a utilizar o ‘debate’ como uma estratégia de ensino útil para desenvolver habilidades de pensamento crítico, comunicação e lógica. TESSIER (2009), em relação a esta ideia, sustenta que a utilização do debate como ferramenta de ensino favorece a participação ativa do sujeito no processo de aprendizagem, assim como o melhoramento da compreensão oral, as habilidades de argumentação, o conhecimento de conteúdos, a autoestima e o pensamento crítico.

Diversos pesquisadores concordam em assinalar que o debate inicialmente foi utilizado para o aprendizado da filosofia e da teologia; contudo, ultimamente tem sido usado no campo da história, do direito, da literatura, das ciências físicas, da medicina, economia, psicologia e de outras disciplinas que compartilham a premissa de que o debate favorece o desenvolvimento e a aquisição do pensamento crítico, assim como a aplicação da prática democrática e da cidadania (FUENTES, 2009; PLANTIN, 2003/2004; RENNAU, 2004; TESSIER, 2009; VO & MORRIS, 2006).

Quando se fala de debate, uma das primeiras ideias relacionadas com o termo é o debate como confronto direto de interesses na qual a opinião de um dos participantes prevalece sobre a do outro; esse tipo de aceção está relacionado com a ideia de conflito e implica a diminuição de uma das posições no cenário de discussão, gerando como produto final um vencedor e um vencido. Exemplos típicos dessa prática de debate são os debates públicos, os debates políticos e o também conhecido '*debate parlamentar*'.

O '*debate parlamentar*' é uma prática particular de debate com ampla e reconhecida trajetória nos países de fala inglesa (meados século XIX) que se caracteriza por ser um modelo de diálogo com carga negativa, associada com a agressividade e a competição, cujo fim primordial é a persuasão e a comprovação ou negação de enunciados através da pesquisa (FUENTES, 2009). Segundo RENNAU (2004), o '*debate parlamentar*' é um tipo particular de intercâmbio discursivo que privilegia a comunicação dialógica de caráter 'racional' realizada entre três atores: o orador, o destinatário e um mediador, que além de ser quem assina os turnos de fala, é para quem são dirigidas todas as locuções. Este tipo de prática de debate é realizado por reconhecidas Universidades (Stanford, Emory, Vermont, Michigan), que organizam competições no nível escolar, regional, nacional e internacional, cujo objetivo é o aperfeiçoamento das habilidades de debate em jovens pesquisadores, esse fim último é responder (réplica, contestação ou refutação) ao adversário com a intenção de diminuí-lo ou vencê-lo.

Porém, uma significação do debate com menor carga negativa e associada às práticas discursivas no âmbito educativo é a ideia de '*debate*' como modalidade dialógica na qual os tipos de relação estabelecidos entre os participantes e os fins perseguidos conduzem à finalização do diálogo através da resolução de diferenças de opinião. Segundo PLANTIN (2003; 2004) este tipo de situação de diálogo pode-se definir essencialmente pela possibilidade real que qualquer um dos participantes tem de mudar de papel argumentativo.

Assim, para o contexto de sala de aula resulta útil à distinção que faz PLANTIN (2004, p. 126) entre dois tipos de debate, devido a que a partir do tipo de debate pode-se restringir o campo de aplicação de dita ferramenta. O debate que se origina nos problemas internos (ou emergentes), isto é, aqueles que surgem no desenvolvimento de um campo de conhecimento qualquer, por exemplo, a história, a matemáticas, a física, a biologia, etc. E o debate produto dos problemas externos (ou permanentes) e está ligado a conteúdos cognitivos particulares, um exemplo deles são os debates propostos e introduzidos de maneira organizada pelo professor na sala de aula. Assumir o debate como uma atividade pedagógica dentro da sala de aula leva a pressupor que esta ferramenta promove a interação entre pares, melhora o desenvolvimento da empatia, uma vez se ‘concorda’ com o pensamento da oposição, assim como, o desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Já que, a participação no debate leva ao estudante a se deslocar de suas estruturas pessoais de referência e tomar consciência de seu próprio pensamento, se antecipando a possíveis refutações que podem surgir por parte de seu oponente, evidenciando a autorregulação do pensamento (RENNAU, 2004). Somado a esta colocação, e a partir da revisão teórica/empírica observa-se que, em repetidas situações, os pesquisadores assinalam as vantagens de utilizar o formato de ‘debate’ como favorecedor do pensamento crítico e de outras habilidades envolvidas durante o processo de aprendizagem (comunicativas, autoestima, argumentativas, motivação pela aquisição de conhecimento, autonomia). Uma revisão sobre alguns estudos empíricos que *visam indagar os efeitos do debate na aprendizagem*, contatam que o treinamento e participação em debate se convertem em uma maneira eficaz e ativa de aprender temas controversos. Resultado que é apoiado por KOKLANARIS, MACKENZIE, FINO, ARSLAN e SEUBERT (2008), que através de um estudo pré-teste/pós-teste, avaliam o impacto de duas estratégias de intervenção –debate e conferência – e indicam que o debate permite alcançar pontuações mais altas no aprendizado de temas controversos em relação com à conferência. Por sua parte, TESSIER (2009) ao compara num estudo pós-teste quatro formatos de debate (padrão, painel, perguntas dos estudantes e conjunto prévio de perguntas dadas pelo professor) aponta que o tipo de debate baseado em perguntas realizadas pelos estudantes afeta a aprendizagem de forma positiva. Porém, independentemente de esse achado, o debate, em geral, provoca maior capacidade de aprendizagem, aumenta o compromisso cívico e ajuda na aquisição de diversas habilidades de pensamento (comunicativas, argumentativas, e de pensamento crítico).

Por outro lado, em *pesquisas que visam indagar os efeitos do debate no desenvolvimento do pensamento crítico* se encontra o estudo desenvolvido por MOELLER (1985), que avalia a

percepção de estudantes de graduação em psicologia com relação a sua participação em debates (com formato ‘cara a cara’) no desempenho acadêmico. A partir da análise dos escritos realizados pelos participantes, o autor observa que estes percebem a prática no debate como um exercício intelectualmente estimulante. Com um objetivo similar, OMELICHEVA (2006) avalia o efeito da participação de três turmas (entre 45 e 50 estudantes) pertencentes à disciplina de relações internacionais na compreensão de questões sociais e políticas complexas e no desenvolvimento do pensamento crítico através da produção de escritos reflexivos, da avaliação do desempenho durante o debate e da avaliação por meio da escala Rubric (constituída por cinco categorias: análise de provas ou evidências, organização, expressão e trabalho colaborativo). Observam-se aí a prática de habilidades do pensamento crítico, a melhor compreensão do material de apoio da disciplina; do tópico de debate; utilidade na prática das habilidades comunicativas e do trabalho cooperativo. Já a pesquisa desenvolvida por SCOTT (s.d.) teve o interesse de indagar sobre a percepção que tinham 111 estudantes frente à utilização do debate na aquisição e incremento de habilidades de pensamento crítico. A partir dos resultados, o autor conclui que o debate é uma ferramenta de mediação muito importante no ambiente de sala de aula para o incremento de suas habilidades de pensamento crítico. Achados semelhantes são apontados por RENNAU (2009), que considera que o debate na sala de aula é um meio eficaz para alcançar metas associadas ao pensamento crítico, tais como a interação entre iguais, a análise e a consciência metacognitiva.

Em conclusão, pode-se inferir que os pesquisadores concordam em apontar que o debate, por permear diferentes domínios ou âmbitos da vida dos sujeitos (família, política, educação, religião, sociedade) se converte em uma estratégia de mediação útil dentro da sala de aula. Tal estratégia, através do movimento dialógico, mobiliza a aquisição e o desenvolvimento das habilidades comunicativas e do pensamento crítico, o que favorece a reflexão sobre o próprio pensamento.

#### **2.4. O Modelo de Debate Crítico**

Tendo em vista o panorama investigativo anteriormente apresentado e lembrando que o objetivo desta pesquisa é analisar possíveis transformações que acontecem na qualidade de argumentos produzidos por estudantes inseridos numa experiência pedagógica intensiva de reflexão e exercício de argumentação sobre temas curriculares (*Modelo de Debate Crítico*),

adota-se como estratégia pedagógica particular desta investigação o modelo de ‘debate crítico’ proposto por FUENTES (2009), o qual se adéqua aos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados no percurso deste estudo.

O MDC como prática argumentativa faz parte do programa bandeira do Centro de Argumentação – CEAR – da Universidade Diego Portales – UDP – de Santiago do Chile, instituição à qual pertence o autor deste modelo. Dita proposta responde inicialmente a uma necessidade educativa do governo chileno, durante o ano de 1997, de aplicar o ‘debate interescolar’ como um instrumento de competição cujo campo de ação se restringe a pôr em jogo um conjunto de habilidades exclusivamente cognitivas. Porém, no ano de 2002, como produto da contínua avaliação deste programa, surge a necessidade de *resignificá-lo como meio de intervenção socioeducativo* que, além de ser utilizado na aquisição e desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, abre espaço para a prática da participação eficaz dos estudantes nos processos democráticos (FUENTES, 2009).

Em seu esforço por diferenciar o ‘*debate crítico*’ de outras modalidades dialógicas de caráter mais fechado como o *debate parlamentar*, e a fim de responder a variáveis reais de intercâmbio dialógico, FUENTES (2009) propõe um formato de debate sustentado e fundamentado na junção das características propostas por diversas modalidades de diálogo – características do ‘diálogo crítico’<sup>8</sup> e condições de ‘diálogo ideal’<sup>9</sup>, através das quais se busca gerar situações de discussão racional que ofereçam condições de comunicação simétrica entre os participantes, assim como a construção de formas argumentativas avaliáveis tomando-se como critérios de qualidade dos argumentos a solidez, a força e/ou correção.

Atendendo a esta explicação, a proposta de debate crítico de FUENTES (2009) se compõe pelas seguintes características: 1) estabelecimento de uma estrutura proposicional padronizada que expresse o conflito de opinião a respeito do qual os participantes oferecerão suas razões a favor, contra ou indiferentes; 2) respeito a *formas argumentativas válidas*<sup>10</sup> no desenvolvimento do debate; 3) estabelecimento de um sistema avaliativo que seja eficiente na detecção de falácias e outras violações de princípios do diálogo crítico; 4) regulamento dos

---

<sup>8</sup> Segundo RABOSI (2002), as características do diálogo crítico são: existência de opiniões divergentes a respeito de um tópico comum; defesa de um ponto de vista de forma argumentada; comunicação simétrica nas relações entre os participantes; “jogo argumentativo” de prós/contras dentro dos quais existe a possibilidade de questionar livremente e dar respostas fundamentadas sem nenhum tipo de coação (citado em FUENTES, 2009).

<sup>9</sup> Segundo HABERMAS (1987) as características da “situação de diálogo ideal” são: a) qualquer participante tem a possibilidade de mudar de papel argumentativo, b) os participantes podem aperfeiçoar suas competências comunicativas, c) ausência de coação externa na discussão crítica e d) acesso universal e irrestrito à informação implicada nos problemas substanciais de uma comunidade (citado em FUENTES, 2009).

<sup>10</sup> Estruturas argumentativas que ordenam as razões que compõem um argumento (FUENTES, 2009).

turnos de fala e criação de papéis claramente definidos por expressões proposicionais padronizadas do conflito de opinião; 5) presença de um júri que tome conta da avaliação e da deliberação do debate em relação a critérios explícitos e acordados.

É importante destacar que experiências de aplicação deste modelo tem se realizado principalmente em contexto de *Torneio Interescolar de Debate*. Neste contexto, faz-se referência à condição de competição herdada da tradição de debate parlamentar, mas com as características próprias do ‘debate crítico’ apontadas por FUENTES (2009a) no parágrafo anterior. Para esta forma de aplicação do modelo, é importante destacar dois aspectos: a) primeiro, os participantes dos diferentes debates são os mesmos durante todo o ‘torneio de debate’, independentemente do momento e do papel que desempenhem; e b) segundo, cada equipe conta com uma fase de preparo na qual um professor capacitado pelo CEAR treina e acompanha seus estudantes durante todo o processo da competição. A fase de treinamento consiste em ensinar os lineamentos gerais do debate, oferecer material e fontes de pesquisa sobre o tópico em questão e ensinar conteúdos sobre argumentação e avaliação de argumentos, levando em consideração as características mais importantes para os juízes na hora de avaliar a participação de cada equipe durante as diferentes etapas do debate.

A seguir, explica-se com mais detalhe a estrutura do debate crítico proposto por FUENTES (2009), que, através de uma situação de *intercâmbio dialógico* entre três equipes (investigativa, afirmativa e negativa), gera a discussão de um tema problemático, no qual os participantes de *forma regrada e respeitosa* colocam seus argumentos a favor ou contra o tópico de debate, procurando uma possível solução à diferença de opinião. Segundo este autor, o fato de propor uma solução ao conflito de opinião é uma diferença significativa na maneira de conceber o debate crítico, especialmente em um âmbito educativo, oferecendo as condições adequadas “de diálogo ideal” para que os participantes possam estabelecer o intercâmbio dialógico em ausência de coação externa, assim como o acesso universal e irrestrito à informação implicada nos problemas substanciais de uma comunidade.

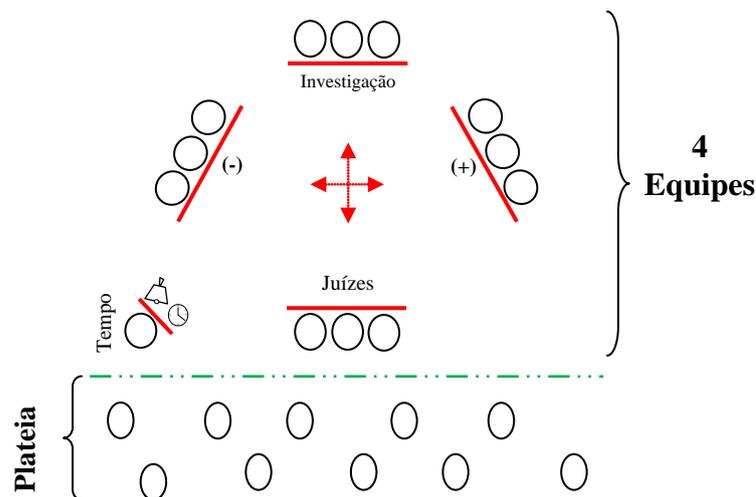
Por equipe afirmativa ou negativa se entende o grupo integrado por três debatedores que compartilham o objetivo de defender argumentativamente uma tese (ou ponto de vista) determinada frente a um tópico problemático. Atendendo a esta mesma constituição (três debatedores), mas se diferenciando na função, a equipe investigativa tem por objetivo expor os argumentos a favor e contra a proposição de debate fundamentados na fase de pesquisa prévia efetuada (estado da arte) sobre o tópico do debate (FUENTES, 2009).

A partir das três equipes, o modelo de debate conta com uma mesa de juízes – externos –, a qual tem como função avaliar a qualidade dos argumentos segundo os critérios de força, solidez e correção. Para tal fim, tais juízes se apoiam nos critérios avaliativos da qualidade dos argumentos propostos por GOVIER (2010). Com o objetivo de facilitar e garantir o processo de avaliação eficaz em um breve lapso de tempo, é usada uma série de símbolos lógicos que facilitam o preenchimento dos formatos de avaliação criados para cada etapa de debate.

Por fim, é conveniente mencionar a plateia ou público assistente ao debate e cuja função é, apoiar a equipe de sua preferência e em um determinado momento do debate terá a possibilidade de realizar perguntas para as diferentes equipes em relação com os argumentos colocados.

Enquanto o contexto de debate (herança do formato de debate parlamentar) se encontra constituído e delimitado imaginariamente por quatro pontos de referência: a equipe afirmativa, a equipe negativa, a equipe investigadora e a mesa de juízes, no centro destes quatro pontos e de frente à plateia, é executado o discurso por parte dos debatedores durante três etapas (debate restrito, debate aberto e fechamento) que são descritas a seguir:

Figura 1: Modelo de *debate crítico – MDC*



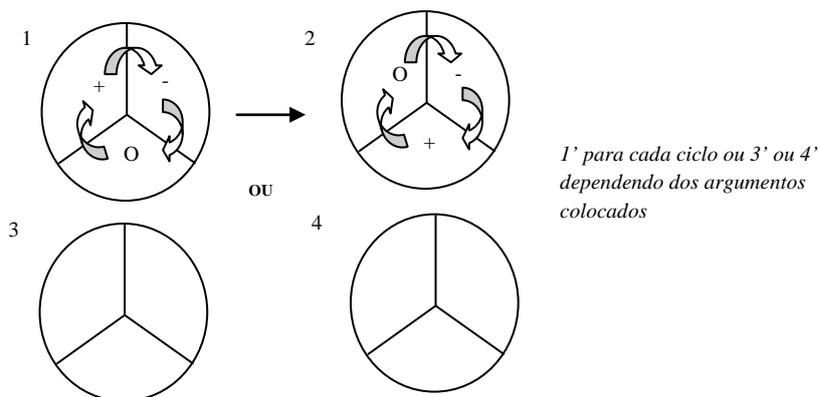
Fonte: Tomu-se como referência para sua elaboração o MDC proposto por FUENTES (2009).

1. *Debate restrito*: Tem como objetivo colocar e defender os possíveis argumentos que existem frente ao tópico de debate. Nesta etapa enfrentam-se a equipe afirmativa e a equipe

negativa numa modalidade ‘todos contra todos’, na qual se devem respeitar os papéis e turnos pré-estabelecidos pelas normas do debate, conhecidas e assumidas previamente pelos debatedores. A função neutra desempenhada pela equipe investigativa, ao trazer ao contexto do debate os possíveis argumentos que existem frente ao tópico de debate, garante as condições de igualdade de acesso à informação necessária para a discussão.

2. *Debate aberto*: O objetivo dessa segunda etapa é trazer ao contexto de debate os argumentos novos que surgem do debate restrito ou que ainda não foram colocados na discussão. Aqui se apresenta a intervenção das três equipes presentes no debate através de uma dinâmica discursiva que estabelece uma série de ciclos de participação. Entende-se por ciclo a participação das três partes do debate (equipe afirmativa, negativa e equipe de investigação) em relação a uma pergunta lançada por uma das partes (FUENTES, 2009).

Figura 2: Ciclo de participação da fase de debate aberto



Fonte: Tomu-se como referência para sua elaboração o MDC proposto por FUENTES (2009).

Posteriormente, dá-se cinco minutos (5') de intervalo para conversar sobre o que aconteceu nesta etapa do debate e, em conjunto com o ‘treinador’, se prepara o fechamento ‘*resolutivo*’ da discussão.

3. *Fechamento*: O objetivo desta última etapa é buscar que os debatedores se desprendam dos papéis e funções adquiridas na primeira etapa (equipe afirmativa, negativa e investigativa), para, assim, refletir sobre todo o processo argumentativo e poder estabelecer uma possível solução frente à diferença de opinião. Desse modo, cada equipe deve apresentar

um breve informe com o resumo dos argumentos discutidos, as valorações assumidas e a proposta de resolução.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo Geral**

Investigar o desenvolvimento do pensamento reflexivo de estudantes universitários através da análise de possíveis transformações no uso dos critérios de avaliação de argumentos quando avaliam a qualidade dos argumentos produzidos por pares, enquanto participantes de experiência pedagógica que proporciona intensiva reflexão e exercício de argumentação sobre temas curriculares (Modelo do Debate Crítico – MDC – proposto por FUENTES, 2009).

#### **3.2. Objetivos específicos**

- 3.2.1. Identificar os critérios usados pelos estudantes-alvo do estudo quando avaliam argumentos produzidos por seus pares.
- 3.2.2. Estabelecer se e como se apresentam variações na apropriação dos critérios de avaliação acima referidos, tendo em conta as trajetórias específicas de diferentes estudantes no curso integral da disciplina em que o MDC foi aplicado.

## 4. MÉTODO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo longitudinal de série de casos. Entende-se por *estudo de caso* o tipo de pesquisa de natureza empírica, na qual se realiza uma análise minuciosa e intensiva de processos, a partir de procedimentos que permitem ao pesquisador conservar a natureza holística e as características da vida real que constituem os fenômenos estudados (YIN, 2002). Quanto ao caráter longitudinal desta pesquisa, entende-se como um processo de observação repetitiva e em profundidade do fenômeno objeto de estudo, durante um determinado período de tempo, com o objetivo de dar conta de suas evoluções e mudanças (FLICK, 2009).

O uso do desenho longitudinal de série de casos justifica-se pela natureza do objetivo a que esta investigação se propôs. Através da descrição detalhada e minuciosa de uma série de casos (observação repetida e em profundidade), se buscou analisar se e em que medida haveria transformações nos critérios que estudantes participantes do *debate crítico* utilizaram para avaliação da qualidade dos argumentos produzidos por seus pares; de forma complementar, buscou-se descrever possíveis variações nas formas como aconteceriam as ditas mudanças.

Este projeto faz parte do conjunto de pesquisas previstas pelo Núcleo de Pesquisa da Argumentação da Universidade Federal de Pernambuco (NupArg/Diretório de Grupos de Pesquisa-CNPq), as quais buscam abordar questões relativas ao desenvolvimento do pensamento reflexivo no contexto do macroprojeto 'O Debate Crítico como contexto de desenvolvimento do pensamento reflexivo' (LEITÃO, 2011). O interesse específico do estudo aqui apresentado centra-se na investigação do desenvolvimento de capacidades argumentativas (no caso, avaliação da qualidade da argumentação gerada na sala de aula) em estudantes participantes de uma experiência de implementação do *Modelo do Debate Crítico* (FUENTES, 2009) no ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares. Embora o delineamento metodológico exposto a seguir diga respeito a este projeto especificamente, serão referidos aspectos comuns ao macroprojeto sempre que necessários para a compreensão do estudo aqui apresentado.

### 4.1. Participantes

Participaram da presente pesquisa 37 estudantes, de ambos os sexos, matriculados numa disciplina introdutória do curso de graduação em psicologia (doravante, DIP) de uma

universidade pública, que teve como proposta pedagógica central a utilização do *Modelo do Debate Crítico* (FUENTES, 2009) como recurso para discussão dos temas curriculares.

Dentre os estudantes matriculados na DIP, foram eleitos de forma intencionada sete participantes que se constituem nos casos específicos a serem analisados, isto é, o primeiro critério de escolha estabelecia que o aluno tivesse cursado integralmente a disciplina antes referida. A expressão ‘*intencionada*’ ou ‘*propositada*’ é um termo técnico muito usado na pesquisa qualitativa, para se referir ao processo de constituição de uma amostra no qual o pesquisador faz a seleção dos ‘participantes (ou do participante) ricos em informação’, o que aumenta a possibilidade de obter informação e conhecimento em profundidade sobre assuntos relevantes para o propósito da investigação (PATTON, 2002, p. 230).

Atendendo ao objetivo da pesquisa, o segundo critério de escolha dos indivíduos objeto deste estudo foi o aluno ter participado (na série de debates gerados durante o curso) nas posições de debatedor e juiz, uma ou mais vezes. Esta escolha se justifica pelo fato de que, dessa forma, se obteria maior volume de material analisável produzido pelos mesmos indivíduos. Estes critérios permitiram identificar, entre os casos estudados, não só os indivíduos mais destacados e que se voluntariaram para os debates (possivelmente indivíduos mais desinibidos, autoconfiantes e com maiores habilidades sociais), mas, também, verificar o possível impacto da experiência pedagógica realizada em indivíduos com participação mais periférica. A escolha de casos segundo os critérios de *participação nos debates em diferentes papéis* proporcionou um cenário heterogêneo para a construção do *corpus* da pesquisa (PATTON, 2002; YIN, 2011), permitindo, assim, a observação de variações tanto nos critérios que diferentes participantes utilizaram na avaliação da qualidade dos argumentos de seus pares, como nas trajetórias<sup>11</sup> de desenvolvimento de diferentes sujeitos em relação a esse aspecto específico do pensamento<sup>12</sup>.

#### **4.2. Procedimento de construção de dados**

O *corpus* utilizado para análise no presente estudo foi construído a partir de registros videográficos das aulas da DIP e materiais escritos eventualmente produzidos pelos estudantes da disciplina, posteriormente incorporados ao banco de dados do NupArg. Dita

<sup>11</sup> Entende-se por trajetória a representação de variedade de percursos de experiências de vida que em si mesmos podem evidenciar mudanças e comparações entre diferentes tipos de desenvolvimento e fim alcançado (este conceito será aprofundado na seção 4.3.3.3 do capítulo 4, p. 52).

<sup>12</sup> Todos os estudantes selecionados para o estudo assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme previsto na Resolução CNS 196/1996 que regulamenta questões éticas na pesquisa com seres humanos.

disciplina caracterizou-se como uma intervenção pedagógica, de caráter experimental, que, do ponto de vista educacional, teve como propósito explorar contextos educacionais de desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo de estudantes.

Distingue-se essa intervenção por ser um processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares que foi organizado através da participação intensiva dos estudantes em práticas sistemáticas de argumentação. Tais práticas foram planejadas tomando-se como base o *Modelo do Debate Crítico* (MDC) originalmente proposto por FUENTES (2009) para execução na forma de um torneio de debates, estruturados de modo a favorecer, nos alunos, o desenvolvimento de seu pensamento reflexivo.

Tendo em conta que a utilização do MDC como recurso para fim de ensino-aprendizagem configura uma situação diferente daquela para a qual foi originalmente produzida (ver definição na p. 31 deste trabalho), tal utilização exigiu uma *adequação* do modelo para o contexto de sala de aula brasileiro. As adaptações realizadas se deram basicamente quanto à: natureza dos temas debatidos e à amplitude e formas de participação dos estudantes na série de debates realizados na disciplina.

#### 4.2.1. Adaptações do MDC para o uso em classe

Em primeiro lugar, adaptações quanto à *escolha dos temas* dos debates foram necessárias, uma vez que o *debate crítico* foi inserido no contexto particular de sala de aula vinculado ao objetivo de ensino-aprendizado de temas curriculares. Caso diferente ocorre no contexto em que o MDC foi originalmente elaborado. Este se *organiza* na forma de um torneio entre diferentes escolas, durante o qual são discutidos temas não curriculares de interesse social geral. Um aspecto central do uso do MDC na intervenção pedagógica que aqui se trata foi o objetivo de, através do conteúdo curricular próprio de uma disciplina (no caso, da área de psicologia), fornecer aos alunos noções teóricas básicas sobre o conceito de argumentação e elementos-chave de avaliação da qualidade de argumentos, bem como oportunidades de aplicação prática destes conceitos nos diferentes debates realizados durante o percurso da disciplina.

Uma segunda adaptação marcante foi quanto à *amplitude e formas de participação* dos alunos nos debates. Todos os estudantes matriculados na disciplina receberam instrução sobre conceitos básicos de argumentação, e tiveram a oportunidade de participar (em diferentes papéis) dos seis debates realizados em sala de aula durante a DIP. Em consequência do objetivo de ensino-aprendizagem com que o MDC foi usado em sala de aula, os membros das

equipes, tipicamente previstas para a organização de um *debate crítico* (equipe de debatedores afirmativa – pró/proponente –, negativa – contra/opponente –, e equipe de juízes) não foram mantidos de forma fixa (diferentemente dos torneios de debates, nos quais os três indivíduos que participam de cada equipe nelas permanecem ao longo de todo o torneio). Nos debates de sala de aula, os participantes das equipes se alteravam a cada debate, podendo um estudante desempenhar mais de um papel (juiz, debatedor afirmativa/negativa) durante diferentes debates realizados no percurso da disciplina.

Quanto às *formas de participação* nos debates, é importante ainda salientar que, devido ao objetivo de ensino-aprendizagem com que o MDC, a partir do minidebate 2, foi estabelecido que a ‘plateia’ (estudantes que não participavam de nenhuma das equipes num dado minidebate) assumiria em cada debate a função de avaliar/julgar a qualidade dos argumentos colocados pelas equipes debatedoras (afirmativa/negativa). Com esse funcionamento, assegurou-se, portanto, que todos os alunos presentes em sala por ocasião de um debate tivessem um papel ativo e reflexivo durante a sua realização.

Ainda outra adaptação importante aconteceu em relação à quarta equipe prevista no MDC – a dos investigadores. Enquanto na versão original do MDC cabe aos estudantes da equipe de investigadores informar sobre, e situar, o tema do debate no campo em que este se insere, no contexto de sala de aula esta função foi desempenhada pela professora da DIP. A ela coube proporcionar informação sobre conteúdos psicológicos focados na DIP, bem como explicitar o contexto de controvérsia no qual os temas propostos para cada debate se inseriam.

#### 4.2.2. Organização geral da DIP

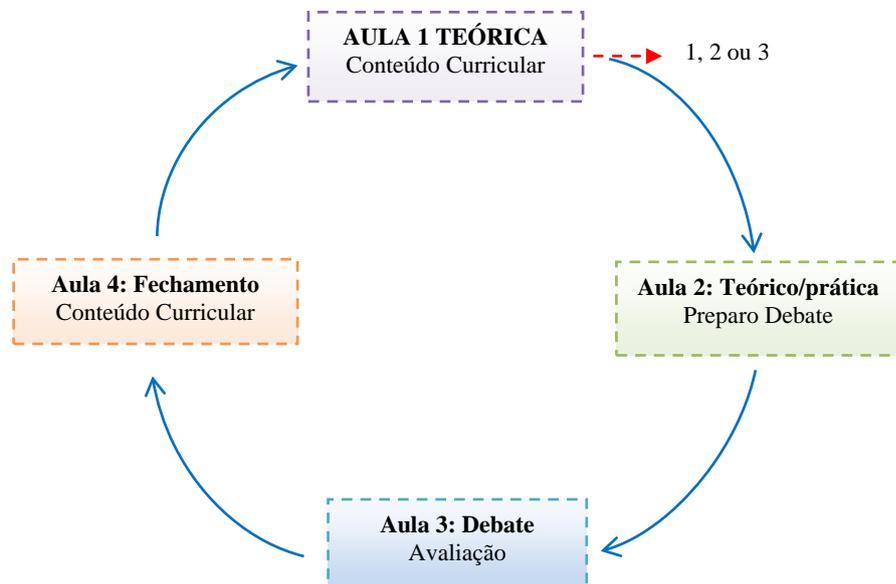
Atendendo às adaptações acima descritas, a *organização metodológica da DIP* foi realizada na forma de seis ciclos temáticos de, aproximadamente, quatro a seis aulas de duração que, conjuntamente, permitiriam o trabalho tanto no conteúdo programático da disciplina, quanto no conteúdo e prática em argumentação.<sup>13</sup> Cada ciclo começava com uma *aula expositiva sobre o conteúdo disciplinar*. A seguir era ministrada uma aula teórico/prática na qual, inicialmente, era brevemente retomado o conteúdo disciplinar e, depois, acontecia o *preparo para um debate*. Esse preparo consistia numa reflexão sistemática sobre a natureza e qualidade da argumentação, tomando sempre como referência a argumentação presente em textos da bibliografia da disciplina. Do preparo faziam parte também instruções específicas

---

<sup>13</sup> A DIP é inserida no curso de psicologia em questão como uma disciplina de 60 horas de duração, distribuídas em dois encontros semanais (de duas horas/aulas, cada uma com 1h, 45min. de duração).

sobre a prática do debate na forma como prevista no MDC. Na aula seguinte acontecia o debate, imediatamente seguido por uma reflexão/avaliação, coletivamente realizada, da qualidade da argumentação produzida no debate. O ciclo finalmente se encerrava com uma aula que fechava o conteúdo disciplinar previsto para aquele mesmo ciclo. Essa organização possibilitou que cada ciclo, além dos conteúdos disciplinares específicos, incorporasse, de forma progressiva, conteúdos de argumentação e informações sobre a estrutura do *debate crítico* – o que sofisticava, gradualmente, a prática sistemática da argumentação em cada um dos seis debates (ver Figura 3).

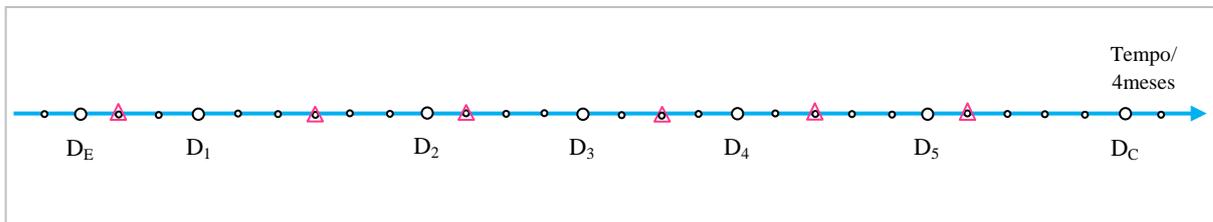
**Figura 3:** Ciclo de trabalho organizado no curso de introdução à psicologia.



Fonte: Pesquisadora.

As adaptações realizadas no MDC, para uso em contexto de sala de aula, levaram ainda os debates realizados na DIP a serem organizados a partir de três diferentes estruturas – denominadas *debate espontâneo*, *minidebates* e *debate crítico* (ver Figura 4).

**Figura 4:** Distribuição dos debates ao longo da DIP



Fonte: Pesquisadora. O  $\circ$  assinala aos dias de debate crítico; o  $\triangle$  aponta o início de cada ciclo; o  $\bullet$  marca as aulas preparatórias.

A seguir se apresenta uma descrição mais detalhada de características de cada uma dessas estruturas, bem como se informa o tópico curricular discutido em cada debate.

a. Debate Espontâneo: Assim chamado uma vez que foi organizado a partir do conhecimento espontâneo, intuitivo, dos estudantes sobre argumentação/debate. Para a realização desse primeiro debate, um primeiro tópico da DIP foi apresentado aos estudantes (Por que as pessoas são diferentes?), sendo-lhes então solicitado que organizassem um debate no qual controvérsias relativas a esse tema pudessem ser exploradas e discutidas. Do ponto de vista pedagógico, o intuito deste primeiro debate foi permitir aos estudantes uma tomada de consciência inicial sobre o que entendiam por ‘argumentar’ sobre temas da psicologia. Do ponto de vista da pesquisa, obteve-se com esse debate um *perfil argumentativo inicial* dos participantes (antes de se apresentar a eles qualquer tipo de treinamento em argumentação) em relação ao qual se poderia posteriormente, observar possíveis variações e mudanças durante o percurso da disciplina. No caso do presente estudo, o debate espontâneo funcionou como uma referência inicial (perfil) dos critérios usados pelos alunos para avaliar a qualidade dos argumentos produzidos por seus pares, em relação à qual podem ser observadas eventuais mudanças.

b. Minidebates: Dando seguimento ao debate espontâneo, realizaram-se cinco minidebates, assim denominados por oferecerem aos estudantes, de forma *gradual e progressiva*, informação e prática de aspectos essenciais ao engajamento numa atividade de argumentação crítica. Esses aspectos, que eram alvo de instrução e discussão com os alunos no preparo que antecedia a realização de cada minidebate, consistiram em fundamentos sobre argumentação (o que é argumentação) e critérios de avaliação da qualidade de um argumento no que se refere à sua força e solidez (GOVIER, 2010). Em relação à organização (procedimentos), lhes foram informadas – de modo igualmente gradual e progressivo – as

regras e a estrutura própria do *debate crítico* (etapas, duração etc.), como proposto no *Modelo do Debate Crítico* (FUENTES, 2009). Como já dito, foi o MDC o recurso pedagógico e metodológico através do qual se abordaram os conteúdos curriculares próprios da DIP.

Na medida em que cada um dos cinco minidebates acontecia – e, portanto, novas informações sobre a argumentação crítica e sobre os procedimentos específicos do debate eram oferecidas –, à estrutura inicialmente apresentada do *debate crítico* eram gradualmente acrescentados novos turnos de fala de cada equipe e novas etapas (por exemplo, a partir do debate 1 uma equipe de juízes foi integrada ao debate). A Figura 5, abaixo, sumaria os elementos sobre a argumentação e procedimentais acrescentados a cada minidebate:

**Figura 5:** Conteúdos em Argumentação e mudanças na estrutura do debate

	Conteúdos de Argumentação	Elementos da estrutura do Debate
<b>D<sub>1</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos: opinião, opinião fundamentada, conclusão, fundamento - razão.</li> <li>- Conceitos: opinião, Argumento, conclusão, inferência, razões, contra-argumento.</li> <li>- Preparação de discurso argumentativo.</li> </ul>	1º. Etapa <u>Turno</u> 1: Equipe 1 e 2 apresentam seus argumentos. <u>Turno</u> 2: Equipe 1 contra-argumenta equipe 2. Equipe 2 contra-argumenta 1. 2º. Etapa: <u>Avaliação Juízes</u> : Equipe de juízes apresenta sua avaliação do debate.
	Tema: O campo da Psicologia Diferencial	
<b>D<sub>2</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto: Tipo de informação: ‘certa/incerta’, objetiva, subjetiva e hipotética.</li> <li>- Concepto: argumentos vs. explicações.</li> <li>- Marcadores discursivos da argumentação.</li> </ul>	1º. Etapa: <u>Turno</u> 1: Equipe 1 e 2 apresentam seus argumentos. <u>Turno</u> 2: Equipe 1 contra-argumenta equipe 2. Equipe 2 contra-argumenta 1. 2º. Etapa: <u>Perguntas</u> : As equipes se interrogam uma a outra. Plateia interroga equipes. 3º. Etapa: <u>Fechamento</u> : Apresentação da conclusão de seu argumento. 4º. Etapa: <u>Avaliação Juízes</u> : Equipe de juízes apresenta sua avaliação do debate.
	Tema: Identidade de Gênero	
<b>D<sub>3</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipo de informação: ‘certa/incerta’, objetiva, subjetiva e hipotética.</li> <li>- Ensaio como gênero argumentativo.</li> </ul>	1º. Etapa: <u>Turno</u> 1: Equipe 1 e 2 apresentam seus argumentos. <u>Turno</u> 2: Equipe 1 contra-argumenta equipe 2. Equipe 2 contra-argumenta 1. <u>Turno</u> 3: Equipe 1 contra-argumenta equipe 2. Equipe 2 contra-argumenta 1. 2º. Etapa <u>Perguntas</u> : As equipes se interrogam uma a outra. Plateia interroga equipes. 3º. Etapa: <u>Fechamento</u> : Apresentação da conclusão de seu argumento. 4º. Etapa: <u>Avaliação Juízes</u> : Equipe de juízes apresenta sua avaliação do debate.
	Tema: Personalidade – Teoria dos Traços	
<b>D<sub>4</sub></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução do conceito de aceitabilidade.</li> </ul>	1º. Etapa: <u>Turno</u> 1: Equipe 1 e 2 apresentam seus argumentos. <u>Turno</u> 2: Equipe 1 contra-argumenta equipe 2. Equipe 2 contra-argumenta 1. <u>Turno</u> 3. 2º. Etapa: <u>Perguntas</u> : As equipes se interrogam

		<p>uma a outra. Plateia interroga equipes.</p> <p>5º. Etapa: <u>Fechamento</u>: Apresentação da conclusão de seu argumento.</p> <p>3º. Etapa: <u>Avaliação Juízes</u>: Equipe de juízes apresenta sua avaliação do debate.</p>
	Tema: Inteligência	
D <sub>5</sub>	- Introdução do conceito de relevância.	<p>1º. Etapa: <u>Turno 1</u>: Equipe 1 e 2 apresentam seus argumentos.</p> <p><u>Turno 2</u>: Equipe 1 contra-argumenta equipe 2. Equipe 2 contra-argumenta 1.</p> <p><u>Turno 3</u>: Equipe 1 contra-argumenta equipe 2. Equipe 2 contra-argumenta 1.</p> <p>2º. Etapa: <u>Perguntas</u>: As equipes se interrogam uma a outra. Plateia interroga equipes.</p> <p>3º. Etapa: <u>Fechamento</u>: Apresentação da conclusão de seu argumento.</p> <p>4º. Etapa: <u>Avaliação Juízes</u>: Equipe de juízes apresenta sua avaliação do debate.</p>
	Tema: Inteligência Emocional.	
D <sub>6</sub>	- Introdução do conceito de Suficiência.	<p>1º. Etapa: <u>Turno 1</u>.</p> <p><u>Turno 2</u>: Equipe 1 contra-argumenta equipe 2. Equipe 2 contra-argumenta 1.</p> <p><u>Turno 3</u>: Equipe 1 contra-argumenta equipe 2. Equipe 2 contra-argumenta 1.</p> <p>2º. Etapa: <u>Perguntas</u>: As equipes se interrogam uma a outra. Plateia interroga equipes.</p> <p>3º. Etapa: <u>Fechamento</u>: Apresentação da conclusão de seu argumento.</p> <p>4º. Etapa: <u>Avaliação Juízes</u>: Equipe de juízes apresenta sua avaliação do debate.</p>
	Tema: Diferenças individuais: Biológico vs. Social.	

Fonte: Pesquisadora.

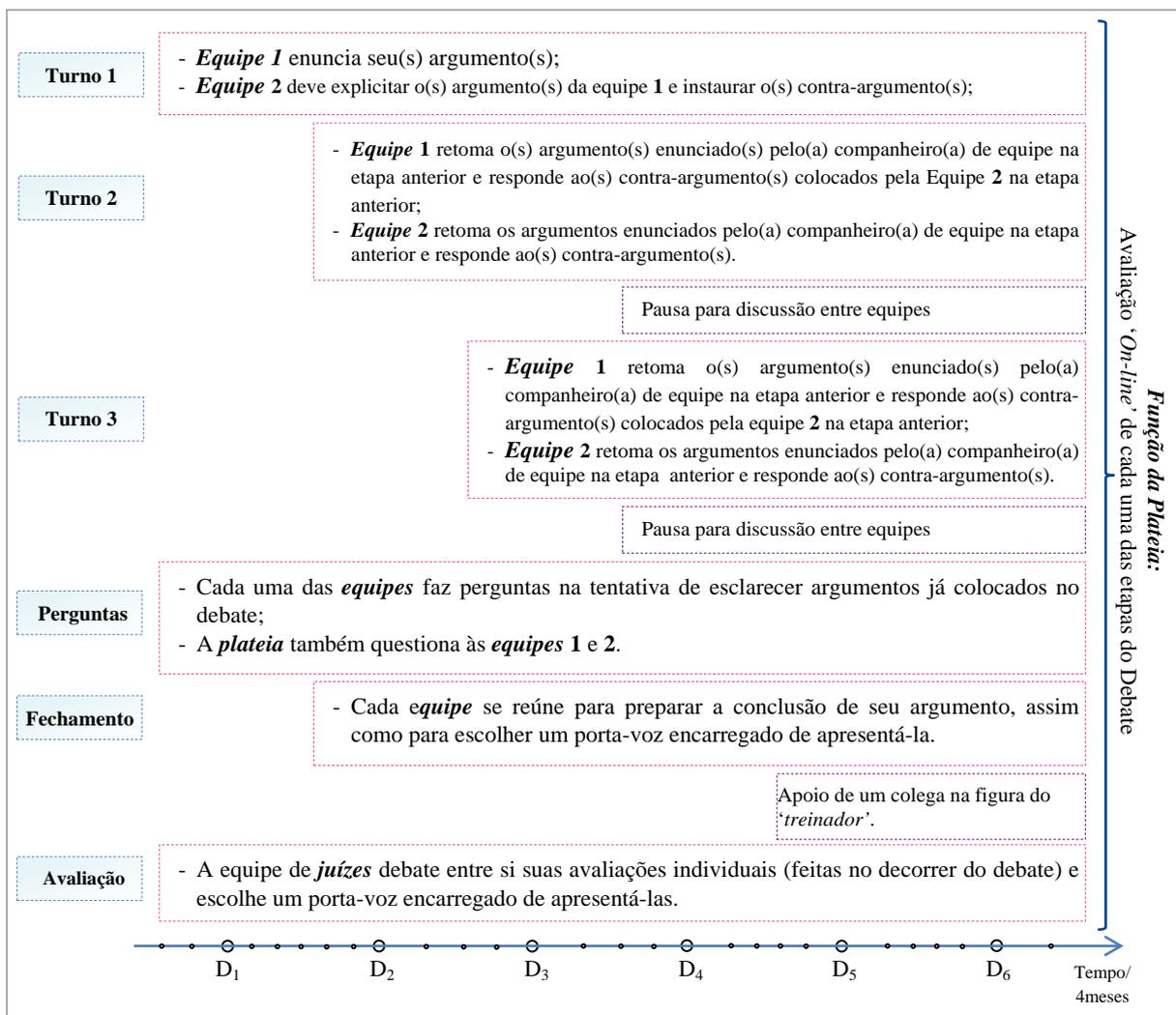
Do ponto de vista dos objetivos curriculares da disciplina em questão, os temas tratados nos minidebates mobilizaram diferentes controvérsias na psicologia: a) Determinantes inatos vs. adquiridos nas diferenças masculino/feminino; b) Inato vs. Adquirido na formação da identidade de gênero; c) Vantagens e limites de estudar a personalidade a partir da teoria dos traços; d) Deve-se aceitar as diferenças de inteligência entre homens e mulheres?; e) O construto de inteligência emocional é relevante para o estudo do comportamento humano? f) A psicologia diferencial adota uma perspectiva interacionista na explicação da constituição das diferenças individuais.

c. Debate Crítico: em contraste com a prática gradual e progressiva oferecida nos minidebates, nesta última fase da disciplina se realizou o *debate crítico* em sua forma completa (ver Figura 6); com isso, possibilitou-se aos alunos a integração e prática do conjunto geral de habilidades argumentativas apreendidas (identificação, análise e avaliação) e exercitadas durante a fase prévia.

A estrutura de *debate* crítico apresentada inicialmente sofreu algumas mudanças graduais durante cada um dos seis minidebates que aconteceram em relação à adição de: turnos de fala, etapas, papéis e tempo destinado para cada etapa. O tempo entre as etapas foi mudando pouco a pouco dependendo da estrutura que tinha o debate em cada oportunidade, de um debate cuja duração foi de 25 minutos, se passou progressivamente para um debate de 45 minutos, no qual a prática da argumentação era enfatizada.

Na Figura 6 se observam as mudanças progressivas que foram acontecendo com a estrutura do debate ao longo da disciplina. Na linha vertical, em cor azul, apresentam-se as etapas do debate, e na linha horizontal indica-se o tempo da DIP com ênfase nas aulas que houve debate. O cruzamento indica que etapa estava sendo implementada em cada debate.

**Figura 6:** Estrutura do *debate crítico*



Fonte: Pesquisadora

Importante ressaltar, no fechamento dessa seção, o papel da presente pesquisadora na organização e execução da disciplina na qual foram gerados os dados posteriormente selecionados para construção do *corpus* analisado no presente estudo. Seu papel foi ativo, durante todo o processo, marcado pela participação como monitora da disciplina<sup>14</sup>. Tal função implicou na sua participação em todo o planejamento, execução e avaliação formal da DIP, o que ajudou substancialmente em seu processo de familiarização e posterior construção do *corpus* de dados do projeto.

#### 4.2.3. Construção do corpus do estudo

Uma vez que a presente pesquisa se caracteriza como um estudo longitudinal de série de casos e analisa material pertencente ao banco de dados, antes referido, a construção do *corpus* do estudo se inicia com uma inspeção minuciosa dos registros videográficos produzidos ao longo da DIP na tentativa de identificar quais seriam as situações mais adequadas para serem analisadas, as quais, uma vez identificadas, seriam posteriormente transcritas. Desta forma, a primeira decisão a ser tomada com respeito à construção do *corpus* de dados foi à escolha de situações e materiais produzidos em sala de aula que atendessem aos objetivos do estudo, isto é, situações e materiais ricos em movimentos de avaliação de argumentos.

Sendo este o interesse central do estudo, e tendo em conta o planejamento e a organização geral dada à disciplina, o recorte dos registros de sala de aula definido como *corpus* para análise consistiu em: (a) transcrições das situações de avaliação que ocorriam imediatamente pós-debates; (b) avaliações realizadas durante os debates pela plateia presente (doravante referidas como avaliação *online*) e (c) coavaliação do ensaio (avaliação feita pelos alunos, de ensaio produzido por seus pares) (ver Tabela 1). A seguir se faz uma breve descrição das diferentes situações de avaliação que constituem o *corpus* da análise:

a) Avaliação *online* do debate: O conjunto de episódios assim denominados corresponde a avaliações escritas realizadas, pelos alunos, durante cinco dos seis debates (debates 2 a 6) ocorridos no percurso da disciplina. Antes de dar início a esses debates, a professora recomendava aos alunos que não participariam de nenhuma das equipes do debate (debatedores, juízes) para estarem atentos à argumentação que seria então produzida, dizendo-lhes ainda que, em momentos específicos do debate, seriam solicitados a avaliar a qualidade

---

<sup>14</sup>Bolsista REUNI/UFPE-2011

dos argumentos apresentados pelos colegas debatedores. Os momentos em que isso lhes era solicitado correspondiam aos previstos na estrutura do MDC, para que os debatedores de cada equipe conversassem brevemente entre si como forma de preparação para a fase seguinte do debate.

b) Avaliação pós-debate: O conjunto de episódios tomados em conta para esta parte da análise corresponde ao último momento de aula, após cada debate, durante os quais professora e alunos faziam a avaliação do acontecido durante o debate. De acordo com a estrutura dada às aulas em que ocorreram debates, uma sequência semelhante de ações ocorria em cada caso: nos primeiros minutos, a professora fazia uma retomada dos conteúdos teóricos tratados na aula anterior (e a partir do qual o tema do debate a ser realizado fora extraído), assim como da função que as diferentes equipes deveriam desempenhar durante o debate. Logo em seguida, se realizava em sala uma breve reunião dos alunos (organizados em três subgrupos) com monitoras da disciplina para discutir detalhes sobre o debate que iria acontecer, bem como para definir os alunos que integrariam as equipes do debate. Num terceiro momento ocorria o debate, propriamente dito. Finalmente, ao redor dos últimos 15' a 55' de cada aula, todos os alunos eram reunidos em grande grupo, quando se procedia então (coordenada pela professora da disciplina) a *avaliação pós-debate*.

É importante destacar que os tópicos discutidos na fase de avaliação pós-debate não eram os mesmos (tópicos curriculares) mobilizados como temas para cada um dos debates. A discussão pós-debate era mobilizada pela professora geralmente tomando como base o que tinha acontecido durante o debate; questões relacionadas com: qualidade dos argumentos apresentados pelas equipes de debatedores; tipos de reflexões gerados pelo debate; qualidade da avaliação realizada pela equipe dos juízes, entre outros aspectos avaliativos que eventualmente surgiram na situação. Em suma, a avaliação pós-debate se caracterizava essencialmente como momento de reflexão e tomada de consciência sobre procedimentos e raciocínios usados na própria prática do debate.

c) Coavaliação do ensaio de um colega: Como parte da primeira avaliação formal do aproveitamento na DIP (para atribuição de nota), os alunos foram instruídos a produzir, individualmente, um pequeno ensaio sobre o tema '*Vantagens e limites do estudo da personalidade através da teoria dos traços*', que seria igualmente o tema-base para a discussão no próximo debate (debate 3). O ensaio funcionaria então como atividade de preparação, no plano conceitual, para o debate 3. Para a realização do ensaio foi

providenciado um roteiro que orientou o trabalho dos alunos para a construção do texto escrito (ver Anexo A). Em aula posterior à da entrega dos ensaios, a professora convidou os alunos a realizar uma avaliação dos ensaios produzidos por seus colegas (isto é, avaliar a qualidade dos argumentos nele construídos). Para que isso fosse feito, a professora trouxe para a sala de aula cópias dos ensaios recebidos, dos quais haviam sido retirados os nomes dos respectivos autores. Tais cópias foram distribuídas entre os alunos com uso de uma estratégia que assegurou que nenhum aluno receberia o ensaio produzido por si mesmo. As avaliações então feitas pelos alunos integram a parte do *corpus* do presente estudo, referida como *coavaliação do ensaio*. O termo *coavaliação*, aqui adotado, é muito usado na linguagem da avaliação pedagógica e define a avaliação entre pares.

Com o propósito de sumariar, no Tabela 1 abaixo, apresentam-se os diferentes tipos de dados que integram o *corpus* do presente estudo, bem como identifica os casos selecionados para análise. Os nomes usados são fictícios para preservar a identidade e confidencialidade das pessoas que participaram da pesquisa.

**Tabela 1:** Situações de avaliação /produção constituintes do *corpus* da pesquisa

Critérios de escolha							Avaliações Participantes	'Online'					Coavaliação	Pós-Debate						
Espontâneo	1	2	3	4	5	6		2	3	4	5	6		Espontâneo	1	2	3	4	5	6
P	J		P	P	D	P	Antônia		x				x	x	x			x	x	x
		P	D		J	P	Carina	X			x	x								
		P	P	D		J	Gustavo	X	x	X			x							
		J	P		J	D	Paulina	X	x		x		x						x	x
	P	D	P	P	J	P	Sara		x	X	x	x	x	x	x			x	x	
D	J	P	P	P	D	P	Sofia	X	x	X		x	x	x	x	x	x	x	x	x
	J		P	P		D	Tânia		x	X			x	x		x				x

Na primeira coluna da esquerda se encontram os critérios de escolha dos participantes de acordo com o tipo de participação: (D) participou de alguma das equipes no papel de proponente ou oponente; (J) participou como juiz e (P) ficou na plateia como 'juiz informal'. Nas colunas da direita, as três situações de avaliação de argumentos escolhidas para a construção do *corpus* da análise.

### 4.3. Procedimentos de análise de dados

#### 4.3.1. Unidade de Análise

Antes de entrar nos detalhes operacionais da construção e análise do *corpus* do presente estudo, é necessário discutir sobre como se buscou tornar específica à dimensão reflexiva do pensamento dos estudantes-alvo do estudo, a partir da escolha de uma unidade de análise<sup>15</sup> que permita capturar as possíveis mudanças nos critérios que estes utilizam na avaliação da qualidade dos argumentos produzidos em situações de *debate crítico*.

Ao definir o pensamento reflexivo como um processo autorregulador do pensamento, de caráter *metacognitivo*, constituído essencialmente pela *argumentação*, compartilha-se a ideia de que esta última se constitui num recurso privilegiado que leva o argumentador a refletir e se posicionar sobre os fundamentos e limites de suas próprias concepções – pontos de vista – sobre o mundo, favorecendo a mudança do pensamento de foco sobre objetos/fenômenos para um plano reflexivo – caracterizado pela reflexão sobre afirmações que o indivíduo faz sobre aqueles objetos/fenômenos (LEITÃO, 2007a).

Ancorado na ideia acima e considerando-se o caráter discursivo específico da argumentação (necessidade discursiva de lidar com a oposição) como recurso por meio do qual se gera reflexão, nesta pesquisa se adota a tríade proposta por LEITÃO (2000; 2007a; b; 2008; 2011b) como unidade mínima que captura o processo pelo qual os indivíduos argumentam e reveem/refletem sobre suas posições no curso da argumentação. Dessa tríade fazem parte: *argumento* (caracterizado pelo ponto de vista seguido de uma ou mais justificativas que lhe dão suporte), *contra-argumento* (qualquer enunciado que levanta dúvidas, objeções e/ou críticas a um argumento, e que tem como efeito a redução da possibilidade de sua aceitação) e *resposta* (captura a reação do proponente de um argumento à oposição emergente, tendo um caráter eminentemente avaliativo). Ao uso dessa unidade de análise, propõe-se a conjunção das concepções de *força* e *solidez* dos argumentos, tal como definidas por GOVIER (2010) a partir de três critérios de avaliação da qualidade de argumentos: *aceitabilidade* (examina a plausibilidade/verdade das justificativas), *relevância* (examina a relação entre as justificativas e o ponto de vista) e *suficiência* (examina se o conjunto de justificativas aporta razões bases adequadas e suficientes para derivar delas a conclusão pretendida).

---

<sup>15</sup> Define-se como o menor recorte, a menor parte do fenômeno, na qual se preservam todas as propriedades básicas que constituem um fenômeno (VIGOTSKI, 2000/1934).

A noção de ‘verdade’ é uma questão problemática no âmbito dos estudos da argumentação. Por um lado, a noção de verdade esta atrelada à concepção normativa de raciocínio lógico-dedutivo, na qual razões (premissas, justificativas) devem ser verdadeiras para obter conclusões verdadeiras. No sentido da lógica informal, por outro lado, a noção de verdade obedece aos parâmetros de certeza dados pelas condições contextuais nas quais se produz o discurso. Portanto, neste contexto de análise será assumido o uso da palavra verdade, a qual preserva o sentido circunstancial de produção e avaliação argumentativa segundo o contexto (GOVIER, 2010).

O caráter dialógico inerente ao ciclo argumentativo proposto por LEITÃO (2000; 2007a; b; 2008; 2011b) leva o argumentador e seu interlocutor a refletir/‘rever’<sup>16</sup> os argumentos que estão sendo oferecidos em defesa de um determinado ponto de vista – seja na forma de contra-argumento, seja na forma de respostas. Essa revisão/reflexão convida-o a julgar as razões fornecidas como apoio para os pontos de vista em questão pelo uso, consciente ou não, de critérios de avaliação como, por exemplo, o uso das condições de aceitabilidade e relevância que, em seu conjunto, dariam conta da suficiência dos argumentos apresentados. A ação de refletir sobre informações oferecidas como apoio para um ponto de vista evidencia o caráter avaliativo/metacognitivo da argumentação – avaliação do próprio pensamento e/ou do pensamento dos outros.

Desta forma, através da identificação de cada uma das ações argumentativas da tríade proposta por LEITÃO (2000; 2007; 2008) foram inicialmente identificados os movimentos argumentativos presentes no *corpus* analisado, nos quais então se buscou analisar o uso, pelos estudantes, dos critérios ARS de GOVIER (2010) para a avaliação de argumentos. Com base nesses procedimentos analíticos buscou-se capturar o processo pelo qual aconteceriam possíveis transformações nos critérios de avaliação adotados pelos estudantes ao longo da DIP.

#### 4.3.2. Recursos linguístico-discursivos de análise

Entende-se que a linguagem é uma atividade de interação social de natureza dinâmica, construída em situações e contextos culturais específicos, o que implica a consideração parcialmente compartilhada de significados, intenções e pressuposições entre seus atores.

---

<sup>16</sup> O termo ‘rever’ é empregado, no mesmo sentido proposto por LEITÃO (2011) como a volta a um ponto de vista inicialmente apresentado para examiná-lo à luz de posições contrárias.

Portanto, esse tipo de atividade comunicativa depende do contexto, isto é, tanto o contexto do diálogo local quanto o contexto como um marco situacional mais integral.

Em seu conceito de gêneros discursivos, BAKHTIN (1997) recolhe tanto as variações como os aspectos homogêneos envolvidos na compreensão da linguagem em situações de uso. Os gêneros discursivos, segundo este autor, são *tipos relativamente estáveis* de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, marcados pela especificidade de um domínio de utilização da língua que conservam a heterogeneidade própria das mais variadas campos de atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Ancorados nesta noção de discurso que ainda depende de o contexto conservar algumas regularidades, pode-se afirmar que a argumentação é uma das múltiplas formas de imaginar e estruturar o discurso e, como tal, pertence a funcionamentos sociais previsíveis e esperados em que o sujeito pode se apoiar. Com esta compreensão de argumentação como atividade discursiva, opta-se pelo uso de procedimentos analíticos próprios da análise do discurso (operadores argumentativos<sup>17</sup>) como recursos que auxiliam a compreensão holística do fenômeno, aportando pistas de contextualização (rasgos do discurso) que permitem explicitar as posições do proponente em relação a seu oponente, a si mesmo e a seu propósito (CANDELA, 2001).

#### 4.3.3. Fases da análise

Com o que foi dito se pode perceber que nesse estudo utiliza-se uma perspectiva metodológica qualitativa que privilegia dois níveis de análise – o microanalítico e o macroanalítico. Justifica-se o uso deste tipo de metodologia de análise, uma vez que, combinados, esses níveis de análise permitem: a) Dar ênfase especial aos processos mais do que aos produtos; b) identificar, descrever e analisar em detalhes (microanálise) o significado de um determinado fenômeno (discursivo e/ou interativo) em contextos socioculturais específicos; c) compreender a complexidade – e, acrescente-se, a variabilidade – dos fenômenos psicológicos (macroanálise), a partir da captura dos momentos em que o processo de transformação acontece (MEIRA, 1994; MACIEL, 2004).

---

<sup>17</sup> Segundo (KOCH, 2004, p. 132), os operadores argumentativos são marcas linguísticas da enunciação que indicam as relações de encadeamentos sucessivos de enunciados. Estes têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para a qual apontam.

Juntamente à transcrição/pré-análise, observam-se os níveis acima, os quais correspondem a diferentes fases de análise. Cada uma dessas é brevemente descrita nas seções seguintes.

#### 4.3.3.1. Fase I: Transcrição/pré-análise

Conforme considera LEMKE (1998), a transcrição de dados na pesquisa qualitativa corresponde já a uma pré-análise. Durante o processo de transcrição, no caso, das situações de avaliação pós-debate, a pesquisadora realiza já uma observação detalhada e minuciosa sobre as informações disponíveis nos vídeos. A atividade de transcrição permite e leva já a se estar atento tanto a elementos verbais como a informações não verbais que ajudam na compreensão holística do fenômeno observado no contexto de sala de aula. Para a melhor compreensão das situações transcritas, se empregaram convenções que ajudaram na reprodução dos detalhes verbais e não verbais – entonações, gestos, pausas, hesitações, silêncios e detalhes contextuais – da cada situação discursiva. Os sinais utilizados foram adaptados das convenções de transcrição desenvolvidas por JEFFERSON (citado em ATKINSON & HERITAGE, 1992)

**Tabela 2:** Sinais de transcrição

Sinal	Descrição
Não identificado	Aluno não identificado
“xxxxx”	Citações literais ou leituras de textos
((xxxxx))	Comentários descritivos do transcritor
LETRAS MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte
(xxxxx)	Hipótese do que se ouviu
(incompreensível)	Não se entende o que foi falado
?	Interrogação
(00':00")	Pausas
...	Prolongamento do som (vogais/consonantes)
[	Falas simultâneas/sobreposições
00:00:00	Tempo transcorrido da aula
(...)	Indica trechos suprimidos por limites de espaço

#### Fase II: Microanálise

Na fase da *microanálise*, se realizou a análise minuciosa dos critérios usados pelos alunos-alvo do estudo quando solicitados a avaliar a qualidade dos argumentos produzidos por seus pares (situações anteriormente descritas na seção que especifica o *corpus* da pesquisa). Todos os episódios de avaliação de argumentos identificados no *corpus* foram analisados. Para tal fim, se empregou inicialmente a tríade proposta por LEITÃO (2000) para identificação dos movimentos argumentativos ocorridos (argumento, contra-argumento,

resposta) a partir dos quais se fez a análise dos critérios usados na avaliação da qualidade da argumentação em questão. Para a análise desta última, tomou-se como referência central as concepções de força e solidez definidas por GOVIER (2010) a partir das noções de *aceitabilidade, relevância e suficiência* de argumentos<sup>18</sup>.

Apesar de o método de análise ter sido definido previamente, nesta fase foi necessário voltar sobre os fundamentos teóricos para garantir a clareza dos critérios para cada passo da análise; em consequência, e tomando como alvo de análise as situações de avaliação pós-debate, se começou o aperfeiçoamento do tipo de análise argumentativo que se estava buscando.

#### 4.3.3.2. Fase II: Macroanálise

Com o segundo nível de análise, a *macroanálise*, se buscou observar as possíveis variações nas trajetórias de desenvolvimento do pensamento reflexivo de cada participante através da análise de *se* e *como* se transformariam os critérios por eles utilizados para avaliar a qualidade dos argumentos produzidos nos vários debates realizados ao longo do semestre acadêmico. Especial atenção foi posta na identificação de critérios avaliativos que eventualmente surgiam, no curso da disciplina, e permanecem estáveis ao longo do tempo de observação definido no estudo (duração da DIP). Considerou-se que a opção pela análise caso a caso, dos critérios de avaliação da qualidade dos argumentos usados pelos mesmos participantes, em diferentes ocasiões, permitiria identificar, em cada caso, possíveis transformações e ganhos desenvolvimentais no que diz respeito a este aspecto do raciocínio de cada participante. A análise de uma série de casos permitiria, por sua vez, observar possíveis variações nas trajetórias de desenvolvimento de diferentes indivíduos.

O poder explicativo da descrição básica de cada caso aumentará na medida em que o processo de comparação e contraste das diferentes trajetórias de uso de critérios de avaliação dos argumentos seja explorado o suficiente (PRZYBORSKI & SLUNECKO, 2009).

A noção de ‘trajetória’ adotada nesta pesquisa remete à variedade de percursos de experiências de vida, que em si mesmos podem evidenciar mudanças e comparações entre diferentes tipos de desenvolvimento e fim alcançado. Esta ideia de trajetórias de desenvolvimento incorpora o conceito de temporalidade – tempo irreversível –, e destaca a ação das pessoas sobre o curso de sua experiência pessoal em relação a um determinado fenômeno (SATO, WATANABE & OMI, 2007).

---

<sup>18</sup>Explicadas em detalhe na seção 2.2 do capítulo 2, p. 21.

Mesmo que o estudo aborde a noção de trajetória como recurso de análise para dar conta das possíveis transformações no uso de critérios de avaliação da qualidade dos argumentos, deve-se deixar claro que, no sentido metodológico a abordagem que aqui se propõe não responde ao uso do Modelo de Trajetória de Equifinalidade – TEM – proposto por SATO, YASUDA e KIDO (2004, citado em SATO, HIDAHA & FUKUDA, 2009).

O TEM é um recurso metodológico através do qual se pode observar o potencial e/ou realização de trajetórias tanto do passado como do futuro possível. Neste modelo se destaca a noção de ‘pontos de equifinalidade’, como sendo o componente que permanece estável no curso da vida do indivíduo como ser dinâmico e historicamente construído (SATO, YASUDA & KIDO, 2004, p. 226, citado em SATO, HIDAHA & FUKUDA, 2009). Desta forma, o mesmo estado final pode ser alcançado a partir de condições iniciais e caminhos diversos no curso do tempo, sendo o foco os eventos e/ou estados individuais (SATO, YASUDA, KIDO, ARAKAWA, MIZOGUCHI & VALSINER, 2006).

## 5. ANÁLISE DOS DADOS

Dados os objetivos desta pesquisa, a análise se realiza em dois níveis: microanalítico e macroanalítico. Como foi referido na seção do método, na primeira fase, o alvo da análise estará voltado sobre o uso de critérios ARS na avaliação do argumento. Na segunda fase, levando em consideração a microanálise realizada, se apresentaram as trajetórias individuais como elemento descritivo-explicativo da possível mudança na avaliação da qualidade dos argumentos e, em consequência, do pensamento reflexivo.

### 5.1. Microanálise

O *corpus* de dados escolhido responde a situações de avaliação constituídas por registros de natureza diversa (material visual e material escrito) produzidos em momentos diferentes. Portanto, define-se que, para a construção e a análise dos dados, a ordem de apresentação será a mesma em que tais situações aconteceram em sala de aula: avaliação ‘*online*’ do debate, avaliação pós-debate e coavaliação do ensaio.

A microanálise apresentada destaca o uso (espontâneo ou não) dos critérios de avaliação da qualidade do argumento – ARS – por qualquer um dos sete (7) alunos-alvo desta pesquisa em situações em que avaliam argumentos produzidos por seus pares. Também será levada em consideração a participação de outros alunos na situação de avaliação pós-debate sempre que permitam um melhor entendimento do objeto de análise da pesquisa.

Com o intuito de oferecer uma visão mais abrangente das informações analisadas, inicialmente se apresenta uma breve contextualização do *setting* das avaliações-alvo da análise para, logo, aprofundar na análise do uso que os participantes fazem dos critérios ARS na avaliação da qualidade dos argumentos e o surgimento de outros critérios próprios da situação de *debate crítico*.

#### 5.1.1. Situações de avaliação ‘*online*’ do debate

Como foi descrito na seção do método, estas situações remetem à avaliação de argumentos ‘*online*’ realizados pelos participantes-alvo da pesquisa no decorrer dos debates realizados na DIP. Justamente antes de dar início ao debate, a professora convidava os alunos que não participariam como debatedores ou juízes para desempenhar também o papel de ‘juízes informais’, lembrando que o foco da análise seria a qualidade dos argumentos.

Devido à metodologia própria da DIP exigir um manejo rigoroso do tempo durante o *debate crítico*, tanto os juízes do debate como os juízes informais realizaram a avaliação dos argumentos oferecidos por seus colegas nos momentos de reunião das equipes estabelecidos dentro da estrutura do debate. Em vista disso, e para efeitos da análise aqui proposta, serão realizados dois esclarecimentos: a) a transcrição das avaliações preservará a formatação da escrita de cada um dos alunos participantes e, também, b) a frequência do fluxo de realização das atividades, devido ao caráter não obrigatório destas.

Nos trechos-objeto de análise, se apresentam em destaque de diversas cores os diferentes tipos de expressões oferecidas na valoração tanto dos argumentos como da situação argumentativa de *debate crítico*. Expressões avaliativas de tipo **pragmático** (cor verde) valoram de forma positiva ou negativa o compromisso pragmático e retórico dos participantes em relação à progressão do discurso argumentativo. Expressões avaliativas positivas ou negativas em relação à qualidade da estrutura interna do argumento – ponto de vista, justificativa – apelam aos critérios **ARS** (cor azul).

#### 5.1.1.1. *Online Debate 2*

O cenário geral da aula corresponde ao segundo debate estruturado e planejado que teve como tema de discussão: *'Inato e adquirido na formação da identidade de gênero'*.

Previamente à realização deste debate, é importante ter presente dois aspectos que funcionaram como pano de fundo nas análises deste conjunto de trechos avaliativos. Primeiro, as aulas prévias de preparo para o debate nas quais o foco argumentativo esteve voltado para a conceptualização e prática de temas tais como: **opinião/opinião fundamentada**, **tipos de informação** (certa, objetiva, incerta, subjetiva e hipotética), **diferença entre argumento e explicação** e **marcadores argumentativos**. Segundo, os debates já realizados cujo teor argumentativo favorecia a produção e a avaliação dos argumentos.

##### a. Carina

No trecho a seguir aparece a avaliação realizada por Carina dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (*bancada inato vs. bancada adquirido*) sem estabelecer distinção entre as etapas do debate. Nas primeiras linhas (L1-10) descrevem-se os movimentos argumentativos usados pelas equipes durante o debate, fazendo uso do *discurso indireto*, isto pode ser corroborado na presença das videografações da DIP e nas descrições realizadas

pelos outros participantes desta situação de avaliação.

Segundo BAKHTIN (2006, p. 148), o discurso indireto é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, na qual o enunciador integra à sua composição uma outra enunciação, conservando do discurso de outrem seu conteúdo e, pelo menos, rudimentos da sua integridade linguística e da autonomia primitiva, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido, ou seja, um discurso no discurso e sobre o discurso, uma enunciação na enunciação e sobre a enunciação.

Já nas linhas finais (L11-16) aparecem as valorações realizadas por Carina fazendo uso do critério de **aceitabilidade** e de critérios **pragmáticos** próprios da situação dialógica da qual são participantes.

- 1 A bancada do inato apresentou em seu primeiro argumento um forte aspecto biológico baseado em pesquisas
- 2 de que a criança tem uma predisposição para escolher o seu brinquedo a partir da associação do seu sexo ao
- 3 objeto: meninas olham mais fixamente as bonecas.
- 4 A bancada adquirido argumenta que as crianças vão brincar, vão escolher os brinquedos que lhe são
- 5 apresentados pelos pais.
- 6 A bancada do inato continuou a afirmar que o biológico se sobrepõe ao adquirido desde o pré-natal também
- 7 tendo a influência dos hormônios.
- 8 A bancada adquirido apresenta argumentos baseados na pesquisa de Skelton que as crianças quando são
- 9 “construídas” pela sociedade tendem a imitar nos primeiros meses de vida. Ex: menino imita os homens.
- 10 Menina imitas as mulheres.
- 11 O grupo inato apresenta **argumentos mais fortes** por causa de **maior coerência na fala**, apresentam **confiança**
- 12 **nos argumentos**.
- 13 O grupo adquirido para se referir à linguagem **se contradisse por primeiro basear-se em pesquisas e depois**
- 14 **usar a opinião**.
- 15 Os dois grupos **argumentaram baseando-se em pesquisas**. O grupo inato **apesar de oferecer argumentos**
- 16 **fortes não se preocuparam em concluí-los, mas em contra-argumentar e desarmar o grupo adquirido**.

Por meio da descrição de Carina observa-se a preocupação das equipes pelo uso da ‘citação de pesquisas e da fonte’ como critério de avaliação da força do argumento; critério que ganha sentido a partir do conteúdo argumentativo até então trabalhado e discutido na DIP e o esforço exigido pelo contexto de *debate crítico* no uso da argumentação.

Na fala de Carina (L11-12), a presença dos enunciados ‘coerência da fala’ e ‘confiança nos argumento’ compreende-se como o uso de critérios **pragmáticos** que garantem maior qualidade na argumentação: ‘apresenta argumentos mais fortes’. Valoração positiva que chama a atenção para a *atuação coerente* da equipe inata com seu papel argumentativo no oferecimento e defesa sistemática de seu ponto de vista, levando em consideração as afirmações que lhe antecederam e sua *segurança* na apresentação das ideias. Critérios que surgem da própria situação de *debate crítico*, na qual se enfatiza a prática razoável da

argumentação, sem desconhecer a presença de ações voltadas para persuadir ou convencer à audiência na hora de apresentar seus argumentos (VAN EEMEREN e cols., 2008).

Em L13, diante da expressão ‘se contradisse por primeiro se basear em pesquisas e depois usar a opinião’, apela ao critério de **aceitabilidade**, questionando os problemas de consistência das informações oferecidas pela equipe adquirida em apoio ao ponto de vista defendido sobre ‘*linguagem*’, uma vez que, ao comparar a força e consistência dos tipos de informação usados como base nas justificativas (base científica e baseados em crenças pessoais), os invalida. Critério que ganha sentido diante do contexto da DIP e da oficina de preparo na qual se discute a importância do tipo de informação usada (científica, hipotética, subjetiva) com o apoio das justificativas no contexto de discussão acadêmica.

O uso de recursos de autoridade em L15, diante da valoração explícita ‘argumentaram baseando-se em pesquisas’, compreende-se como o apelo a critério de **aceitabilidade**, dado que esta condição oferece maior consistência e força às justificativas no contexto da DIP, no qual a qualidade dos argumentos está em jogo. Porém, em L16, a presença da expressão avaliativa ‘não se preocuparam em concluí-los, mas em contra-argumentar e desarmar o grupo adquirido’, marca o apelo a critérios **pragmáticos** a partir dos quais questiona dos aspectos: a) a *ausência de conclusão* como um aspecto que diminui a qualidade da argumentação e, b) o *incumprimento de regras* próprias da situação de debate – fase de fechamento – em um contexto argumentativo que valora favoravelmente todas aquelas ações que levem ao diálogo crítico (VAN EEMEREN e cols., 2008; FUENTES, 2009, 2011).

Em síntese, através da análise de Carina observa-se a preocupação por critérios **pragmáticos** próprios da situação de *debate crítico* em que estão imersos, no qual existe uma exigência permanente a estar atento sobre as condições argumentativas. Finalmente, a preocupação pelo uso de recursos de autoridade – citação de pesquisas – como condição para a **aceitabilidade** das justificativas oferecidas no debate prova sua força e consistência no contexto de discussão acadêmico.

#### b. Gustavo

A seguir se analisam as expressões avaliativas, realizadas por Gustavo, dos argumentos das equipes debatedoras (*inato* vs. *adquirido*), sem estabelecer distinção entre as etapas do debate. Na coluna da esquerda descrevem-se os movimentos argumentativos usados pelas equipes durante o debate, fazendo uso do discurso indireto, e na coluna da direita aparecem às

valorações realizadas, fazendo uso dos critérios de **aceitabilidade** e **pragmático**, que ganham sentido no contexto da DIP.

<p>1 Inato:  2 Não é só na espécie humana que isso acontece  3 Tendências comportamentais desde o início  4 <b>Adquirido Contra-argumenta</b>  5 São os pais que influenciam as tendências comportamentais  6 Adquirido:  7 As sociedades é que influência de geração em geração  8 Há o mimetismo por parte das crianças  9 Inato:  10 Leva em conta ações hormonais → <b>houve boas argumentações</b>  11 Adquirido:  12 As influências vêm desde o nascimento do bebê  13 Inato:  14 O homem se identifica biologicamente naquilo que você é.  15 Adquirido:  16 O homem se identifica com os seus iguais Filho → pai  17 1º turno de perguntas: <b>Inato consegue sobressair-se</b>  18 2º turno de perguntas: <b>Inato sobressai novamente.</b>  19 Argumentos conclusivos  20 Inato:  21 Ataca argumento com menino-lobo;  22 Complexo de Édipo  23 Adquirido:  24 O social é necessário para desenvolver o biológico  25 Papéis sociais</p>	<p>Nota sobre as perguntas: A plateia pergunta para o adquirido e <b>respondem com achismo.</b></p> <p>Os dois grupos em certo momento fundamentam-se sobre brinquedos.</p> <p><b>Estão citando as fontes de seus argumentos</b>  O grupo do adquirido <b>se fragiliza bastante usando termos como “sei lá, eu acho”.</b></p> <p>Os dois grupos <b>falham na formulação de perguntas.</b></p>
--	---

Em L3-4 (coluna direita), diante da resposta oferecida pela equipe adquirido, questiona o grau de consistência da informação oferecida em apoio ao ponto de vista. Em consequência, a presença da expressão ‘respondem com achismo’ entende-se como o apelo ao critério de **aceitabilidade**, uma vez que, no contexto de discussão acadêmica, se partilha que informação baseada em crenças tem menor grau de força, isto é, falta de evidência que diminui seu nível de consistência (BESNARD & HUNTER, 2008).

Na descrição dos movimentos argumentativos trazidos na voz das equipes debatedoras (coluna esquerda), chama a atenção sobre a importância do contexto de produção do ‘debate crítico’ como cenário que exige o esforço dos participantes no uso da argumentação. Desta forma, em L10 (coluna esquerda), com a presença da expressão ‘boas argumentações’, explicita o apelo ao critério de **aceitabilidade** diante do fundamento oferecido pela equipe inato sobre ‘leva em conta ações hormonais’; movimento que é interpretado como sendo a ideia de que informações de base científica oferecem maior força em apoio ao argumento. Em L10-11 (coluna direita), o uso da expressão ‘estão citando as fontes de seus argumentos’ indica o apelo ao critério de **aceitabilidade**, isto é, valora como positivo o uso da citação da fonte como condição que dá maior credibilidade as afirmações que estão sendo defendidas.

Em L13-15 (coluna direita), a retomada das expressões ‘sei lá’ e ‘eu acho’, empregadas pela equipe adquirido na construção dos argumentos, chama a atenção para o uso do critério de **aceitabilidade**; ação que compreende a ênfase explícita prestada ao baixo nível de consistência das razões usadas em apoio ao ponto de vista no contexto de discussão acadêmica.

Em L17-18, respectivamente (coluna da esquerda), diante das expressões ‘consegue sobressair-se’ e ‘sobressai novamente’, apela a critérios **pragmáticos** através dos quais se valora positivamente a *segurança* na apresentação das ideias dos debatedores da equipe inato como sendo mais convincente com a audiência. Critério que surge a partir da mesma situação de debate, que apesar de enfatizar na atividade dialógica, regulamentada, estruturada, crítica, cooperativa, não ignora o surgimento de ações competitivas e de persuasão do público.

Em L17-18 (coluna da direita), através da expressão ‘falham na formulação de perguntas’, recorre a critérios **pragmáticos** próprios da situação de *debate crítico*, valorando os problemas de *coerência da pergunta* realizada segundo os argumentos já expostos, e, em consequência, ocorre o incumprimento das regras de elaboração enfatizadas no contexto de debate. Critério que ganha sentido, levando em consideração as oficinas de preparo, nas quais se enfatiza o oferecimento de perguntas para esclarecer ou indagar aspectos que não ficaram suficientemente claros nos argumentos já apresentados.

Em suma, observa-se a importância que, para Gustavo, tem o critério de **aceitabilidade**, levando em consideração tanto o tipo de informação quanto a citação da fonte como recurso de autoridade importante para assumir como críveis e consistentes as afirmações que são defendidas durante o Debate. Também, chama a atenção para o uso de critérios **pragmáticos** que subjazem à situação discursiva do MDC e que favorecem a progressão do discurso argumentativo.

#### c. Paulina

No trecho a seguir aparece a avaliação realizada por Paulina dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (*inato* vs. *adquirido*) sem se estabelecer distinção entre as etapas do debate. Observa-se, então, uso do discurso indireto para descrever os movimentos argumentativos usados pelas equipes durante o debate seguido das valorações realizadas por Paulina segundo critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** próprios do contexto da DIP.

## Aspectos inatos

- 1 Diferenças de gênero são vistas em outros animais.
- 2 Pesquisas mostram que crianças (bebês) olham mais fixamente para os brinquedos de seu devido gênero,
- 3 Base em pesquisas, primeiros “olhares” para os brinquedos.
- 4 Citou doenças, dados científicos.
- 5 Citou pesquisas com bases científicas
- 6 Contra-argumentou com uma pergunta maravilhosa
- 7 Respeitaram as opiniões alheias.

## Aspectos adquiridos

- 8 Francis, estereotipação da sociedade. Baseiam-se em alguém.
- 9 Vários argumentos para uma fundamentação.
- 10 bases fundamentais: O<sup>2</sup>
- 11 Citou um pesquisador, observação do meio, teoria do aprendizado social.
- 12 Citou fatos históricos e comparados, porém não falou muito a respeito do comportamento de gênero, só depois.
- 14 Citou Freud
- 15 Fato de atitude no [deleouse].
- 16 Citou alguém – linguagem
- 17 Fuga do tema

Em L3-5, o uso repetitivo e explícito de expressões valorativas sobre citação de pesquisas e dados empíricos compreende-se como o apelo ao critério de **aceitabilidade**. A ênfase observada sobre este critério ganha sentido diante das condições próprias do contexto de produção: A noção partilhada da turma sobre maior grau de força e credibilidade das afirmações que está sendo trazida na discussão e os conteúdos de argumentação trabalhados na oficina de preparo para o debate.

Já em L6, a presença da expressão ‘contra-argumentou’, traz implícito seu apelo a critérios **pragmáticos**, através dos quais se chama a atenção à *retomada* dos contra-argumentos do outro na defesa sistemática do ponto de vista como condição que garante a revisão e reflexão das crenças sobre o ponto de vista defendido. Em consequência, isso é um indicador da boa qualidade da argumentação. Desde a postura pragmatialéctica, usada por base na estruturação do MDC, a dinâmica da interação argumentativa marca o ‘compromisso pragmático’ das partes do debate e evita o debate de surdos em que as partes não se escutam e se limitam a desenvolver monólogos autorreferentes (FUENTES, 2011, p.232).

Em L7, ao usar a expressão ‘respeitaram as opiniões alheias’, Sofia recorre a critérios **pragmáticos**, exibindo sua preocupação com a *atuação coerente com o papel argumentativo*, no qual tanto proponente como oponente devem respeitar e não impedir a proposição de pontos de vista. Compreensão que ganha sentido diante da situação argumentativa de debate na qual o cumprimento de regras é um aspecto importante que regula o desenvolvimento e as exigências participativas na situação dialógica (VAN EEMEREN, e cols., 2008, FUENTES, 2011).

Em L8, 11, 14 e 16, reitera-se seu apelo ao critério de **aceitabilidade**. Desta vez, fazendo ênfase na citação da fonte. O uso de recursos de autoridade é compreendido como condição que apela à consistência das afirmações oferecidas em defesa de um determinado ponto de vista (GOVIER, 2010), critério amplamente valorado no contexto de sala de aula.

Em L9, diante da expressão ‘vários argumentos para uma fundamentação’, compreende-se o apelo à *quantidade dos argumentos* como critério **pragmático** que garante um melhor nível de argumentação. Critério que ganha sentido diante do contexto da DIP no qual o foco está na argumentação e na qualidade dos argumentos.

Em L12, reitera-se o uso do critério de **aceitabilidade**, já que chama a atenção para as ‘evidências históricas’ como apelo às condições de consistência das afirmações oferecidas em defesa de um determinado ponto de vista. Contudo, ao introduzir a expressão ‘porém não falou muito’, recorre a critérios **pragmáticos**, indicando seu apelo à *quantidade de fundamentos* oferecidos para apoiar o ponto de vista sobre ‘comportamento de gênero’. Assim, pode-se pensar na *quantidade de fundamentos* como garantia de uma melhor argumentação, interpretação esta que ganha sentido diante do contexto de produção no qual aspectos relativos à argumentação e à qualidade dos argumentos estavam em jogo.

Finalmente, em L17, perante a expressão ‘fuga do tema’, a participante recorre a critérios **pragmáticos**, a partir dos quais questiona a permanência no tema de discussão. Valoração que ganha sentido na situação de debate, na qual é importante a *ausência de digressão* das afirmações para manter o curso adequado da argumentação (VAN EEMEREN, e cols., 2008).

Em suma, existe uma preocupação reiterativa pelo critério de **aceitabilidade** marcado pelas contínuas oportunidades em que se emprega a citação de pesquisas, estatísticas ou a fonte como recurso de autoridade que lhe permite valorar a consistência e credibilidade das razões que se usam em apoio dos argumentos oferecidos. Além disso, Paulina chama a atenção ao uso de critérios **pragmáticos** diante dos quais valora o compromisso pragmático dos debatedores em *retomar* os argumentos ou contra-argumentos dos outros na defesa sistemática do ponto de vista e a *quantidade* de argumentos como garantia de melhor nível de argumentação. Condições estas que ganham sentido diante do contexto de debate no qual o foco está dado na argumentação e na qualidade dos argumentos.

#### d. Sofia

No trecho a seguir aparece a avaliação realizada por Sofia dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (*inato* vs. *ambiente*), de acordo com as etapas do debate. Nas

primeiras linhas (L1-37), descrevem-se os movimentos argumentativos usados pelas equipes durante o debate fazendo uso do discurso indireto. Excetuam-se as linhas (L16, 27, 30 e 31) nas quais se valora os argumentos oferecidos fazendo uso de critérios **pragmáticos** próprios do contexto da DIP.

- 1 Mônica – dimorfismo sexual entre outras espécies, como primatas – preferência a brinquedos
- 2 Preferência não cultural – animais
- 3 Sônia – bebês já apresentam preferências antes de ter experiências. Antes dos 9 meses já olham mais para
- 4 alguns
- 5 Ambiente
- 6 Pais – estereótipos – compram brinquedos e roupas
- 7 Punição e recompensas de acordo com os comportamentos
- 8 Existem outras formas além de brinquedos para mostrar a identidade de gênero
- 9 // Momento 1 → empate
- 10 Inata
- 11 **Retoma argumento dos 9 meses**, preferência anterior a interações.
- 12 Doenças – hormônios mais fortes } Hormônios.
- 13 Testosterona nas meninas }
- 14 Ambiente
- 15 Antes dos 9 meses já se escolheu berço e cores e imagens para o bebê. Já há influência de pais.
- 16 **Não contra-argumenta as questões hormonais.**
- 17 // Momento 2 → inata.
- 18 Inatas
- 19 Realça a valor da escolha pessoal além das influências sociais
- 20 Realça que a sociedade possibilita a manifestação de aspectos selecionados evolutivamente
- 21 Antes dos 9 meses ainda não há noção de feminino e masculino
- 22 Ambiente
- 23 Complexo de Édipo
- 24 Menino selvagem não se identifica com gênero social
- 25 Questionamento Inata
- 26 Tem certeza de que o menino selvagem não (se identificou com) escolheu gênero?
- 27 Ambiente → não de acordo com padrões humanos (**não esclarecido**)
- 28 Questionamento Ambiente
- 29 Como pode afirmar que escolha de objetos vem da questão biológica?
- 30 Inata → **igualmente não esclarecida**
- 31 Plateia para ambiente **não esclarecida**
- 32 Plateia para inatas
- 33 Omar cita exemplo de psicologia tentando tratar homossexuais
- 34 Inata – menino selvagem e diferenças entre machos e fêmeas animais
- 35 Édipo e coisas de meninas que se apaixonam pelo pai, não pela mãe
- 36 // Momento 3 → Inatos
- 37 Ambiente – sociedade e seu valor

Em L11, diante da expressão ‘retoma o argumento dos 9 meses’, valora-se positivamente o movimento argumentativo realizado pela equipe inata, recorrendo a critérios **pragmáticos** através do quais chama a atenção sobre a relação das afirmações como resposta adequada diante das afirmações que lhe antecederam, isto é, a *retomada* do argumento ou contra-argumento do outro como um aspecto importante para a progressão do diálogo argumentativo (VAN EEMEREN e cols., 2008). Critério que é usado novamente em L16 diante da expressão ‘não contra-argumenta as questões hormonais’, oferecida pela equipe ambiente questionando

a *retomada* do contra-argumento oferecido como resposta à afirmação prévia sobre ‘questões hormonais’. Interpretações que ganham plausibilidade adicional diante da situação de debate na qual a argumentação está em jogo e a ênfase dada durante as oficinas de preparo ao movimento de retomada dos argumentos ou contra-argumentos para a progressão do discurso argumentativo.

Já na fase de perguntas (L27, 30 e 31), Sofia dirige sua atenção para as respostas oferecidas pelas equipes e, diante do uso reiterativo da expressão ‘não esclarecida’ apela a critérios **pragmáticos** questionando a *clareza* das respostas diante das perguntas oferecidas. Critério que ganha sentido diante dos temas abordados durante as oficinas de preparo para o debate e na mesma situação de *debate crítico* na que estão inseridos, na qual o cumprimento de regras é esperado para o curso adequado da argumentação.

Em síntese, pode-se observar a preocupação de Sofia pelo uso reiterativo de critérios **pragmáticos** como condições que são visíveis diante do contexto de *debate crítico* e em geral do procedimento metodológico implementado na DIP.

#### 5.1.1.2. *Online Debate 3*

O cenário geral da aula corresponde ao terceiro debate estruturado e planejado que teve como tema de discussão: ‘*Vantagens e limites do estudo da personalidade através da teoria dos traços*’.

Deve-se deixar claro que, previamente à realização deste debate, aspectos metodológicos dirigidos ao ensino e prática de conteúdos em argumentação serão peças úteis na hora de se realizarem as análises do conjunto dos trechos avaliativos aqui apresentados: a) Realização de um ‘ensaio’ como documento complementar que auxilia a apropriação conceitual do tema de debate e a elaboração dos argumentos e contra-argumentos presentes no contexto da discussão; b) Maior investimento de tempo no preparo, por um lado, da oficina de preparo específica para a elaboração do ensaio e, por outro, oficinas de preparo para o debate nas quais foram abordados temas tais como: **opinião/opinião fundamentada, tipos de informação e marcadores argumentativos**, e como preparar um ensaio; c) Debates prévios cujo tom argumentativo favorece a produção e a avaliação dos argumentos.

a. Antônia

No trecho a seguir aparece a avaliação realizada por Antônia dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (*vantagens v.s limites*) nas etapas do debate. Nas primeiras linhas (L1-36 e L40-43), fazendo uso do discurso indireto, descrevem-se os movimentos argumentativos usados pelas equipes durante o debate. Já nas linhas finais (L37-39), aparecem as valorações realizadas por Antônia, fazendo uso de critérios **pragmáticos** próprios da situação dialógica da qual são participantes.

- 1 Vantagens:
- 2    Universais
- 3    Independem da cultura
- 4    Independem da pessoa
- 5    McCrae: cultura mutável e traços permanecem permanentes
- 6 Limites:
- 7    Apelo ao senso comum
- 8    Não tem maior precisão, pois não investiga a causa dos traços.
- 9    1985. Várias Teorias diferentes podem analisar através de visões diferentes o mesmo traço o que não o
- 10 torna constante
- 11 Vantagens:
- 12    Outras teorias utilizam essa teoria descritiva
- 13    Experiências: Gêmeas em culturas diferentes apresentam os mesmos traços
- 14 Limitações:
- 15    Limita-se a biologia
- 16    Perigo de taxar uma certa numerologia à quantidade de traços
- 17    Só é aplicável na vida adulta
- 18 Vantagem:
- 19    Se adapta a culturas diferentes
- 20    McCrae: 100 países participaram da pesquisa e em todos os testes conseguiu ser efetivo
- 21    Não só é aplicável na vida adulta ela se torna estável na vida adulta
- 22 Limitações:
- 23    Até que ponto o biológico foi responsável pela fixação dos traços
- 24 Limitações:
- 25    Se uma criança Muçulmana for criada com pais de outra cultura ela ainda apresentará traços de
- 26    personalidade da cultura Muçulmana?
- 27 Respostas (vantagens): A cultura não é um traço. Ela apresentara traços de acordo com a biologia e não a
- 28 cultura
- 29 Vantagens:
- 30    Melhor quadro de sistema
- 31    Traços são estáveis
- 32    Inato sobrepõe o adquirido
- 33 Limitações:
- 34    A teoria é perigosa, pois a posição é radical.
- 35    Experiências traumáticas podem mudar os traços
- 36 Conclusão
- 37    A partir dos fundamentos do grupo que apresentou-se com a busca de defesa das vantagens da teoria dos
- 38    traços [conclui] que este grupo se saiu melhor, apesar da repetição dos argumentos. Os textos suportes
- 39    utilizados foram mais favoráveis às vantagens.
- 40 Avaliação dos juízes
- 41    Tipo de argumentação, os dois argumentaram bastante. Alguns argumentos foram explicitados e não
- 42    tiveram muitos fundamentos. O grupo das vantagens foi melhor nos seus fundamentos. Elogiaram a
- 43    cautela do grupo das limitações. A conclusão foi decisiva para a vitória dos grupos das vantagens.

No começo de sua descrição, Antônia traz a fala da ‘equipe dos limites’ (L7) e marca a presença da expressão ‘apelo ao senso comum’, através da qual se compreende o emprego do critério de **aceitabilidade**. Interpretação que é compreendida como a preocupação da equipe pelo grau de consistência que oferece este tipo de informação no contexto de discussão acadêmica. Compreensão que ganha sentido adicional diante das aulas prévias nas quais se enfatiza e partilha a força da informação de tipo objetiva em relação com informação subjetiva, hipotética, entre outras, no contexto de construção de conhecimento canônico.

Em L38, diante da expressão ‘busca de defesa das vantagens da teoria dos traços [conclui] que este grupo se saiu melhor’, a participante recorre a critérios **pragmáticos** e avalia positivamente a preocupação da equipe com as vantagens pela *retomada* de argumentos ou contra-argumentos na defesa sistemática do ponto de vista, levando em consideração os argumentos já expostos. Porém, ao introduzir a expressão ‘apesar da repetição dos argumentos’, chama a atenção pelo uso *redundante de argumentos* como aspecto que pode interferir no percurso do diálogo crítico. Tal interpretação ganha plausibilidade diante da ênfase dada durante as oficinas de preparo sobre o papel dos debatedores e as características das etapas do debate implementado em sala de aula.

Portanto, pode-se observar que Antônia se preocupa com o cumprimento do papel das equipes durante o debate em relação ao uso da *retomada* de argumentos e contra-argumentos dos outros na defesa sistemática do ponto de vista. Preocupação partilhada no contexto de sala de aula, no qual a ênfase está voltada sobre o uso razoável da argumentação.

#### b. Gustavo

No seguinte trecho, observa-se a citação da fala das equipes debatedoras (*vantagens vs. limites*), de acordo a com a forma como foram apresentando seus argumentos nas diferentes fases do debate.

- |    |  |             |
|----|--|-------------|
| 1  | [1] vantagens  | [2] limites |
| 2  | [1] Introduz as vantagens da teoria dos traços   |             |
| 3  | [2] Introduz os limites afirmando que não é sólida e estável, pois só abrange adultos. Questiona por que o     |             |
| 4  | meio consegue modificar a personalidade se é algo tão consistente?   |             |
| 5  | [1] O teste é universal, foi executado com êxito em mais de um país e que a estabilidade emocional só se       |             |
| 6  | atinge na idade adulta. A teoria dá sim uma visão para a questão social.                                       |             |
| 7  | [2] Questiona o risco de dar atenção demais ao fato biológico, pois aí é que cadencia os limites na teoria.    |             |
| 8  | Pergunta para o grupo [2]  |             |
| 9  | → Ao perguntarem sobre uma mudança social, quando no berço para um lugar de cultura diferente, o que           |             |
| 10 | iria prevalecer o inato ou adquirido, o grupo diz que o que a teoria aborda são os traços da personalidade, se |             |
| 11 | um sujeito é introvertido ou extrovertido.   |             |
| 12 | * Conclusão  |             |
| 13 | Há uma reafirmação daquilo que foi dito  |             |

Na descrição de Gustavo, observa-se que, ao trazer as vozes das equipes debatedoras, ele exhibe sua preocupação pelo cumprimento das regras do *debate crítico*, interesse que é compreendido pela atenção dada no contexto da DIP ao oferecimento de argumentos e defesa sistemática do ponto de vista levando em consideração os argumentos já expostos, assim como a ênfase dada nas oficinas de preparo tanto ao papel das equipes quanto às características de cada fase do debate (FUENTES, 2009; 2011). Porém, a ausência de expressões avaliativas mostra possíveis dificuldades dadas pelo tempo de execução da atividade ou pelo engajamento com a atividade.

#### c. Paulina

No seguinte trecho, observa-se a citação dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (*vantagens vs. limites*) durante a primeira fase do debate.

- 1 Vantagens → Apresentar a teoria com suas vantagens abrangentes e estáveis
- 2 Limites → Questionaram as causas da personalidade que não são apresentadas pela teoria dos traços
- 3 Vantagens → Apresentaram pesquisas que reforçam as características biológicas de teoria dos traços
- 4 Limites → Falam de limitação de teoria dos traços em relação às experiências individuais, ressaltando que a teoria se limita apenas às características biológicas.
- 6 Vantagens → Reforçando a importância do genético e a universalidade da teoria
- 7 Limites → Falam do risco de priorizar apenas um fator e ressaltam a transformação que a experiência pode causar na personalidade
- 8 causar na personalidade
- 9 - Segunda fase

Em L1-9, na voz das equipes debatedoras se exhibe a preocupação pelo oferecimento sistemático de argumentos em defesa de um ponto de vista levando em consideração o papel da equipe. Compreensão que é plausível diante de: a) o contexto de *debate crítico* no qual se privilegia o esforço pela prática argumentativa marcada pelo ideal de razoabilidade, e b) oficinas de preparo nas quais se reiterava a função das equipes de acordo com as características do debate (FUENTES, 2009; 2011). Porém, a ausência de expressões avaliativas mostra possíveis dificuldades dadas pelo tempo de execução da atividade ou pelo engajamento com a atividade.

#### d. Sara

No trecho a seguir, aparece a avaliação realizada por Sara dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (grupo 1 pró-vantagens vs. grupo2 pró-limites), estabelecendo a

distinção entre as etapas do debate. No início da avaliação de Sara (L1-5), observa-se a citação dos critérios de avaliação trabalhados durante a oficina de preparo pelas monitoras da DIP. Nas linhas seguintes (L6-17) aparecem as valorações de Sara recorrendo a critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** próprios da situação dialógica da qual são participantes.

- 1 Fundamentos fortes
- 2 Objetividade (objetiva, certa...)
- 3 Força do argumento (reflexão...)
- 4 Coerência (uso de conectivos)
- 5 Conclusão clara, retomando pontos importantes.
- 6 No primeiro momento o grupo que é de vantagem jogou vários argumentos, e só em um disse a fonte.
- 7 O segundo grupo também jogou argumentos, mas no entanto deram mais fontes e tiveram mais coerência.
- 8 No segundo momento o grupo 1 retomou os argumentos do grupo 2 e citam mais fontes
- 9 Grupo 2 continuam mais (gerentes) e citam mais fontes
- 10 No terceiro momento não houve citação de fontes do grupo 1.
- 11 O grupo 2 retoma os argumentos do 1
- 12 A pergunta do grupo 2 foi boa e o grupo 1 respondeu a resposta distorcida.
- 13 2ª Parte
- 14 Conclusão do grupo 1 retoma os antigos argumentos, mas não houve citação de fontes
- 15 Conclusão do grupo 2 foi lida e não houve retomada aos argumentos anteriores, foi colocado um argumento novo. Disseram fontes.

Em L6, com a presença da expressão ‘e só em um disse a fonte’ valora positivamente a citação da fonte como recurso de autoridade que garante a **aceitabilidade** dos argumentos oferecidos pela equipe das vantagens, porém, o uso do marcador argumentativo ‘só’ chama a atenção para o apelo à *quantidade* de citações feitas como condição e restringe a qualidade da argumentação. Esta interpretação ganha sentido adicional diante da expressão ‘mas no entanto deram mais fontes’ (L7), a partir da qual reitera sua preocupação com a quantidade de citações da fonte como condição de maior **aceitabilidade** dos argumentos.

Em L7, ao empregar a expressão ‘tiveram mais coerência’, chama a atenção para o uso de critérios **pragmáticos**, reconhecendo a *atuação coerente com o papel argumentativo* de oponente como condição que garante uma melhor argumentação. Tal compreensão ganha plausibilidade diante dos conteúdos trabalhados e reforçados nas oficinas de preparo do debate, nas quais era enfatizada a coerência argumentativa na defesa sistemática do ponto de vista.

Em L8 e L11, a presença das expressões ‘retomou os argumentos do grupo 2’ e ‘retomou os argumentos do grupo 1’ valora positivamente os movimentos argumentativos realizados pelas equipes debatedoras, recorrendo a critérios **pragmáticos** a partir dos quais Sara exhibe sua preocupação com a *retomada* das afirmações como resposta adequada diante das afirmações realizadas previamente (VAN EEMEREN e cols., 2008). Por outro lado, em L8, ao reconhecer explicitamente a citação da fonte, pressupõe-se maior **aceitação** dos

argumentos que aqui se apresentaram devido a estes permitirem constatar o grau de consistência das afirmações defendidas (GOVIER, 2010).

Em L9, diante da expressão ‘citam mais fontes’, a participante apela à *quantidade de citações* como critério **pragmático** que garante a qualidade da argumentação, e, em L10, diante da valoração ‘não houve citação de fontes do grupo 1’, recorre à citação de fontes como condição para a **aceitação** ou não das justificativas oferecidas em defesa de um ponto de vista (GOVIER, 2010).

Em L12, a presença da expressão ‘a pergunta do grupo 2 foi boa’, Sara recorre a critérios **pragmáticos** e valora positivamente a *coerência* na formulação da pergunta. Esta compreensão leva em consideração sua adequação segundo os argumentos já expostos, assim como as características de elaboração estabelecidas pelo MDC e reforçadas na oficina de preparo do debate, nas quais se enfatiza a produção de perguntas de caráter indagatório. Na mesma linha (L12), e diante do enunciado ‘respondeu a resposta distorcida’, apela a critérios **pragmáticos** questionando a *coerência* da resposta oferecida como aspecto que diminui a qualidade da argumentação. Critérios que ganham sentido diante do cumprimento de regras do debate e das oficinas de preparo para o debate em que se enfatizam as características do MDC e a apropriação do papel de cada equipe no debate.

Em L14, a presença da expressão ‘conclusão do grupo 1 retoma os antigos argumentos’ introduz o apelo a critérios **pragmáticos** através dos quais se valora positivamente a *retomada* da fala dos outros no encerramento do debate. Condição que ganha plausibilidade diante das características do fechamento do MDC que tem como propósito a revisão do ponto de vista inicialmente defendido levando em consideração os argumentos já expostos com o intuito de conseguir uma proposta razoável para a resolução do conflito (FUENTES, 2009; 2011). Porém, ao introduzir o enunciado ‘mas não houve citação da fonte’, Sara questiona a força e consistência das justificações oferecidas e, em consequência, sua **aceitabilidade** no contexto de debate.

Finalmente, mesmo que em L16 valora positivamente a citação da fonte na hora de fundamentar, a presença (L15) das expressões avaliativas ‘não houve retomada dos argumentos anteriores’ e ‘foi colocado um argumento novo’ indica o apelo a critérios **pragmáticos** através dos quais assinalam-se as dificuldades da equipe limites em *retomar* e rever suas crenças levando em consideração os argumentos já expostos, assim como a apresentação de novos argumentos como o incumprimento das características da fase de fechamento do debate. Interpretação que ganha sentido levando em consideração as características da fase de fechamento do MDC na qual se avalia a consistência da reflexão

sobre o debate como processo e a razoabilidade da proposta de resolução do conflito concreto referido no debate (FUENTES, 2009; 2011).

Em suma, através da avaliação realizada por Sara, se observa o uso frequente de dois critérios. O primeiro é o apelo a recursos de autoridade levando em consideração a citação da fonte como condição para a **aceitabilidade** dos argumentos oferecidos em defesa de um ponto de vista; e o segundo diz respeito ao uso de critérios **pragmáticos** voltados tanto à valoração dos procedimentos próprios do MDC, quanto ao cumprimento das regras esperadas diante da situação dialógica na qual os participantes se encontram imersos.

e. Sofia

No trecho a seguir aparece a avaliação realizada por Sofia dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (*vantagens vs. limites*) em cada uma das etapas do debate. Observa-se então, o uso de discurso indireto para descrever os movimentos argumentativos empregados pelas equipes durante o debate, seguidos das valorações realizadas por Sofia segundo critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos**, plausíveis dentro do contexto da DIP.

- 1 Vantagens: traços são universais independentem da pessoa avaliada, apresenta valor preditivo. Os traços são
- 2 estáveis, independentem das experiências ambientais.
- 3 Limites: caráter descritivo, não explica. Explicações diferentes acerca dos mesmos traços. A personalidade
- 4 se produz a partir da interação, a tentativa só explica a partir do biológico.
- 5 Vantagens: Teoria é baseada na genética não muda, podemos explicar a estabilidade.
- 6 Limite: Supervalorização da base biológica. A personalidade é complexa, não se pode reduzir a traços. Falta
- 7 explicação o meio e as experiências.
- 8 Avaliação: Grupo das vantagens apresenta **um bom número de argumentos**, mais do que o grupo dos limites.
- 9 Mas o grupo dos **limites se posicionou bem na segunda argumentação – vantagens**.
- 10 Vantagens: teste pode ser universal, teve sucesso em muitas culturas. Traços se tornaram estáveis na vida
- 11 adulta. Teoria fala de interação com o meio.
- 12 Limites: Fala do ambiente, mas enfatiza a biológico. Os traços atingem uma relativa estabilidade, mas até
- 13 que ponto pode-se dizer que essa é fruto primordialmente pelo biológico.
- 14 Avaliação: grupo dos limites **responde muito bem, soube retomar seu posicionamento com clareza – Limites**.
- 15 Avaliação das perguntas: grupo dos limites **gerou uma pergunta polêmica**. Grupo das vantagens **soube**
- 16 **defender sua posição, mas ainda deixa espaços para crítica**, principalmente ao ressaltar de novo a primazia
- 17 do biológico, tanto na pergunta do outro grupo quanto na da turma. Grupo dos limites **soube responder com**
- 18 **relativa clareza** a pergunta da turma. **Soube defender sua posição e deixar pouco espaço para críticas –**
- 19 **Limites**.
- 20 Avaliação da conclusão: grupo das vantagens **elaborou boa conclusão**, mas o grupo dos limites **usa**
- 21 **juulgamentos de valor numa conclusão – vantagens**.
- 22 Avaliação geral: **vantagens - mais argumentos (mais fundamentos), conclusão mais clara, posicionamento**
- 23 **mais seguro (postura mais segura)**.
- 24 Limites: **Soube responder bem e foi bem na pergunta, mas falha na conclusão e tem menos argumentos**.
- 25 Obs.: grupo das vantagens **foi repetitivo e no 1º momento joga argumentos, mas não articula bem**.

Em L8, com a presença da expressão ‘apresenta um bom número de argumentos’ introduz seu apelo a critérios **pragmáticos** valorando positivamente a *quantidade de*

*argumentos* oferecidos como condição que garante um melhor nível de argumentação. Interpretação que ganha plausibilidade diante do contexto da DIP, no qual aspectos relativos à argumentação e à qualidade dos argumentos estão em jogo. Em L9, o uso do enunciado valorativo ‘se posicionou bem’, assinala a preocupação de Sofia pela *segurança* dos participantes do debate na hora de apresentar os argumentos que levam a convencer e ganhar a aceitação da audiência.

O uso da expressão ‘responde muito bem’ (L14) indica a valoração positiva diante da *coerência* entre perguntas e respostas, isto é, o apelo a critérios **pragmáticos**. Compreensão que exhibe a preocupação com o oferecimento de afirmações em relação à afirmação que lhe antecede como uma condição que garante a progressão adequada do diálogo argumentativo (VAN EEMEREN e cols., 2008). Na mesma linha (L14), com o uso do enunciado ‘soube retomar seu posicionamento com clareza’, Sofia apela novamente a critérios **pragmáticos**, contudo, desta vez, a condição sobre a qual ancora sua valoração é a *retomada* do argumento ou contra-argumento como condição para a defesa sistemática do ponto de vista. Interpretação plausível, levando-se em consideração o contexto da DIP, como as características do MDC enfatizadas nas oficinas de preparo do debate.

Em L15, diante da expressão ‘gerou uma pergunta polêmica’, Sofia recorre a critérios **pragmáticos**, chamando a atenção ao *incumprimento das regras* estabelecidas no debate sobre a elaboração da pergunta realizada pela equipe dos limites. Critério plausível diante da oficina de debate e a partir da ênfase dada à elaboração de perguntas do tipo indagativo ou do tipo esclarecedor como aspectos importantes para a progressão do discurso argumentativo.

Na L15-16, o emprego da expressão ‘soube defender sua posição’ introduz o apelo a critérios **pragmáticos** e assinala o esforço sistemático da ‘equipe das vantagens’ para a *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos na defesa de seu ponto de vista, levando-se em consideração os argumentos já expostos. Além disso, exhibe sua preocupação por marcar a dinâmica de interação argumentativa e o compromisso pragmático da equipe evitando o diálogo de surdos (FUENTES, 2011). Porém, em L16 a presença do enunciado ‘mas ainda deixa espaço para crítica’ questiona a *clareza* das respostas oferecidas, assinalando a contradição enquanto reitera ‘a primazia do biológico’ diante da posição defendida.

Em L17-18, em presença da expressão ‘soube responder com relativa clareza’, Sofia apela a critérios **pragmáticos**, valorando positivamente a *clareza* das respostas oferecidas pela equipe dos limites diante da pergunta realizada pela plateia. Interpretação que pode ser compreendida à luz de: a) os temas abordados durante as oficinas de preparo e, b) o esperado cumprimento de regras para o curso adequado da argumentação no contexto de *debate crítico*.

Já em L18, recorre ao mesmo critério **pragmático** e, diante da expressão ‘soube defender sua posição’, valora positivamente a *segurança* da equipe dos limites na hora de apresentar seus argumentos e defender sua posição no debate. E ante a expressão ‘deixa pouco espaço para críticas’, valora favoravelmente a *clareza* das respostas oferecidas diante das perguntas realizadas.

Diante da presença da expressão ‘elaborou uma boa conclusão’, em L20, Sofia explicitamente apela a critérios **pragmáticos**, valorando como positiva, dentro do contexto da DIP, a conclusão oferecida pela ‘equipe das vantagens’. Tal compreensão ganha sentido diante da ênfase dada nas oficinas de preparo às características da fase de fechamento do *debate crítico*. Já em L21, questiona o grau de *força e consistência* da informação usada pela equipe dos limites para se justificar, na conclusão, através do uso da expressão ‘mas o grupo dos limites usa julgamento de valor numa conclusão’. Valoração que é plausível em relação à noção partilhada no contexto da DIP sobre menor grau de força e consistência de afirmações baseadas em crenças pessoais.

Em L22-23, Sofia reitera o uso de critérios **pragmáticos**, valorando como positivo, dentro do contexto da DIP, o desempenho da equipe das vantagens. Assim, ao usar as expressões ‘mais argumentos’ ‘conclusão mais clara’ e ‘posicionamento mais seguro’, chama a atenção para diversas condições: a) a *quantidade de argumentos* como critério que garante uma melhor argumentação, b) o cumprimento das regras de comunicação diante da *clareza* dos argumentos oferecidos na conclusão do debate e, c) a sua preocupação com a *segurança* dos participantes na apresentação convincente de seus argumentos.

Em L24, a participante emprega critérios **pragmáticos** e questiona o desempenho da equipe dos limites no contexto da DIP. De tal modo que, diante das expressões ‘soube responder bem’, ‘foi bem na pergunta’, ‘mas falha na conclusão’ e ‘tem menos argumentos’, chama a atenção sobre o uso de diversos critérios: a) *incoerência* entre a pergunta e a resposta, b) *coerência* na formulação da pergunta diante da informação que lhe antecedeu, c) problemas na *conclusão* como indicador de baixa qualidade na argumentação e, d) argumentação de menor qualidade devido ao pouco *número* de argumentos oferecidos.

Finalmente, em L25, apela a critérios **pragmáticos** e, em presença da expressão ‘grupo das vantagens foi repetitivo’, apela ao princípio de *redundância* da comunicação, levando em consideração o cumprimento das regras próprias à estrutura de debate que estava sendo enfatizada no contexto da DIP. Interpretação que ganha sentido adicional ao empregar-se o enunciado ‘não articulam bem’, questionando a *atuação incoerente com o papel argumentativo*, isto é, a participante valora negativamente a relação entre posição defendida e

os argumentos oferecidos como aspectos que prejudicam o curso adequado da argumentação.

Portanto, a partir da análise realizada, se observa o uso reiterativo por parte de Sofia dos critérios **pragmáticos**, levando-se em consideração diferentes condições de valoração: *cumprimento de regras* do debate, qualidade da argumentação dada pela *quantidade de argumentos* oferecidos, *coerência* pergunta/resposta, *segurança* na apresentação dos argumentos e *atuação coerente* com a posição defendida. Critérios que são partilhados e enfatizados no contexto da DIP, dado o foco na prática intensiva da argumentação.

f. Tânia

A seguir se apresenta a avaliação realizada por Tânia, que, em L1-9, retoma e descreve os argumentos oferecidos pelas equipes (*vantagens vs. limites*) sem estabelecer distinção entre as etapas do debate e, no final, em L10-13, valora seu desempenho, apelando a critérios **pragmáticos**.

- 1 Alguns argumentos levantados sobre as vantagens
- 2 - Os traços são universais e independem da cultura
- 3 - A teoria dos traços pode determinar a personalidade do indivíduo
- 4 Alguns argumentos levantados sobre os limites
- 5 - A teoria dos traços é muito descritiva
- 6 - A teoria dos traços observa características dos indivíduos já adultos
- 7 - A personalidade é complexa é difícil reduzi-la na teoria dos cinco fatores
- 8 Contra-argumentos das vantagens: os traços são observáveis na infância, porém são estabilizados na fase
- 9 adulta.
- 10 **Conclusão do debate:** De certa forma houve uma "lista" de argumentos de uma vez só, o que acaba
- 11 gerando dificuldades na organização das ideias o grupo sobre as vantagens levantou mais argumentos o
- 12 grupo dos limites enfatizou muito no decorrer do debate o fator do ambiente que não é observado.

Em L10-11, a partir da expressão ‘houve uma ‘lista’ de argumentos de uma vez só o que acaba gerando dificuldades na organização das ideias’ valora negativamente o desempenho das equipes, apelando a critérios **pragmáticos** e marcando os problemas de *atuação incoerente* com o papel argumentativo de proponente e oponente a ser defendido no debate. Critério que ganha sentido diante dos conteúdos trabalhados nas oficinas de preparo do debate e no contexto da DIP, nas quais se enfatiza a apresentação sistemática de argumentos em defesa do ponto de vista como condição que ajuda a manter o curso da argumentação.

Em L11, diante da expressão ‘levantaram mais argumentos’, a participante recorre ao critério de *quantidade* como garantia de uma melhor argumentação, critério que é plausível diante do contexto da DIP no qual questões relativas à argumentação e à qualidade dos

argumentos sempre estavam em jogo.

#### 5.1.1.3. *Online Debate 4*

O cenário geral da aula corresponde ao quarto debate estruturado e planejado que teve como tema de discussão: ‘Deve-se aceitar que existem diferenças na inteligência entre homens e mulheres?’.

É importante deixar claro que, antes da realização deste debate, foi introduzido na oficina de preparo o conceito de **aceitabilidade** como critério para a avaliação da qualidade dos argumentos, o que até então não tinha sido abordado. Semelhantemente às situações de avaliação *online* prévias, também será importante considerar, na análise dos trechos, os conteúdos que até agora têm sido mobilizados e reforçados nas oficinas de preparo, assim como, o contexto eminentemente argumentativo próprio do contexto da DIP.

##### a. Antônia

Na avaliação de Antônia, observam-se os argumentos oferecidos pelas equipes (G1 pró-há diferenças vs. G2 pró-não há diferenças) de acordo com as etapas do debate. As primeiras linhas (L1-29) trazem, na voz das equipes, os movimentos argumentativos usados durante o debate. As linhas finais (L30-34) apresentam sua avaliação, fazendo uso dos critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** como critérios plausíveis dentro do contexto da DIP.

- 1 G1→ Há diferenças
- 2 G2 → Não há diferenças
- 3 G1→ Melhor desempenho em diferentes tarefas entre homens e mulheres.
- 4 - O cérebro masculino com mais neurônios e o da mulher com mais sinapses.
- 5 - Homens com maior efetivação nas pesquisas.
- 6 G2→ Há diferença sim nas habilidades e não na inteligência.
- 7 - Apesar de ter maior N° de neurônios isso não faz com que haja diferença de inteligência o fato seria
- 8 muito mais cognitivo.
- 9 G1→ Não há diferença geral
- 10 - Processos cognitivos diferentes
- 11 - A formulação dos testes busca eliminar questões que buscam diferenças entre os sexos no processo
- 12 intelectual.
- 13 G2→ O funcionamento pode ser diferente, mas não justifica.
- 14 - Métodos a partir do estudo de que os processos cognitivos não mostram diferenças significativas.
- 15 G1→ Há diferenças independentes se um sexo é mais inteligente do que o outro
- 16 - A maturidade influencia no processo da inteligência.
- 17 G2→ Estudos foram feitos e mostraram que as diferenças estão diminuindo e que ao longo do
- 18 desenvolvimento as diferenças se igualam.
- 19 O caráter filogenético atrelado à cultura que interfere na inteligência
- 20 Pergunta G1→ Não esclarecida

- 21 Resposta G2→ A cultura vem se tornando irrelevante  
 22 Pergunta G2→ Há diferença entre o geral e habilidades  
 23 Resposta G1→ Apesar de processos < diferentes há diferenças sim pouca, mas há.  
 24 Pergunta da plateia→ Há concordância da relevância dos métodos usados pelos testes?  
 25 Resposta G1→ Não  
 26 Conclusão G1 → O fator geral é aparentemente igual  
 27 Conclusão G2→ Há diferenças nas habilidades e não no fator geral. E que as habilidades vêm sendo cada  
 28 vez mais homogeneizadas.  
**29 Conclusão:**  
 30 “Aceitabilidade”:  
 31 Falta de fontes (G2 foi melhor quanto a fontes)  
 32 Retomada dos argumentos (no começo foi ruim)  
 33 Achismo na conclusão do G1.  
 34 Não houve foco central.

Em L31, diante do critério explícito de **aceitabilidade**, introduz sua valoração sobre a ‘falta de fontes’ e marca sua preocupação com a ausência de citação de fontes por parte da equipe pró-há diferenças, questionando a consistência das justificativas oferecidas durante o debate. Diante desta valoração, observa-se a relação explícita estabelecida por Antônia entre o critério de **aceitabilidade** e a condição de citação da fonte, compreensão que ganha sentido levando-se em consideração que é, justo na oficina de preparo do debate 4, introduzido e enfatizado este critério pelas monitoras da DIP.

Em L32, o uso da expressão ‘retomada dos argumentos (no começo foi ruim)’ introduz seu apelo a critérios **pragmáticos**, através dos quais assinala a dificuldade apresentada pelas equipes no início do debate, na *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos na defesa sistemática de seu ponto de vista, levando em consideração os argumentos já expostos. Critério que ganha sentido diante do contexto da DIP, no qual a argumentação está em jogo, e diante da ênfase dada nas oficinas de preparo para o debate às características de cada uma das etapas do debate.

Em L33, a partir da presença da expressão ‘achismo na conclusão do G1’ recorre ao critério de **aceitabilidade** dos argumentos usados na conclusão do debate. Compreensão que ganha sentido uma vez que no contexto da DIP se partilha que afirmações baseadas em crenças pessoais teriam menos força e consistência dentro do contexto de discussão acadêmica.

Por último, a presença da expressão ‘não houve foco central’ (L34) chama a atenção sobre os problemas de permanência no foco do tema de discussão. Isto é compreendido como o apelo ao critério **pragmático**, através do qual se questiona a *digressão* das afirmações oferecidas durante o diálogo como fator que diminui a qualidade da argumentação. Interpretação plausível diante da situação de *debate crítico*, na qual o cumprimento de regras é esperado para o curso apropriado da argumentação.

Em suma, a partir dos movimentos avaliativos de Antônia, observa-se explicitamente a relação estabelecida entre o critério de **aceitabilidade** e seu apelo à citação da fonte como indicador do grau de força e consistência das afirmações oferecidas no contexto de discussão acadêmica. Assim como o emprego de critérios **pragmáticos** diante do qual se chama a atenção para condições de *retomada* entre argumento ou contra-argumento do outro e *permanência* no tema de discussão do debate.

b. Sara

A seguir é apresentada a avaliação realizada por Sara dos argumentos oferecidos pelas equipes (Grupo 1 pró-há diferenças vs. Grupo 2 pró-não há diferenças) estabelecendo a distinção entre as etapas do debate. Observa-se então, uso de discurso indireto para descrever os movimentos argumentativos empregados pelas equipes durante o debate, seguidos das avaliações realizadas por Sofia segundo critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** como critérios plausíveis dentro do contexto da DIP.

- 1 (1º) Argumento Grupo 1 = O grupo levanta vários aspectos sobre a diferença entre homens e mulheres,
- 2 usam argumentos e pesquisas, mas soltam muitas informações.
- 3 (1º) Argumento Grupo 2 = Coloca o fator G como explicações sobre os testes de Q.I. Passaram
- 4 informações sem dados para fortalecer os argumentos.
- 5 (2º) Argumento Grupo 1 = Responde o que o grupo 2 colocou na 1ª rodada, fortalece o argumento com
- 6 pesquisas.
- 7 (2º) Argumento Grupo 2 = Aborda testes feitos no Brasil com dados e pesquisas. Respondem ao grupo 1
- 8 com uso de conceitos.
- 9 (3º) Argumento Grupo 1 = Não remetem o argumento do grupo 2 e colocam novas informações. Usam
- 10 pesquisas e dados.
- 11 (3º) Argumento Grupo 2 = Respondem o assunto sobre a maturação exposta pelo grupo 1, o fazem sem
- 12 pesquisa e fundamentação.
- 13 Pergunta do Grupo 1 = Faz pergunta sobre a inteligência geral, que é bem respondida pelo grupo 2
- 14 Pergunta do Grupo 2 = Pergunta sobre as habilidades e o fator geral. Pergunta respondida com clareza.
- 15 Foi feita uma pergunta para o grupo1, este não respondeu com certeza do assunto. Não houve dominação.
- 16 Conclusão Grupo 1= Não há conclusão clara sobre os aspectos que eles abordam antes, sem argumentos
- 17 abordaram os aspectos do 2º grupo. Não retomaram o que disseram.
- 18 Conclusão Grupo 2= Começam falando da igualdade dos gêneros no fator G. Fala dos dados e pesquisas.
- 19 No final não conclui bem, pois houve uma colocação de um novo argumento.

Em L2, diante da expressão ‘usam argumento e pesquisas’, Sara apela primeiro a critérios **pragmáticos**, valorando positivamente a presença de *argumentos fundamentados* como garantia de melhor argumentação e, em segundo lugar, recorre a critério de **aceitabilidade**, reconhecendo o uso de pesquisas como condição que garante a força e a consistência das justificativas oferecidas. Interpretação que ganha sentido diante do conteúdo trabalhado na

oficina de preparo do Debate 4 e no contexto partilhado da DIP, no qual informação de base científica é mais **aceitável** no contexto de construção do conhecimento canônico.

Em L3, diante do enunciado ‘passaram informações sem dados para fortalecer os argumentos’, a participante recorre novamente ao critério de **aceitabilidade** e questiona a consistência e força dos argumentos oferecidos pela equipe 2 devido à ausência de evidências empíricas como suporte. Critério plausível, levando-se em consideração o contexto da DIP quanto os conteúdos oferecidos e enfatizados nas oficinas de preparo para o debate.

Em L5, diante da expressão ‘responde o que o grupo dois colocou na 1ª rodada’, ela recorre a critérios **pragmáticos**, valorando positivamente o esforço da equipe 1 na defesa sistemática de seu ponto de vista e levando em consideração os argumentos já expostos, isto é, a *retomada* dos argumentos do outro na defesa de seu ponto de vista. Além disso, ao introduzir o enunciado ‘fortalece o argumento com pesquisas’, reconhece explicitamente a **aceitabilidade** das afirmações diante da força oferecida pelas pesquisas usadas como suporte do argumento. Critério que é usado novamente diante do argumento oferecido pela ‘equipe 2’ (L7-8), a partir do qual se compreende a valoração positiva explicitada pelo tipo de suporte empírico usado: ‘Aborda testes feitos no Brasil com dados e pesquisas’.

A presença da expressão ‘não remetem o argumento do grupo 2’ (L9) introduz o apelo ao critério **pragmático** indicando a dificuldade da ‘equipe 1’ em *retomar* e defender de forma sistemática seu ponto de vista levando em consideração os argumentos já expostos. Além disso, diante do enunciado ‘colocam novas informações’, Sara questiona o *cumprimento das regras* do debate, interpretação que é aceita diante da informação sobre as etapas e características do *debate crítico*, oferecida e enfatizada nas oficinas de preparo. Porém, valora positivamente o emprego de ‘pesquisas e dados’ como suporte dos argumentos defendidos.

Em L11, diante da expressão ‘respondem o assunto sobre maturação exposta pelo grupo 1’, a participante valora positivamente o uso de critérios **pragmáticos**, indicando o esforço sistemático da ‘equipe 2’ em *retomar* e defender de forma sistemática seu ponto de vista levando em consideração os argumentos já expostos. Porém, a presença do enunciado ‘o fazem sem pesquisas e fundamentação’ questiona a força e consistência da resposta devido à ausência de evidências e justificativas que apoiem suas afirmações. Esta interpretação ganha sentido diante do contexto da DIP.

Perante das respostas oferecidas pelas equipes na fase de perguntas, Sara julga positivamente as respostas, fazendo uso de critérios **pragmáticos**. Desta forma, em L13, apela à *coerência* entre pergunta e resposta e, em L14, recorre ao critério de *clareza*. Estas duas

condições ganham sentido em presença da situação de *debate crítico* na qual se espera o cumprimento de regras que garantam o curso adequado da argumentação.

Em L15, diante da expressão ‘não respondeu com certeza o assunto’, ela questiona a *segurança* da equipe 1 no momento de apresentar os argumentos para convencer a sua audiência de que aquilo que estava sendo afirmado era verdadeiro. Interpretação plausível diante da expressão ‘não houve dominação’, por meio da qual reitera sua avaliação. Mesmo que o MDC implementado enfatize a atividade dialógica, regulamentada, crítica, cooperativa, não se desconhece que se possa apelar a ações competitivas e de persuasão.

Em L16-17, em presença da expressão ‘não há conclusão clara sobre os aspectos que eles abordaram antes’, Sara recorre a critérios **pragmáticos** questionando a conclusão oferecida pela ‘equipe 1’. O uso deste critério marca as dificuldades da equipe em *retomar* os argumentos já expostos e rever seu ponto de vista com o intuito de propor uma resolução razoável ao conflito de opinião. Tal interpretação ganha sentido diante do enunciado ‘não retomaram o que disseram’, a partir do qual se reitera a preocupação pelo cumprimento das regras do debate crítico na fase de fechamento. Assim, perante a expressão ‘sem argumentos abordaram os aspectos do 2º grupo’, questiona a qualidade da argumentação diante da *ausência de argumentos* que suportem a consistência do que se está defendendo.

Já em L18, Sara valoriza a citação de dados e pesquisas como recursos de autoridade que oferecem suporte ao ponto de vista defendido. Porém, diante da presença da expressão ‘não conclui bem’ (L18-19), apela a critérios **pragmáticos**, questionando a *ausência de conclusão* como um indicador de menor qualidade da argumentação e do incumprimento das regras propostas para a fase de fechamento do *debate crítico*. Esta interpretação é plausível diante do oferecimento da justificativa através da qual indica a ‘colocação de um novo argumento’, como a reiteração de sua avaliação (POMERANTZ, 1992).

Em síntese, a partir das expressões avaliativas usadas por Sara, o apelo reiterativo para dois critérios, por um lado, recorre a recursos de autoridade – pesquisas e evidências empíricas – como condição que garante ou não a **aceitabilidade** dos argumentos oferecidos durante o debate. Por outro lado, emprega diferentes condições de valoração relativas a critérios **pragmáticos**: cumprimento ou não de regras do debate, *coerência* ou não entre pergunta/resposta, *retomada* do argumento ou contra-argumento do outro, *segurança* na apresentação dos argumentos. Estes critérios são partilhados e enfatizados no contexto da DIP, dado o foco na prática intensiva da argumentação.

c. Sofia

A seguinte análise diz respeito à avaliação realizada por Sofia dos argumentos oferecidos pelas equipes (1 grupo que aceita vs. 2 grupo que não aceita) durante as etapas do debate. Observa-se que, na descrição realizada, se apresentam na voz das equipes os movimentos argumentativos usados por eles durante o debate seguido das avaliações de Sofia, fazendo apelo a critérios **pragmáticos** como critérios plausíveis dentro do contexto da DIP.

- 1 (1) Grupo que aceita
- 2 (2) Não aceita
- 3 (1) Diferenças entre os cérebros de homens e mulheres
- 4 (2) Diferenças apenas nas habilidades, mas na inteligência geral os dois são quase iguais.
- 5 **I (2) mais preparada que (1), argumentou melhor.**
- 6 1) A forma como se atinge a inteligência geral é diferente. Testes eliminam questões que trazem diferenças.
- 7 2) Não há superioridade. Os processos usados para se obter aprendizagem diferem de pessoa para pessoa e
- 8 não de homem para mulher.
- 9 **II (1) articulam argumentos com maior eficiência.**
- 10 1) Há diferenças nas formas de atingir e de usar a inteligência, não há inteligência em si.
- 11 2) Pesquisas mostram que as diferenças entre habilidades têm diminuído. As diferenças biológicas na
- 12 adolescência não impedem que eles se igualem no futuro. Fator cultural e social nas diferenças estereótipos.
- 13 **III (2) trouxe mais argumentos.**
- 14 Perguntas:
- 15 Grupo 1: usou “eu acho” e não respondem com segurança
- 16 **IV 2 foi mais seguro**
- 17 Conclusão
- 18 Grupo (1) – Há diferenças em como chegar no fator geral.
- 19 Grupo (2) – Diferenças apenas nas habilidades e estas estão diminuindo
- 20 **V (2) foi mais seguro e articulado, 1 fez uma “avaliação”.**
- 21 DEBATE: (2) > (1)

Em L5, a partir da expressão avaliativa ‘(2) mais preparada de (1), argumentou melhor’, Sofia valora positivamente o desempenho da equipe 2 na fase I do debate, e, apelando a critérios **pragmáticos**, reconhece a *segurança* da equipe para apresentar os argumentos em defesa de seu ponto de vista. Compreensão que ganha sentido diante do contexto da DIP no qual, mesmo que se enfatize a atividade dialógica, regulamentada, crítica, cooperativa, não desconhece o apelo a ações para convencer e persuadir a audiência da aceitação do que se está defendendo.

Já em L9, diante do enunciado ‘(1) articulam argumentos com mais eficiência’, recorre a critérios pragmáticos diante dos quais se compreende a *atuação coerente* da equipe proponente com o papel argumentativo de defesa de seu ponto de vista pró-aceitação como aspecto importante que garante a argumentação. Este critério ganha sentido diante de: a) o contexto da DIP através do qual se enfatiza na prática intensiva da argumentação e, b) a ênfase dada nas oficinas de preparo às funções das equipes e às características das etapas do

debate.

Em L13, diante da expressão '(2) trouxe mais argumentos', Sofia recorre a critérios **pragmáticos** através dos quais apela à *quantidade* de argumentos como condição que garante uma melhor argumentação, critério plausível através do contexto da DIP.

Em L15, a presença da valoração 'eu acho' é compreendida como o apelo ao critério de **aceitabilidade** dos argumentos, uma vez que, no contexto da DIP e da construção do conhecimento canônico, é partilhado que informação baseada em crenças pessoais tem menor grau de força e consistência (BESNARD & HUNTER, 2008). Assim, diante da expressão 'não respondem com segurança', a participante apela a critérios **pragmáticos** diante dos quais está atenta à *segurança* com que os participantes expõem as ideias no diálogo na tentativa de persuadir ou convencer à audiência da verdade do que estão apresentando.

Finalmente, em L16 e 20, através do uso da expressão '(2) foi mais seguro e articulado', ela valora positivamente o desempenho da 'equipe 2', recorrendo ao mesmo critério **pragmático**, prestando atenção ao caráter persuasivo de suas ações *retóricas* na apresentação dos argumentos e na *atuação coerente* com o papel argumentativo do oponente. Critérios que ganham plausibilidade diante do contexto da DIP, no qual, mesmo que se enfatize a atividade dialógica, regulamentada, estruturada, crítica, cooperativa, não ignora o surgimento de ações competitivas e de persuasão dirigidas à audiência.

Em síntese, observa-se que Sofia faz uso de critérios de **aceitabilidade** uma vez que questiona o uso de informação baseada em crenças pessoais como sendo menos fortes dentro do contexto de discussão acadêmica. Além disso, apresenta-se o uso reiterativo de critérios **pragmáticos**, apelando a diferentes expressões de avaliação que são partilhadas e enfatizadas no contexto da DIP, dado o foco na prática intensiva da argumentação: *atuação coerente* com o papel argumentativo assumido no debate perante a defesa sistemática do ponto de vista, *quantidade* de argumentos como condição de uma melhor argumentação e preocupação pelas questões *retóricas* como aspectos que, mesmo não sendo enfatizados no debate, incidem na apresentação dos argumentos.

#### 5.1.1.4. *Online Debate 5*

O cenário geral da aula corresponde ao quinto debate estruturado e planejado que teve como tópico de discussão: ‘O construto de IE é relevante para o estudo do comportamento humano?’

É importante deixar claro que, previamente à realização deste debate, durante a oficina de preparo, além de se reforçarem os conceitos de argumentação e avaliação dos argumentos trabalhados com antecedência (opinião/opinião fundamentada, tipos de informação, marcadores argumentativos, critérios de **aceitabilidade**), também foi introduzido o conceito de **relevância** dos argumentos.

##### a. Carina

Na avaliação de Carina, observa-se a análise dos argumentos oferecidos pelas equipes (G1 pró-relevância vs. G2 pró-irrelevância) durante as etapas do debate. Nas primeiras linhas (L1-6), observa-se a citação dos critérios de avaliação trabalhados com a equipe dos juízes durante a oficina de preparo pelas monitoras da DIP. Nas linhas seguintes (L6-14), a voz das equipes trazem os movimentos argumentativos usados durante o debate e, nas linhas finais (L15-20), aparecem às valorações realizadas por Carina segundo critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** próprios da situação dialógica da qual são participantes. Destaca-se que Carina fez parte da equipe dos juízes que avaliou o debate, aspecto que ganha importância diante da atividade de avaliação devido à ênfase oferecida na oficina de preparo, cujo foco estava voltado para os critérios de valoração e ao papel dos juízes durante o debate.

- 1 Importantes critérios para avaliação do debate:
- 2 - Relevância dos argumentos.
- 3 - Postura
- 4 - Modo como se colocam os argumentos
- 5 - Apresentar pesquisas estatísticas
- 6 - Aceitabilidade dos grupos
- 7 **G1: Bem apresentado** [por] reconhecer algo recenticidade e a falta de dados empíricos no estudo.
- 8 Apresentaram a importância de quebrar as barreiras.
- 9 G2: Defende que é necessário algo sólido, é necessário estudos empíricos para quebrar as barreiras se não há
- 10 algo definido?
- 11 G1: Visões complementares em relação a um mesmo assunto. Não se pode dizer que não há validade só
- 12 porque é uma teoria nova, pois está presente no nosso dia a dia.
- 13 G2: Alega que o G1 se apoiam nos ‘5 grandes’ e não no estudo da inteligência.
- 14 G1: Alega que para falar da IE é necessário estudar emoções.
- 15 **G1: respondeu à pergunta muito bem citando os estudos cobrados na pergunta do G2, o posicionamento foi**
- 16 **bom, o modo como foi colocado o argumento foi bom e houve grande aceitabilidade.**
- 17 **G2: sua conclusão se tornou um contra-argumento, não sendo este o objetivo da conclusão em si.**

- 18 \* Nos 2 grupos não houve citação de textos, depois ficaram falando ‘está no texto’  
 19 G2: começou o debate com “eu acho que não”  
 20 G2: Faltou subsídios para os contra-argumentos como quando eles citaram os 5 grandes.

Na introdução da fala de Carina (L7), a presença da expressão ‘bem apresentado’, valora positivamente o desempenho da equipe proponente apelando a critérios **pragmáticos**. Tal desempenho é, portanto, compreendido como a *atuação coerente* da equipe pró-relevância com seu papel de proponente durante o debate. Interpretação plausível diante das justificativas oferecidas, nas quais a participante valora como positivo o fato de a equipe pró-relevância levar em consideração os argumentos da contraparte para a defesa de seu ponto de vista, valoração que, no contexto da DIP, é aceita devido ao objetivo crítico-reflexivo do MDC.

No início de sua fala (L15), por meio do uso da expressão ‘respondeu a pergunta muito bem citando os estudos cobrados na pergunta do G2’, ela apela a critérios **pragmáticos**, valorando positivamente a *coerência* entre pergunta e resposta. Tal interpretação é compreendida como a preocupação pela conexão das afirmações com a resposta adequada diante das afirmações que lhes antecederam (van Eemeren e cols., 2008). Logo (L15-16), diante da expressão ‘o posicionamento foi bom, o modo como foi colocado o argumento foi bom e houve grande aceitabilidade’, Carina recorre a critérios **pragmáticos**, chamando a atenção durante a fase de perguntas para a *segurança* da ‘equipe 1’ em persuadir ou convencer à audiência na hora de apresentar seus argumentos. Critério que ganha sentido no contexto da DIP, no qual, mesmo que se enfatize na atividade dialógica, regulamentada, crítica e cooperativa, não se ignora o surgimento de ações persuasivas na hora de apresentar os argumentos.

Em L17, através do enunciado ‘sua conclusão se tornou um contra-argumento, não sendo este o objetivo da conclusão em si’, compreende-se o apelo a critérios **pragmáticos** a partir do qual a participante questiona o *cumprimento das regras* próprias do *debate crítico* na etapa de fechamento. Interpretação plausível diante das oficinas de preparo do debate, as quais se enfatiza a importância da fase de fechamento para a construção de uma conclusão razoável ao conflito de opinião como objetivo último que se busca com MDC (FUENTES, 2009; 2011).

Em L18, apela-se ao critério de **aceitabilidade** devido ao pedido explícito de citação de fontes externas (‘não houve citação de textos’), como suporte das justificativas oferecidas. Já em L19, com a presença da expressão ‘começou o debate com ‘eu acho que não’’ apela ao mesmo critério, mas considerando o tipo de informação baseada em crenças como **inaceitável** no contexto de discussão da DIP.

Finalmente, em L20, diante da presença do enunciado ‘faltou subsídio para os contra-

argumentos’, a participante recorre a critérios **pragmáticos**, questionando a *ausência de justificativas* por parte da ‘equipe dos limites’ em defesa dos contra-argumentos oferecidos. Tal interpretação ganha sentido diante do contexto da DIP, na qual se enfatiza a prática intensiva e adequada da argumentação.

Desse modo, pode-se observar que Carina apela aos recursos de autoridade (informação baseada em crenças, citação de fontes ou estudos empíricos) como condições a ser levadas em consideração na hora de **aceitar** ou não as afirmações que estão sendo oferecidas em apoio a um ponto de vista (Govier, 2010). Também chama a atenção para o uso de critérios **pragmáticos**, levando em conta: a *atuação coerente* dos participantes diante do papel argumentativo, a preocupação pelo *cumprimento das regras do debate crítico*, especialmente na fase de fechamento, a *segurança* na hora de apresentar as ideias, a *coerência* entre pergunta e resposta e a *ausência* de fundamentos como aspectos que melhoram o enfraquecem a qualidade da argumentação.

#### b. Paulina

Na avaliação de Paulina observa-se a análise dos argumentos oferecidos pelas equipes (vantagens vs. limites) durante as etapas do debate. Nas primeiras linhas (L1-7), analisa-se a citação dos critérios de avaliação trabalhados com a equipe dos juízes durante a oficina de preparo pelas monitoras da DIP.

Nas linhas seguintes (L8-19), descrevem-se os movimentos argumentativos usados pelas equipes durante o debate, seguidos de suas valorações segundo critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** próprios da situação dialógica da qual são participantes. É importante deixar claro que Paulina também fez parte da equipe dos juízes e que sua participação na oficina de preparo da equipe de juízes lhe ofereceu a oportunidade de enfatizar e centrar sua atenção sobre o papel dos juízes no processo avaliativo e nos critérios a serem usados durante o debate.

- 1 Debate IE
- 2 - Relevância dos argumentos
- 3 - Postura
- 4 - Modo como se colocam os argumentos
- 5 - Apresentar pesquisas e estatísticas
- 6 - Argumentação coerente
- 7 - Aceitabilidade
- 8 Vantagens→ Aceitação da comprovação empírica, novo estudo bastante relevante, relação entre intelecto e
- 9 emoção.
- 10 Limites→ Solidez, sem forma de medição, estudo dos 5 grandes, **não deixou muito claro em quê é falho,**

- 11 sem aceitação.
- 12 Vantagens→ Ressaltou o consenso, visões complementares, mostrou pesquisas, trabalho do psicólogo,
- 13 estudos biológicos.
- 14 Limites→ 5 grandes, mas cadê a pesquisa? IE + drogas, não?
- 15 Grupo 1: aceitação, postura, retomou ideias.
- 16 Vantagens→ Comparações relevantes.
- 17 Limites→ Rodando em círculos, quais autores?
- 18 Vantagens→ Respondeu com estudos e nomes, usou P3.
- 19 Limites→ Resposta a plateia meio vaga, contradição. É ....

Em L12, a presença da expressão ‘ressaltou o consenso’ apela a critérios **pragmáticos**, chamando a atenção para o oferecimento de argumentos que levem em consideração a posição contrária para a resolução do conflito de opinião, isto é, valora como positivo a *retomada* de argumentos ou contra-argumentos do outro na revisão e reflexão das próprias crenças durante o debate. Assim, na linha (L12), Paulina valora positivamente o oferecimento de ‘pesquisas’ como recurso de autoridade que lhes permitem conferir a força e consistência da informação que está sendo trazida na discussão, questão que implica o uso do critério de **aceitabilidade**. O uso destes critérios é aceito diante dos critérios de avaliação previamente estabelecidos na oficina de debate e pela participação de Paulina como juíza durante o debate.

Em L14, diante do questionamento ‘mas cadê as pesquisas?’, a participante marca a ausência explícita da citação de pesquisas científicas, valoração que é interpretada como a preocupação com a força e consistência da informação usada em apoio ao ponto de vista que estava sendo defendido. Critério que ganha sentido no contexto da DIP e nas oficinas de preparo, nas quais é partilhado o uso de recursos de autoridade – citação da fonte, citação de pesquisas, evidências empíricas – como condição para a **aceitabilidade** das afirmações usadas em apoio ao ponto de vista defendido.

Em L15, diante dos critérios previamente estabelecidos na oficina de debate, Paulina apela a critérios **pragmáticos** e, em presença da expressão avaliativa ‘aceitação, postura, retomou ideias’, chama a atenção sobre o oferecimento de argumentos que levem em consideração a posição contrária na defesa sistemática de seu ponto de vista. Isto é, valora como positivo: a) a *atuação coerente* da equipe das vantagens com seu papel argumentativo no debate; b) avalia favoravelmente a *segurança* da equipe durante o debate na hora de oferecer seus argumentos; c) valora positivamente a *retomada* de argumentos ou contra-argumentos dos outros na defesa sistemática do ponto de vista, assim como, na revisão e reflexão de suas próprias crenças. Critérios que ganham sentido no contexto da DIP, na qual, mesmo que se enfatize na atividade dialógica, regulamentada, crítica e cooperativa, não se ignora o surgimento de ações persuasivas na hora de apresentar os argumentos.

Mesmo que o oferecimento da expressão ‘comparações relevantes’ (L16), a participante

não deixa claro o critério usado. Assume-se, assim, sua valoração positiva perante a ação realizada pela ‘equipe das vantagens’ no contexto da DIP, no qual existe um esforço pela prática argumentativa e a avaliação dos argumentos no contexto de diálogo-crítico.

Em L17, Paulina recorre a critérios **pragmáticos** e avalia negativamente a expressão ‘rodando em círculos’, que é compreendida como apelo à regra de eficiência da comunicação a partir da qual está atenta às afirmações *redundantes* no discurso argumentativo (VAN EEMEREN, e cols., 2008). Nesse sentido, ao questionar ‘quais autores?’, recorre ao uso de recursos de autoridade – citação da fonte – no momento de **aceitar** as razões que são oferecidas como apoio do ponto de vista defendido. Tal critério é usado novamente em L18, com a presença da expressão ‘responde com estudos e nomes, usou P3’, através do qual valora como fortes e consistentes os argumentos oferecidos pela equipe das vantagens devido ao fato de cumprirem esta condição.

Em L19, a participante recorre a critérios **pragmáticos**, questionando a resposta oferecida pela equipe dos limites como ‘meio vaga, contradição’. Diante desta valoração, apela-se à *clareza* e à *coerência* das respostas em relação às perguntas realizadas previamente (VAN EEMEREN, e cols., 2008).

Em suma, pode-se observar o uso reiterativo do critério de **aceitabilidade** diante da importância que cobra do uso de recursos de autoridade – pesquisas, citação da fonte – na hora de oferecer razões como apoio do ponto de vista defendido. Assim, observa-se o uso de critérios **pragmáticos** através dos quais chama a atenção para o contexto dialógico-crítico como cenário sobre o qual está atenta à *atuação coerente* com o papel argumentativo proponente e oponente, a redundância e clareza dos argumentos oferecidos no contexto da discussão e a coerência entre perguntas e respostas.

### c. Sara

Semelhantemente às duas avaliações anteriormente apresentadas, na valoração de Sara, observa-se a análise dos argumentos oferecidos pelas equipes (vantagens vs. limites) durante as etapas do debate. Nas primeiras linhas (L1-7), observa-se a citação dos critérios de avaliação trabalhados com a equipe dos juízes durante a oficina de preparo pelas monitoras da DIP. Nas linhas seguintes (L8-19), descrevem-se os movimentos argumentativos usados pelas equipes durante o debate seguidos de suas valorações segundo critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos**, próprios da situação dialógica da qual são participantes. Deixa-se claro, todavia, que Sara também fez parte da equipe dos juízes durante a realização do debate,

participação que faz com que sua atenção esteja mais focada nos critérios de avaliação previamente estabelecidos, assim como no cumprimento de seu papel durante o debate.

- 1 Avaliar:
- 2 • Modo que se colocam os argumentos
- 3 • Postura no debate
- 4 • Coerência e relevância
- 5 • Uso de fontes de pesquisa
- 6 • Retomada de ideias
- 7 1º Momento
- 8 - Apresentação do tema, aceita que falta pesquisas empíricas, mas cita os pontos positivos (grupo1). Não
- 9 cita fontes.
- 10 - Grupo 2 → fala que para ser sólido tem que ter 4 fatores. Fala dos limites e da falta de bases para
- 11 construto da IE. Cita fontes e retoma pensamentos do grupo 1. Usaram achismo.
- 12 2º Momento
- 13 - Retorna os pensamentos do grupo 2, no início foi passado informações hipotéticas, mas depois citaram
- 14 estudos.
- 15 - Grupo 2 → Retoma argumentos, diz que os estudos são mais para a área dos cinco grandes. Cita fontes e
- 16 estudos.
- 17 3º Momento
- 18 - Cita fontes, retoma ideias. Informações passadas possuíam premissas positivas.
- 19 - Grupo 2 → Retoma, fala sobre os testes que medem a IE. Usa argumentos com premissas positivas. Fala
- 20 que o grupo 1 não explica os estudos.
- 21 4º Momento
- 22 - Grupo 1 faz pergunta ao grupo 2, este responde com uma boa postura.
- 23 - Grupo 2 faz pergunta ao grupo 1 → responde com pesquisas e fontes da relação entre cognição e
- 24 emoção.
- 25 5º Momento
- 26 - Público faz perguntas ao grupo 2, este responde com resposta positiva.
- 27 6º Momento
- 28 - Retoma seus argumentos anteriores, cita estudos, cita os limites como resultado da idade da IE
- 29 - Grupo 2 → Conclui seus argumentos citando os argumentos do grupo 1, coloca novos argumentos.

Em L9, Sara recorre ao critério de **aceitabilidade**, uma vez que apela explicitamente à citação da fonte como condição para avaliar a credibilidade da informação que está sendo trazida na discussão. Interpretação que ganha sentido em L11, ao reiterar seu apelo ao critério de **aceitabilidade** pela citação das fontes como condição para avaliar a credibilidade da informação que está sendo trazida na discussão ('cita fontes') em contraposição ao uso de informação baseada em crenças ('usaram achismo'), as quais enfraqueceriam qualquer argumentação nesse contexto de discussão.

Neste sentido, com a presença de expressões tais como 'retoma o pensamento'; 'retoma argumentos'; 'retoma fala' (L12, L13, L15, L18, L19), Sara valora favoravelmente o movimento argumentativo realizado pelas equipes debatedoras, recorrendo a critérios **pragmáticos** através dos quais chama a atenção sobre a *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos do outro na defesa sistemática de seu ponto de vista (VAN EEMEREN, e cols., 2008). Interpretação que ganha plausibilidade adicional levando-se em consideração o contexto da DIP, no qual se exige o esforço sistemático de defesa do ponto de vista, levando-

se em consideração os argumentos já expostos.

Em L13, a participante reitera o uso do critério de **aceitabilidade** e, diante da expressão ‘no início foi passado informações hipotéticas, mas depois citaram estudos’, distingue o nível de força e consistência entre estes tipos de informação e se compreende a citação de pesquisas mais **aceitáveis** do que as primeiras. Esta interpretação ganha sentido diante dos conteúdos abordados nas oficinas de preparo e da ênfase dada durante os debates anteriores a este tipo de recursos de autoridade. Em L15-16 e L18, ela apela ao recurso de autoridade – citação de fontes e estudos – e valora positivamente o uso desta condição para a **aceitação** dos argumentos oferecidos.

A presença do enunciado (L19) ‘usa argumentos com premissas positivas’ não deixa claro o critério usado por Sara diante do desempenho da ‘equipe das vantagens’. Porém, assume-se sua valoração positiva levando-se em consideração o contexto da DIP, no qual existe um esforço pela prática argumentativa e a avaliação dos argumentos no contexto de diálogo-crítico.

Na fase de perguntas, em L22, em presença da expressão ‘responde com uma boa postura’, Sara recorre a critérios **pragmáticos**, chamando a atenção para a *segurança* da ‘equipe 2’ em persuadir ou convencer à audiência na hora de apresentar seus argumentos. Critério que ganha sentido no contexto da DIP, no qual, mesmo que se enfatize na atividade dialógica, regulamentada, crítica e cooperativa, não se ignora o surgimento de ações persuasivas no momento de se apresentarem os argumentos. Em L23, através da presença do enunciado ‘respondem com pesquisas e fontes da relação entre cognição e emoção’, e usando o mesmo critério, a participante avalia favoravelmente a *coerência* entre resposta e pergunta como condição esperada diante do cumprimento das regras próprias do MDC.

O uso da expressão ‘responde com resposta positiva’ (L26), não deixa claro o critério usando por Sara. Assume-se, contudo, sua valoração positiva perante a ação realizada pela ‘equipe das vantagens’ no contexto da DIP, no qual existe um esforço pela prática argumentativa e a avaliação dos argumentos no contexto do diálogo-crítico.

Em L28, diante da expressão ‘retoma seus argumentos anteriores’, Sara reafirma o apelo a critérios **pragmáticos**, prestando atenção ao *cumprimento das regras* de fechamento do MDC, e assinala as dificuldades da ‘equipe 1’ em *retomar* e rever seu ponto de vista diante dos argumentos já expostos para a elaboração de uma conclusão razoável. Já em L29, valora positivamente o desempenho da ‘equipe 2’ ao oferecer uma conclusão levando em consideração os argumentos oferecidos pela ‘equipe 1’. Critério que ganha sentido de acordo com a ênfase dada nas oficinas de preparo às características do MDC.

Em síntese, a partir das expressões avaliativas usadas por Sara, constata-se o apelo reiterativo para dois critérios. Por um lado, recorre ao uso de recursos de autoridade – pesquisas e evidências empíricas – como condição que garante ou não a **aceitabilidade** dos argumentos oferecidos durante o debate. Por outro lado, emprega diferentes condições de valoração que são partilhadas e enfatizadas no contexto da DIP, relativas a critérios **pragmáticos**, devido ao foco na prática intensiva da argumentação: *cumprimento* ou não de regras do debate, *coerência* ou não entre pergunta/resposta, *retomada* do argumento ou contra-argumento do outro na defesa sistemática do ponto de vista, *segurança* na apresentação dos argumentos.

#### 5.1.1.5. *Online Debate 6*

O cenário geral da aula corresponde ao último (6) debate estruturado e planejado que teve como tópico de discussão: ‘Pode-se afirmar que a psicologia diferencial adota uma perspectiva interacionista na explicação da constituição das diferenças individuais?’

Neste debate, de forma semelhante ao ‘*debate 3*’, os alunos contaram com maior investimento de tempo no preparo. Maior apropriação conceitual do tema de debate, e elaboração dos argumentos e contra-argumentos presentes no contexto da discussão devido à realização de um documento complementar, ‘ensaio’. Além disso, durante a oficina de preparo se reforçaram as noções de argumentação trabalhadas no percurso da disciplina (opinião/opinião fundamentada, tipos de informação, marcadores argumentativos), assim como os critérios de avaliação da qualidade dos argumentos: aceitabilidade, relevância e **suficiência** introduzido para este debate.

##### a. Antônia

A seguir, analisam-se as expressões avaliativas realizadas por Antônia dos argumentos das equipes (positiva pró-interação vs. negativa pró-não interação) durante cada um dos debates. Nas linhas L1-40, da coluna da esquerda, citam-se os argumentos oferecidos pela equipe positiva, e, na coluna da direita, citam-se os argumentos oferecidos pela equipe negativa. Já em L41-43, apresentam-se as valorações de Antônia, fazendo apelo a critérios **pragmáticos** próprios da situação de debate da qual são participantes.

- 1 **1ª Etapa**  
2 **(1) Positiva:**  
3 - Consenso no inato/adquirido  
4  
5 - Interdependentes (intraconstituintes)  
6  
7 - Mesmo separados os dois, todos os teóricos  
8 afirmam a interação
- 9 **2ª Etapa**  
10 **(1) Positiva:**  
11 - Os traços podem ter influência genética, mas o  
12 ambiente e os pais também se envolvem nos  
13 traços.  
14 - Os budistas são exemplo de como a cultura  
15 podem interferir na personalidade
- 16 **3ª Etapa**  
17 **(1) Positiva:**  
18 - A economia influencia as pesquisas. O poder  
19 consegue manipular as pesquisas relacionadas à  
20 genética.  
21 - A repressão é um tipo de interação  
22  
23
- 24 **Pergunta 1** → Vocês consideram o viés dos  
25 pesquisadores?  
26 **Pergunta 2** → Que tipo de trauma tal ser sofreu?  
27  
28 **Pergunta (Plateia/grupo 2)** → O que vocês  
29 estão defendendo  
30 **Pergunta (Plateia/grupo 2)** → O que vocês  
31 consideram interacionista?  
32 **Resposta (grupo 1)** → Não há uma proporção  
33 exata, mas há a existência.  
34 **Pergunta (Plateia/grupo 2)** → Qual é a  
35 deficiência da teoria interacionista?  
36 **Conclusão Grupo (1)**  
37 Não negamos que há um dominando o outro, e  
38 que apesar da proporção mínima que há de um  
39 lado sobre o outro essa proporção é considerada  
40 interação. São interconstituintes.  
41 **Conclusão (minha)/juizes**  
42 **Faltaram os elos entre associação de pensamentos do grupo (2).** Grupo (1) **focou no que com muitas**  
43 **fundamentações.**
- (2) Negativa:**  
- O código genético suficiente para sustentar a  
determinância  
- Por ser válida universalmente não leva em conta a  
cultura (traços de personalidade)
- (2) Negativa:**  
- O ambiente é resultado indireto dos genes  
  
- Há uma repressão, no caso dos budistas, do ambiente  
sobre o que cada pessoa carrega (inato).
- (2) Negativa:**  
- Deficiência na interação  
  
- Deficiência também a cultura (sociedades tribais →  
cultura se sobrepõe).  
- Estudos com gêmeos e a genética se sobrepõe  
**Resposta 1** → Pesquisa está relacionada com dados  
estatísticos e retira o viés da pesquisa.  
**Resposta 2** → O trauma não necessariamente precisa ser  
dos dois lados  
**Resposta (grupo 2)** → Há a teoria, mas há um déficit  
teoria.
- Resposta (grupo 2)** → Porque há falha na teoria dos  
traços  
**Conclusão Grupo (2)**  
Na teoria a visão mostra uma coisa e na prática outra.  
Choques de conceito. A predominância exilaria a  
interação.

Em L42, diante da expressão ‘faltaram os elos entre associação de pensamento do grupo (2)’, Antônia introduz seu apelo a critérios **pragmáticos**, uma vez que questiona a *atuação incoerente* da ‘equipe negativa’ com seu papel de oponente na hora de defender sistematicamente seu ponto de vista defendido. Interpretação que ganha plausibilidade diante do contexto da DIP, no qual se privilegia o uso da argumentação.

Logo, em L42, ao avaliar o desempenho da equipe positiva, ela introduz a expressão ‘focou no que com muitas fundamentações’, valorando positivamente a *quantidade* de fundamentos oferecidos como garantia de uma melhor argumentação. Diante desta

interpretação, o uso de critérios **pragmáticos** adquire sentido adicional se se leva em consideração o contexto da DIP, na qual aspectos relativos à argumentação e à qualidade dos argumentos estão em jogo.

Em síntese, Antônia apela a condições de *atuação coerentes* com o papel de proponente e oponente durante o debate e à *quantidade* de fundamentos como garantia de melhor qualidade da argumentação como critérios **pragmáticos** a serem observados no contexto de *debate crítico*.

#### b. Carina

No trecho a seguir aparece a avaliação realizada por Carina dos argumentos apresentados pelas equipes debatedoras (G1 pró-interação vs. G2 pró-não interação) durante as etapas do debate. Observa-se, então, o uso de discurso indireto para descrever os movimentos argumentativos usados pelas equipes durante o debate, seguidos das valorações realizadas por Carina segundo critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** próprios da situação de *debate crítico* da qual são partícipes.

- 1 Debate: Pode-se afirmar que a psicologia diferencial adota uma perspectiva interacionista sobre o debate  
 2 inato-adquirido?  
 3  
 4 1° TURNO  
 5 G1: Apresentam bem ao admitir que há uma forte predominância biológica atualmente nas pesquisas. Mas  
 6 defendem que há a interação independente do peso de um ou outro **embasando-se em pesquisas**.  
 7 G2: **Apresenta argumentos fortes citando pesquisas** e afirma que o biológico predomina sem o inato. Fala  
 8 sobre os 5 grandes como uma não interação.  
 9 2° TURNO  
 10 G1: Defende que a personalidade é influenciada por genes, mas que o meio também compõe a construção da  
 11 personalidade do indivíduo. Defendem exemplo do texto que mostra isso.  
 12 G2: Defendem que o ambiente é resultado indireto dos genes. Como se o indivíduo adaptasse o ambiente a  
 13 si. Fala da psicologia comportamental. Admite a interação e diz que o ambiente reprime o indivíduo, mas  
 14 também reconhece a perspectiva do outro grupo. Alega que a predominância tanto pode ser só do gene,  
 15 quanto só do ambiente.  
 16 \* A **postura dos dois grupos no debate foi maravilhosa**, pois os dois **retomaram e respeitaram o ponto de**  
 17 **vista do outro**. **Faltou a citação de mais fontes dos dois lados**.  
 18 3° TURNO  
 19 G1: Afirma que há a interação sim e utilizam exemplos de texto para mostrar isso.  
 20 G2: Afirma que eles não estão defendendo só os genes, mas a defasagem da interação. Fala da correlação e  
 21 **cita exemplo do texto deixando o argumento mais forte**. Fala dos muçulmanos e tribais como sociedades em  
 22 que os genes se sobrepõem ao ambiente. Fala sobre estudos com gêmeos idênticos criados separados.  
 23 **Pergunta p/ G2: Há uma interação?**  
 24 Resposta: há uma interação, mas há a predominância de um dos lados.  
 25 G1: O que eles consideram como interacionista?  
 26 R: A interação não impele igualdade dos 2 fatores. É interconstituíntes, não há uma limitação, é uma coisa  
 27 englobada à interação.  
 28 Pergunta p/ G2: Qual a diferença da [incompreensível] interacionista?  
 29 R: Muitas vezes prevalece um lado acima do outro. São os diferentes das teorias que compõe a teoria  
 30 interacionista. Em alguns casos da personalidade e comportamento há a predominância de um dos lados.  
 31 - Que o interacionismo é lindo na teoria, mas na prática é algo falho.

- 31 G1: Conclusão: **Retoma pontos do debate em geral** (também sobre o outro grupo) defendendo a sua  
 32 perspectiva de modo pacífico.  
 33 G2: Conclusão: **Utiliza um contra-argumento** alegando déficit na teoria interacionista em questão de colocá-  
 34 la na prática das pesquisas.

Em L5, diante do ponto de vista oferecido pela ‘equipe da interação’ sobre ‘há interação independente do peso de um ou outro’, Carina apela ao critério de **aceitabilidade** devido ao reconhecimento do uso do recurso de autoridade (‘embasando-se em pesquisas’) como condição que garante maior nível de força e consistência (BESNARD & HUNTER, 2008). Esta interpretação ganha sentido adicional diante da expressão ‘apresenta argumentos fortes citando pesquisas’ (L6), a partir da qual reitera sua avaliação positiva do uso de recursos de autoridade – citação de pesquisas – para fortalecer o argumento.

Em L15, diante da expressão ‘a postura dos dois grupos no debate foi maravilhosa’, introduz seu apelo a critérios **pragmáticos**, através dos quais chama a atenção para a postura e *segurança* dos participantes do debate para persuadir ou convencer a audiência na hora de apresentar seus argumentos. Critério que ganha sentido diante do oferecimento de justificativas que valoram positivamente o cumprimento das regras na situação de debate: defesa sistemática do ponto de vista levando em consideração os argumentos já expostos e respeito pelo ponto de vista do outro.

Em L16, ao introduzir o enunciado ‘faltou a citação de mais fontes dos dois lados’, a participante apela a critérios **pragmáticos**, chamando a atenção explicitamente à *quantidade* de citações como condição que garante a qualidade da argumentação.

Em L20, utilizando a expressão ‘cita exemplos do texto deixando o argumento mais forte’, ela valora positivamente a presença de informações baseadas em exemplos como sendo um apoio forte e consistente para a **aceitação** do argumento que se está defendendo. Valoração que ganha sentido diante do contexto da DIP, no qual se enfatiza a prática razoável e adequada da argumentação.

Em L31-33, Carina avalia a conclusão oferecida pelas duas equipes debatedoras, levando em consideração critérios **pragmáticos**. Em L31, em presença da expressão ‘retoma pontos do debate em geral’, valora positivamente a ação de *retomar*, rever seu ponto de vista, levando em consideração os argumentos oferecidos durante o debate, na tentativa de oferecer uma conclusão razoável ao conflito de opinião (FUENTES, 2009; 2011). Já em L33, perante o enunciado ‘utiliza um contra-argumento alegando déficit na teoria interacionista (...)’, *questiona a conclusão* oferecida, levando em conta as características da fase de fechamento.

Em suma, pode-se dizer que Carina utiliza o critério de **aceitabilidade** na avaliação dos

argumentos de seus colegas, recorrendo a recursos de autoridade (pesquisas, citação da fonte, exemplos) como condições que lhe oferece maior consistência e força às justificativas. Também se chama a atenção para o uso de critérios **pragmáticos** através dos quais valora positivamente a *quantidade* de citações como garantia de uma melhor argumentação, o *cumprimento das regras do debate* e a *postura e segurança* dos participantes como meio para persuadir sua audiência.

### c. Gustavo

Na análise de Gustavo, observa-se o exame dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (grupo 1 a favor vs. grupo 2 em contra) durante cada uma das etapas do debate. Na coluna da direita se descrevem os movimentos argumentativos da ‘equipe a favor’ e na coluna da esquerda citam-se os movimentos argumentativos da ‘equipe contra’, em seguida, apresenta-se suas valorações, nas quais o participante apela a critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** próprios da situação de debate.

1	<b>1° Momento</b>	
2	Grupo 01 (a favor)	Grupo 02 (contra)
3	→ Utilizam-se do viés dos cientistas para	→ Questão da aceitabilidade fora assaltada
4	julgar até que ponto é confiável	
5		→ <b>Apresenta argumentos com mais força científica</b>
6	<b>2° Momento</b>	
7	Grupo 01 (a favor)	Grupo 02 (contra)
8	→ <b>Contra-argumentam com exemplos, mas</b>	→ Argumento: influência indireta dos genes
9	<b>nada científicos.</b>	
10	→ <b>Conseguem retomar os argumentos</b>	→ Se confundem um pouco na retomada da aceitabilidade
11	<b>3° Momento</b>	
12	Grupo 01 (a favor)	Grupo 02 (contra)
13	→ <b>Não consegue fazer uma retomada inicial</b>	→ Ressalta a grande facilidade de se encontrar argumentos
14	<b>transparente</b>	para biológicos
15	→ <b>Novamente retomam uma dúvida perante os</b>	→ <b>Argumento com bases científicas sobre gêmeos Mz e</b>
16	<b>estudos</b>	<b>Dz</b>
17	<b>4° Momento</b>	
18	Grupo 01 (a favor)	Grupo 02 (contra)
19	→ Perguntam sobre viés: <b>retomada de seus</b>	→ <b>Responde de forma clara:</b> imparcialidade do científico
20	<b>argumentos - daquilo que defenderam</b>	
21	→ <b>Bem esclarecido</b>	→ <b>Bem esclarecido</b>
22	→ <b>Esclarecem o que deveriam ter dito o debate</b>	→ <b>resposta sensata</b>
23	<b>todo.</b>	
-----//-----		
24	1° Momento:	
25	2° Momento: Até agora, o debate <b>não se utiliza de bases científicas</b> quanto poderia, <b>mas os argumentos são</b>	
26	<b>bem apresentados.</b>	
27	3° Momento:	
28	4° Momento:	
29	Conclusão 1: <b>Retomada dos argumentos + aceitabilidade + re-explanação do que fora defendido</b>	
30	Conclusão 2: <b>Retomada dos argumentos + definição do que é a teoria</b> e uma crítica de como são feitas as	
31	práticas que não provam	

Em L5 (coluna direita), diante da expressão ‘apresenta argumentos com mais força científica’, Gustavo recorre explicitamente ao critério de **aceitabilidade** e valora positivamente os argumentos apresentados pela equipe contra por ser um recurso de autoridade que tem força e consistência diante do contexto de sala de aula. Em L8 (coluna esquerda), através do uso da expressão ‘contra-argumentam com exemplos, mas nada científico’, questiona a consistência e a força dos fundamentos oferecidos em presença do movimento contra-argumentativo da equipe a favor, isto é, marca possíveis inadequações devido à ausência de respaldo em recursos de autoridade (estudos científicos).

Em L10 (coluna esquerda), na presença do enunciado ‘conseguem retomar os argumentos’, o participante recorre a critérios **pragmáticos**, valorando a *retomada* de argumentos ou contra-argumentos do outro na defesa sistemática do ponto de vista, levando em consideração os argumentos já expostos (FUENTES, 2009; 2011). Interpretação que ganha plausibilidade adicional perante o uso do mesmo critério em L13, L15, L19 (coluna esquerda), através do qual assinala a ação de ‘retomada dos argumentos’ para avaliar a *retomada* de argumentos ou contra-argumentos do outro na defesa sistemática do ponto de vista. Com estas valorações, observa-se a importância que ganha o contexto da DIP como o cenário que põe em prática a argumentação e exige estar atento a sua qualidade.

Já em L15 e L26 (coluna da direita), em presença das expressões ‘argumento com bases científicas sobre gêmeos Mz e Dz’ e ‘não se utiliza de bases científicas’, o participante recorre novamente ao critério de **aceitabilidade** dos fundamentos que tem por base informação de tipo científica. Desta forma, observa-se que a presença ou não de recursos de autoridade – bases científicas – como apoio das justificativas, leva Gustavo a constatar a força e consistência das afirmações examinadas.

Na fase de perguntas (L21-23 esquerda e L19-22 direita), através do uso de expressões tais como ‘bem esclarecido’, ‘responde de forma clara’, ‘resposta sensata’, ele recorre a critérios **pragmáticos** chamando a atenção para a *clareza* das respostas e a *coerência* entre perguntas e respostas como condições que garantem uma melhor qualidade da argumentação. Critérios que ganham sentido diante do contexto de debate, no qual o cumprimento de regras é esperado para o curso adequado da argumentação.

Diante da expressão ‘os argumentos são bem apresentados’ (L26), Gustavo recorre a critérios **pragmáticos**, através dos quais valora positivamente a postura e segurança das equipes em oferecer e defender de forma sistemática seu ponto de vista. Condição que ganha plausibilidade diante do cumprimento de regras do *debate crítico*, em que os alunos se encontram inseridos.

Finalmente, na fase de conclusão, o participante valora positivamente o desempenho da equipe a favor diante da expressão ‘retomada dos argumentos + aceitabilidade + re-explanação’ (L29), recorrendo a critérios **pragmáticos** que examinam o *cumprimento das regras* do debate diante das características da fase de fechamento. Desta forma, reconhece o esforço da equipe a favor em *retomar* e rever seu ponto de vista, levando em consideração os argumentos oferecidos durante o debate com o intuito de propor uma conclusão razoável ao conflito de opinião. Entretanto, em L31, avalia o desempenho da equipe contra, assinalando que, mesmo levando em consideração os argumentos apresentados, exibe dificuldade em rever seu ponto de vista na procura de uma conclusão razoável. Critério que ganha plausibilidade diante das oficinas de debate, nas quais é enfatizada a importância de *retomar* e rever as próprias crenças e os argumentos oferecidos no debate na busca de uma conclusão razoável à divergência.

Então, através da análise, observa-se o uso reiterativo dos critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** no momento de avaliar os argumentos oferecidos na situação de *debate crítico*. Desta forma, o participante presta atenção ao tipo de informação usada por base dos argumentos através do apelo a recursos de autoridade como condição que garante ou não a força e consistência do argumento. Assim, se observa a preocupação de Gustavo por critérios próprios à situação de *debate crítico*, tais como, a importância de *retomar* os argumentos ou contra-argumentos do outro como aspecto que garante a qualidade da argumentação razoável.

#### d. Paulina

A seguir, observa-se a descrição dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (interação vs. não interação) sem fazer uma distinção das etapas do debate.

- 1 Interação
- 2 → Nas correlações entre gene e ambiente
- 3 → Diferença entre gêmeos: ambiente e biológico trabalhando juntos
- 4 → Inteligência Emocional, todos nascem com ela, mas podem desenvolver ao longo do tempo.
- 5 Não interação
- 6 → Teoria dos cinco grandes
- 7 → Pesquisas com gêmeos separados após o nascer
- 8 → Religiões.

Em L1-8, na voz das equipes debatedoras, exibe-se a preocupação pelo uso de critérios **pragmáticos** dirigidos ao oferecimento sistemático de argumentos em defesa de um ponto de vista, levando em consideração as respostas previamente apresentadas. Compreensão que é

plausível diante de: a) O contexto de *debate crítico* no qual se privilegia o esforço pela prática argumentativa marcada pelo ideal de razoabilidade e, b) Oficinas de preparo nas quais se reiterava a função das equipes de acordo com as características do debate (FUENTES, 2009; 2011). Porém, a ausência de expressões avaliativas mostra possíveis dificuldades dadas pelo tempo de execução da atividade ou pelo engajamento com a atividade.

e. Sara

A seguir, observa-se a análise de Sara diante dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (grupo 1 pró-interação vs. grupo 2 pró-não interação) durante cada uma das etapas do debate. Diante dos movimentos argumentativos citados por Sara, percebe-se o apelo a critérios de **aceitabilidade** e **pragmáticos** em suas valorações.

- 1 Último Debate
- 2 1º momento: **citam fontes**, fazem uma introdução, aceita o privilégio de uma das partes
- 3 **Grupo 2** → **Cita fontes**, aceita a interação colocando seu ponto de vista
- 4 2º Momento → **Retoma aos argumentos do grupo 2**, **respondendo com exemplos**. **Não citam fontes, só**
- 5 **exemplos**.
- 6 **Grupo 2** → **Retomam os argumentos e colocam novos**. Últimos argumentos **não foram bem colocados, sem**
- 7 **fundamento**.
- 8 3º - momento → **Argumentos colocados sem fontes**. **Retoma argumentos**
- 9 **Grupo 2** → **Argumento sem fundamento** ao falar que o genético chegou 1º que o ambiental. No momento
- 10 final **usaram estudos com gêmeos**.
- 11 4º Momento → **Grupo ficou no achismo**. Na pergunta colocada há a **exposição de argumentos**.
- 12 **Grupo 2 responde = com respostas do pesquisador**
- 13 5º Momento = **Grupo 2 pergunta sem expor argumentos**
- 14 **Grupo 1 responde** → bem afirma que o que eles falaram foi colocado como contra-argumento.
- 15 → **Plateia faz perguntas aos grupos**. **O grupo 2 não responde bem a pergunta** que indagou as falhas do
- 16 interacionismo.
- 17 **Conclusão grupo 1 = Retoma argumentos, mas cai no achismo**. Conclui afirmando a posição da Psicologia
- 18 diferencial como interacionista.
- 19 **Conclusão grupo 2 = Mantém argumentos colocados ao largo do debate**. Não nega a medida interacionista.

Diante dos argumentos citados durante a primeira fase do debate, Sara recorre ao critério de **aceitabilidade**, devido a isso, chama a atenção explícita sobre a ‘citação da fonte’ (L2-3) como consideração importante que garante ou não a força e consistência do argumento. Esta valoração ganha plausibilidade levando-se em consideração o contexto da DIP e os conteúdos abordados nas oficinas de preparo do debate, nas quais se enfatizam os critérios de qualidade dos argumentos e o uso adequado da argumentação.

No momento 2 do debate (L4-7), a partir do uso da expressão ‘*retoma os argumentos*’, a participante chama a atenção para critérios **pragmáticos**, chamando a atenção ao esforço das equipes em *retomar* os argumentos na defesa sistemática de seu ponto de vista, levando em

consideração os argumentos já expostos. Assim, questiona a **aceitabilidade** dos argumentos, apelando à presença ou ausência da citação da fonte como condição que permite constatar o grau de força do argumento segundo o tipo de informação que é usada em apoio; para este caso, compreende-se o uso do exemplo como sendo julgado e como tendo menos força que justificativas baseadas em pesquisas científicas. Em L6 e L9, diante da expressão ‘sem fundamento’, Sara recorre a critérios **pragmáticos** e valora negativamente a *ausência de fundamento*, devido ao fato de diminuírem o nível da argumentação. Interpretação plausível diante do contexto da DIP e das oficinas de preparo, através das quais se tem centrado a atenção sobre a prática da argumentação e a avaliação da qualidade dos argumentos.

Em L8, em presença do enunciado ‘argumentos colocados sem fontes’, ela usa o critério de **aceitabilidade** e questiona o nível de consistência e força argumentos devido à ausência de citação da fonte. Compreensão que ganha sentido levando-se em consideração a noção partilhada no contexto da DIP, de força e consistência oferecida pelos recursos de autoridade usados na base das afirmações. A partir do uso da expressão ‘retoma argumentos’, chama a atenção para critérios **pragmáticos**, valorando positivamente o esforço das equipes em *retomar* argumentos de outros e defender sistematicamente seu ponto de vista. Em L10, recorrendo ao critério de **aceitabilidade**, Sara valora favoravelmente a presença de recursos de autoridade – citação de estudos empíricos – diante do enunciado ‘usaram estudos com gêmeos’, interpretação que chama a atenção para a preocupação de se constatar o nível de força e consistência das afirmações oferecidas em apoio ao argumento.

Durante a fase 4 (L11), a participante persiste no uso do critério de **aceitabilidade**, ao examinar o grau de consistência e de força de argumentos baseados em crenças como sendo mais fracos no contexto de discussão acadêmica: ‘Grupo ficou no achismo’.

Em L11, Sara recorre a critérios **pragmáticos**, examinando a *coerência* pergunta-resposta da equipe e, diante da expressão ‘na pergunta colocada há uma exposição de argumentos’, valora positivamente o *oferecimento de argumentos* em apoio à pergunta formulada. Movimento avaliativo contrário se observa em L13, através do qual ela questiona a *ausência de fundamentos* por parte da ‘equipe pró-interação’ diante do pedido de esclarecimento realizado, ação que enfraqueceria a argumentação que estava sendo defendida.

Em L12, diante do enunciado ‘responde com respostas do pesquisador’, não é claro o tipo de critério que é usado, porém, diante do contexto da DIP, o enunciado utilizado ganha sentido, uma vez existe uma preocupação constante por parte dos participantes da disciplina em praticar a argumentação. Logo, em L15, Sara recorre a critérios **pragmáticos**, examinando a *coerência* entre respostas e perguntas. Desta forma, diante da expressão ‘não responde bem

a pergunta’, questiona a inadequação da resposta oferecida em relação ao pedido de pergunta prévia. Tal interpretação ganha plausibilidade diante do esperado cumprimento das regras do debate para dar curso à argumentação.

Por último, na fase de conclusão do debate (L17-19), Sara chama a atenção para o esforço das equipes em *retomar* e rever seu ponto de vista levando em consideração os argumentos já expostos na tentativa de propor uma conclusão razoável ao conflito de opinião. Desta forma, ela recorre a critérios **pragmáticos**, avaliando como favorável o desempenho da ‘equipe pró-interação’ (L17), o que leva em consideração os argumentos já expostos para a proposição de sua conclusão. Porém, diante da expressão ‘mas cai no achismo’, questiona **aceitabilidade** (consistência e força) das afirmações oferecidas pelo uso de razões baseadas em crenças pessoais. Em L19, diante do mesmo critério, a participante questiona o desempenho da ‘equipe pró-não interação’ e sua dificuldade em se deslocar do ponto de vista defendido inicialmente: ‘Mantém argumentos colocados ao largo do debate’.

Em síntese, durante da avaliação realizada por Sara, é importante chamar a atenção para a sua preocupação com o apelo ao critério de **aceitabilidade**, através do qual dirige sua atenção na presença de recursos de autoridade – citação da fonte, citação de pesquisas – como condição que garante a consistência das afirmações realizadas. Desse modo, o uso de critérios **pragmáticos** voltados mais para o uso de critérios situacionais decorrentes das características do *debate crítico: presença ou não de fundamentos, coerência* entre perguntas e respostas, *retomada* de argumentos ou contra-argumentos do outro na defesa sistemática do ponto de vista, *cumprimento* de características das etapas do debate.

#### f. Sofia

No trecho a seguir, observa-se a avaliação realizada por Sofia diante dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras (1 pró-interação vs. 2 pró-não interação) durante cada uma das etapas do debate. Nas linhas L1-30, cita os movimentos argumentativos usados pelas equipes durante o debate fazendo uso do discurso indireto. Em L31, recorre ao critério de **aceitabilidade** para realizar sua valoração do debate.

- 1 2 (interação) → quando privilegia um lado, trata-se de um viés do cientista mas a ciência (Psicologia
- 2 Diferencial) como um todo é interacionista. Sempre se referem aos dois lados
- 3 1 (não interação) → É muito fácil defender na teoria, na prática não ocorre. Existem pesquisas
- 4 interacionistas, mas muitas privilegiam os genes (cita pesquisas). Fala da Psic. Evolucionista, que adota a
- 5 seleção natural.
- 6 **1° Turno: 1 melhor que 2.**

- 7 2 → Menciona o valor do ambiente. Cita um exemplo na teoria dos cinco grandes fatores. Defende a cultura
- 8 1 → Correlação G x A = efeito genético indireto. Gen. Comp. não consegue explicar o ambiente com a
- 9 mesma competência com que explica os genes. A não interação acontece dos dois lados há também quem
- 10 defenda o ambiente privilegiando.
- 11 **2º Turno: 1>2**
- 12 2 → Há um viés inato, mas a economia determina a força das pesquisas. É de interesse político defender que
- 13 é inato e o ambiente não muda o fato. Na correlação G x A, ambas se influenciam, por isso genes
- 14 influenciam o ambiente.
- 15 1 → Não estamos defendendo inato ou adquirido mas que a genética comportamental explica menos o
- 16 ambiente. A maioria dos argumentos não mostra o mesmo peso para os dois lados.
- 17 Perguntas:
- 18 2 para 1 (sobre o viés)→ Resposta: Sempre existe um dos dois lados privilegiado. O viés existe, mas deve
- 19 ser imitado.
- 20 1 para 2 (qual trauma mencionado na argumentação)→ Resposta: para que haja interação não importa se foi
- 21 físico ou “ambiental”. Ambas são externas e influenciam os genes.
- 22 Plateia para 1 → a gente reconhece que há interação, mas na prática predomina algum dos dois lados.
- 23 Plateia para 2 → a interação não explica 50% x 50%. Pode haver interação, mesmo que um lado esteja mais
- 24 forte. É interconstituente, não estão separadas. Não por tanto x tanto, é um todo.
- 25 Plateia para 1 → A deficiência está na predominância de um lado. Ex. a psicologia da genética
- 26 comportamental na prática não há tanta interação como na teoria.
- 27 **3º Turno: 2 > 1**
- 28 Conclusão:
- 29 2 → Não há interação 50 x 50. A interação não implica 50 x 50. As pesquisas dos genes são correlacionistas.
- 30 1 → Ser interacionista não é só mencionar, tem que pôr em prática não há interação com predominância.
- 31 **Fim: 1**
- 32 **Obs.: Conflito no conceito: O que é interação?**

Em L1-32, na voz das equipes debatedoras, exhibe-se a preocupação pelo uso de critérios **pragmáticos** dirigidos ao oferecimento sistemático de argumentos em defesa de um ponto de vista levando em consideração as respostas previamente apresentadas. Esta compreensão é plausível diante de: a) O contexto de *debate crítico* no qual se privilegia o esforço pela prática argumentativa marcada pelo ideal de razoabilidade, e b) Oficinas de preparo nas quais se reiterava a função das equipes de acordo com as características do debate (FUENTES, 2009; 2011).

Em L34, em presença da expressão ‘conflito no conceito: o que é interação?’, Sofia questiona a *clareza* no conceito de ‘interação’ como um elemento que pode afetar a aceitabilidade dos argumentos oferecidos durante o debate. Interpretação que ganha sentido diante do contexto do debate, no qual o cumprimento de regras de comunicação é esperado para o curso adequado da argumentação.

### 5.1.2. Situações de avaliação pós-debate

É importante esclarecer que, para algumas das situações aqui descritas, o contexto geral responde ao *debate crítico*. Descritas na introdução da seção de análise dos dados, essas situações compartilham o contexto com as situações ‘*online*’.

O conjunto de excertos analisados a seguir faz parte das situações de avaliação pós-debate que constituem parte do *corpus* de análise desta pesquisa e, como foi dito na seção do método, respondem a, aproximadamente, entre os 15 e 55 minutos finais de cada uma das aulas em que o *debate crítico* aconteceu. Durante este tempo os estudantes eram convidados a refletir sobre o conteúdo e a prática argumentativa depois de acontecido cada um dos debates estruturados e planejados numa disciplina introdutória de psicologia.

As análises das situações de avaliação pós-debate serão apresentadas na mesma ordem em que aconteceram e, na seção de anexos, está incluído um CD com as transcrições completas de cada uma das sete situações pós-debate aqui apresentadas, na tentativa de ajudar na compreensão do contexto da análise.

A delimitação dos excertos a serem examinados foi feita levando em consideração os seguintes critérios de recorte: a) turnos de fala que permitiram estabelecer a participação de qualquer um dos 7 alunos-alvo de análise desta pesquisa; b) presença de movimentos argumentativos – argumento, contra-argumento, resposta; c) presença de expressões avaliativas, que apelem aos critérios ARS ou ao uso de critérios pragmáticos dirigidos a valorar a qualidade da situação argumentativa e que surgem pelas características e o contexto da situação *debate crítico* e; d) sequências temáticas compartilhadas que permitiram demarcar o início e o fim de cada recorte.

#### 5.1.2.1. Pós-debate espontâneo

O cenário dos excertos abaixo analisados corresponde à avaliação pós-debate espontâneo, organizado e realizado por alunos de um curso introdutório de psicologia e, cujo tópico de discussão foi: *O que nos faz diferentes psicologicamente?*

Como parte da organização didática da disciplina, esse primeiro debate foi registrado em vídeo e, durante os 15 minutos seguintes, os estudantes deviam assistir ao filme tendo como alvo da observação à questão mobilizada pela professora sobre a distinção entre opinião e opinião fundamentada. Depois, nos 15 minutos finais da aula, compartilha-se e discute-se a avaliação individual realizada sobre o vídeo, tomando como ponto de partida da discussão a reflexão proposta pela professora.

Excerto I

No primeiro excerto, o foco da análise se centra na participação de Sofia, que, ao afirmar em L547 ‘fundamentar seria meio quando uma pessoa fala o PORQUÊ que ela acha isso’, estabelece a compreensão inicial sobre a distinção entre opinião e opinião fundamentada. Nos turnos seguintes, observa-se que, diante da *legitimação* oferecida pela professora, Sofia realiza reiteraões sucessivas de sua opinião inicial (L559-568), que marcam o uso do critério *ter ou não fundamento* como a pista inicial da utilização de critérios de avaliação de argumentos. Destaca-se também ação discursiva de Carlos, que, ao perguntar e se antecipar à resposta por ele formulada (L569), marca a introdução do tipo de informação de base científica como sendo um critério mais forte para a **aceitação** do argumento.

- 531 Professora Falta muito pouco pra chegar ao final, por isso, tou pedindo a Eliana parar pra gente ter um  
532 1:26:49 tempo da, da conversa, acho que... entenderam qual foi a proposta que se teve hoje, foi a  
533 discussão de, de vocês refletir sobre as própr, as próprias ideais, a suas ideias e dos outros  
534 também, e sobre tudo no sentido de aquelas duas coisas que eu perguntei que foi mais difícil  
535 tive a impressão, foi mais difícil de responder, antes de ver né? Que é... essas você consegue  
536 é vendo aí o funcionamento, você conseguiu diferenciar né? Em que as pessoas, quando as  
537 pessoas estavam expressando opiniões e quando elas estavam fundamentando opiniões. Não  
538 é? Porque como eu falei antes, essa é uma questão central, no aquilo, em aquilo que a gente  
539 chama de uma reflexão não superficial, a reflexão que a psicologia diz o arranjo científico  
540 em geral das outras psicologias, reflexão sistemática, reflexão crítica, você precisa distinguir,  
541 não é? Quando as pessoas estão opinando, quando as pessoas estão fundamentando opiniões,  
542 a gente conseguiu, diz? ((a professora da à palavra a Sofia olhando para ela))  
543 Sofia Eu queria só ver se eu peguei o assunto certo? Fundamentar seria meio quando uma pessoa  
544 fala o PORQUÊ que ela acha isso  
545 Professora Por exemplo, por exemplo, no é? Alguma coisa que ela oferece pra que sustente de alguma  
546 maneira (2). Pode ser na forma de uma razão ou de um por que.  
547 Sofia [Porque eu percebi assim  
548 [incompreensível]  
549 Professora [Pode aparecer de um  
550 [incompreensível] pra que sustente aquilo que ela esta dizendo, não só tou dizendo, até um  
551 apoio pra o que estou dizendo.  
552 Sofia [É... [É...  
553 Eu percebi isso, né?  
554 Professora Percebeu?  
555 Sofia Que tinha gente que falava assim, eu acho isso, isso e isso, e tinha gente que falava assim  
556 não, eu tive isso na mia vida então porque eu tive isso eu acho que deve ser assim, então eu  
557 acho quando você fala isso, por exemplo, no caso de Mônica que ela falou da irmã gêmea, a  
558 gente é igual, tem tudo igual, ela está fundamentando o que ela ta falando: teve tudo igual, os  
559 melhores amigos, os melhores colégios, não seque-lá, tão ela está FUNDAMENTANDO  
560 aquilo, mas quando, por exemplo, alguém que falou de genética, que fala: não eu acho que é  
561 tudo mundo é microgenética e tal, não sei o quê? Aí basta ver que ela está simplesmente  
562 expondo, a não ser que ela pegue e diga, NÃO porque teoricamente a gente tem um DNA,  
563 temos diferentes fenótipos não seque lá, aí ela fundamenta, aí deu para perceber isso.  
564 Carlos A questão da genética teria uma base científica? Eu acho que quando falar de genética todo  
565 mundo já entende que é o fundamento  
566 Sofia [É...,  
567 [É...  
568 Bernardo Também sou da opinião de Carlos  
569 Sofia [É..... Tem isso também.

Considera-se que a reiteração da informação (paráfrase) realizada pela professora (L531-542 e L545-546) *legítima* a afirmação realizada por Sofia (L543) ('fundamentar seria meio quando uma pessoa fala o PORQUÊ que ela acha isso') como sendo próximas do conhecimento canônico construído na sala de aula sobre a distinção entre **opinião/opinião fundamentada**. A intervenção da professora leva Sofia (L558-563) a reiterar de forma sucessiva sua compreensão sobre o que seria uma opinião fundamentada, deixando claro que seu critério de avaliação é *ter fundamento* e, que este pode ter por base informação escorada na experiência pessoal.

A presença do operador argumentativo 'e', tipicamente utilizado para encadear enunciados (c.f. KOCH, 2004), na fala de Sofia (L555), deixa clara sua primeira distinção entre opinião e opinião fundamentada: 'Que tinha gente que falava assim, eu acho isso, isso e isso, e, tinha gente que falava assim não, eu tive isso na minha vida então porque eu tive isso eu acho que deve ser assim'. Logo, em L556, Sofia retoma sua fala e, em presença da expressão 'então eu acho', reitera a importância de *ter fundamento* como seu critério de avaliação. Finalmente, ao usar a conjunção 'mas' em L560, abre a possibilidade de repetir uma vez mais sua posição de *ter fundamento* como critério de avaliação dos argumentos. Por conseguinte, a defesa enfática que Sofia faz em L555-563 tem por trás a reiteração do seu ponto de vista sobre a compreensão do que seria uma opinião fundamentada, assim como o uso do tipo de informação baseada na experiência pessoal como critério de aceitabilidade dos fundamentos.

Ao mesmo tempo, neste turno de fala, se observa que os exemplos que Sofia retoma do debate como recurso explicativo de sua distinção entre opinião e opinião fundamentada são avaliados atendendo ao critério de *ter fundamento*. Diante disso, compreende-se que, em L558, quando Sofia traz a voz de Mônica 'ela está fundamentando o que ela tá falando: teve tudo igual, o melhor amigo, os melhores colégios, não seque-lá, tão ela está FUNDAMENTANDO aquilo' marca seu apelo ao critério de **aceitabilidade** do tipo de informação baseada na experiência pessoal como indicador da presença de seu critério de *ter fundamento*.

Posteriormente à defesa reiterada e sucessiva de Sofia sobre opinião fundamentada, Carlos introduz (L564-565) uma pergunta como recurso discursivo que busca confirmar a relação entre opinião fundamentada e tipo de informação de base científica construída a partir do dito por Sofia no turno anterior (SCHIFFRIN, 1992): 'a questão da genética teria uma base científica?' Eu acho que quando falar de genética todo mundo já entende que é o fundamento'. Este movimento sugere maior nível de consistência dos fundamentos de base

científica e, em consequência, compreende-se como um indicador de **aceitabilidade** de afirmações no campo da ciência (para o caso da psicologia), aspecto que até agora não tinha sido observado em Sofia.

Em resposta à intervenção de Carlos em L564, Sofia reage e, diante das expressões ‘é’ e ‘É... tem isso também’ (L566-567, L569), pode-se inferir o apelo ao critério **aceitabilidade**, uma vez que exhibe explicitamente que falar de genética seria um fundamento de tipo científico, e isso, de fato, seria outro critério para indicar o que seria uma opinião fundamentada.

Em conclusão, observa-se que tanto Sofia como Carlos realizam movimentos avaliativos apelando à natureza do tipo de informação oferecida como apoio do fundamento. Estes movimentos também levam a inferir a importância que, no contexto, ganha o tipo de informação de base científica como condição para a **aceitação** das razões que estão sendo oferecidas em defesa de um ponto de vista.

### Excerto II

No segundo excerto analisado, o foco continua sendo dado para Sofia e a descrição dos movimentos avaliativos por ela realizados. Mesmo que a compreensão de opinião fundamentada perpassa a discussão, destaca-se que, a partir deste excerto, são inseridos e discutidos outros assuntos relativos à natureza do tipo da informação como critérios de **aceitabilidade** do fundamento.

Em L586-596, a professora retoma o argumento apresentado por Carlos (‘mas a genética é uma questão (incompreensível) nome da ciência, quando você fala de genética você está remetendo à ciência’) e chama a atenção para a distinção entre opinião e opinião fundamentada. Em resposta, Sofia (L597) reconhece que informação de base científica é um tipo de fundamento, mas que falar de genética não responderia por si só a sua compreensão de opinião fundamentada.

586 *Professora* ((checando os nomes dos alunos)) Carlos e Elton não é? É então que Elton colocou: mas a  
 587 genética é uma questão (incompreensível) nome da ciência quando você fala de genética  
 588 você está remetendo a ciência”. Agora eu posso estar me referindo à ideia, a opinião que a  
 589 genética é importante (02”) como a razão por que as pessoas diferem, eu posso estar dando  
 590 esta opinião, e eu posso estar APOIANDO essa opinião... PERCEBE? eu posso expressar a  
 591 opinião, que a genética é importante NESSA QUESTÃO, ela é importante em um milhão  
 592 de coisas, NESTA QUESTÃO que é o que está sendo discutido, posso ter [uma] estar  
 593 falando da genética para dizer que elementos genéticos são contados porque as pessoas  
 594 se diferenciam e aí tou dando uma opinião e aí, que fundamentos eu tou trazendo para  
 595 dizer que isso é assim, ta certo, o jogo aqui está sendo implícita a gente... a gente tomar  
 596 consciência da diferença entre opiniões e fundamento de opiniões  
 597 *Sofia* É porque pensei assim, realmente genética é uma base científica, mas, por exemplo, posso

- 598 dizer, ah eu acho que a diferença é de base genética, mas com que fundamentos eu tenho  
 599 para dizer que a sua personalidade tem base genética. Eu acho que o fundamento seria  
 600 dizer que uma experiência de uma pessoa que um pai é assim e nasceu assim e ficou assim  
 601 porque o pai era assim eu tive de uma experiência de uma pessoa que foi adotada com uma  
 602 criação completamente diferente dos outros sem diferenças dos pais e ela ficou igual a seu  
 603 pai biológico, isso seria um fundamento. Agora simplesmente dizer a genética é a que  
 604 diferença entre pessoas, isso acho que é só uma opinião, por mais que a genética seja de  
 605 bases científicas, você não fundamento porque não influenciou, entendeu?  
 606 *Fernando* O fundamento [incompreensível] claramente seria baseado em experiências, não é isso?  
 607 *Sofia* Não acho que seja isso ((todos falam ou tempo e não se entende)) acho que a explicação.

Mesmo que Sofia (L597), diante da expressão ‘realmente genética é uma base científica’ recorra ao critério de **aceitabilidade** como condição da qualidade do fundamento, observa-se que, ao reiterar o ponto de vista oferecido por Carlos (L564), e *legitimado* pela professora (586-596), não incorpora à nova informação o ponto de vista que até aqui defendia. Pelo contrário, diante dos exemplos oferecidos na sua explicação entre opinião e opinião fundamentada (L598-603), reafirma o apelo a critérios **pragmáticos** marcando sua preocupação com a presença de *fundamento*, isto é, o porquê que apoia uma afirmação. Em consequência, compreende-se que para Sofia falar de genética não seria uma razão que por si só responda à sua compreensão de opinião fundamentada.

### Excerto III

No seguinte, excerto a análise se foca na participação de Antônia, que, a partir do movimento avaliativo realizado em L657-663, faz uma distinção sutil no grau de força oferecida entre dois tipos de informação, experiência pessoal e informação de base científica. Posição *legitimada* pela professora (L665) e retomada por Elton (L669-674), que, a partir da síntese do dito durante o debate, realiza uma avaliação semelhante à de Antônia (POMERANTZ, 1992), explicitando a distinção de força e consistência oferecida por fundamentos de base científica e restringindo sua colocação a contextos de discussão acadêmica.

- 657 *Antônia* Eu acho que assim, deve ser fundamental a opinião, é preciso [incompreensível] eu acho  
 658 que deve ter opiniões informadas à experiência principal sobre as duas no caso da genética,  
 659 por exemplo, que existem outros tipos de experiência, mas no caso da gente falar da  
 660 genética, não a experiência de você ter um pai ou uma mãe diferente ter um filho com tal  
 661 característica, mas um estudo principalmente porque eu acho que tal estudo são  
 662 fundamentadas em outras experiências anteriores e tratar o conteúdo mais compacto uma  
 663 opinião mais, mais (01'') concentrada, ta entendendo?  
 664 *Professora* Estudo ta dizendo? Estudo, como estudo-pesquisa?  
 665 *Antônia* Sim, uma experiência, uma experiência do estudo é um tipo de fundamento, entendeu? É o  
 666 tipo, é porque a agente falando da experiência do que veio, do que falou, mas que se escuta  
 667 para perceber uma diferença fundamental para uma opinião.

- 668 Professora Como outro nível importante da fundamentação, diz.. ((olha para Elton e lhe dá à palavra))  
 669 Elton Então, é, é justamente queria tocar esse ponto, porque no debate, foi dado experiências  
 670 próprias então o que acontece é, é no campo científico a gente não pode só se basear em  
 671 um evento também precisa de um, uma de uma série de [passos] para fazer uma análises  
 672 daquilo e tentar formular uma teoria geral, é, é justamente na, no campo científico tem essa  
 673 necessidade um, um evento isolado não faz [incompreensível] nada e sim é, é uma  
 674 associação de eventos pra se tentar formar uma teoria.

No começo da fala de Antônia (L657-658), a expressão ‘eu acho que deve ter opiniões informadas à experiência sobre as duas no caso da genética’ deixa claro seu apelo ao critério de **aceitabilidade** e reconhece o tipo de informação baseada na experiência pessoal que pode ser usada como apoio para um fundamento. Porém, em L659, ao dizer ‘existem outros tipos de experiência’, introduz a distinção entre tipos de fundamento: opiniões baseadas na experiência pessoal e opiniões baseadas em estudos. Interpretação que ganha sentido (L661-663) perante o enunciado ‘eu acho que tais estudos são fundamentados em outras experiências anteriores e tratar o conteúdo mais compacto uma opinião mais, mais (01’’) concentrada’, através do qual reafirma a distinção entre os tipos de fundamento e estabelece sua comparação no nível de força. Portanto, compreende-se que informações baseadas na experiência pessoal teriam menos força na hora de ser **aceitas** como fundamento em comparação com informação de base científica.

No turno seguinte (L665-667), em resposta ao pedido de esclarecimento da professora, Antônia repete e reafirma seu ponto de vista sobre a informação de base científica como outro tipo de fundamento. Questão que é *legitimada* (L668) pela professora diante da expressão ‘como outro nível importante de fundamentação’. Em resposta a estes dois movimentos, em L669, através do uso da expressão ‘é... é justamente queria tocar esse ponto’, Elton faz uma síntese dos aspectos até esse momento discutidos e retoma o ponto de vista oferecido por Antônia (L665-667). Sobre maior nível de força das razões de base científica circunscreve-o ao campo científico, tal como é apontado em L670-672: ‘no campo científico a gente não pode só se basear em um evento também precisa de um, uma de uma série de (passos) para fazer umas análises daquilo e tentar formular uma teoria geral’.

Em suma, os argumentos até aqui discutidos, teriam como plano de fundo a relação direta entre natureza do tipo de informação e força do tipo de fundamentos. Condições estas que perpassam as discussões e garantem o nível de **aceitabilidade**.

## Comentários Finais

Observou-se que Sofia, no começo da discussão, na tentativa de testar sua compreensão do que seria discutido na aula, define ‘que opinião fundamentada é quando se tem um *‘porquê’*. Uma vez que essa afirmação é *legitimada* pela professora, Sofia começa a avaliar os argumentos de seus colegas usando o critério de *ter ou não ter fundamento*.

Mesmo que Sofia aceite a presença de diferentes tipos de fundamentos (ora de base científica, ora baseados na experiência pessoal), observa-se que seus movimentos avaliativos estão marcados pela constante reafirmação de razões baseadas no plano da experiência pessoal como sendo um tipo de fundamento de maior **aceitação**.

Também, destaca-se a participação de Antônia, que, a partir da distinção que faz sobre o tipo de experiência, aparentemente, consegue movimentar do plano da experiência pessoal como um tipo de fundamento de menor qualidade para o plano das razões de base científica como tipos de fundamento de maior qualidade. Portanto, compreende-se, a partir desse movimento no critério de avaliação da **aceitabilidade** dos argumentos, se é ciente que os fundamentos podem ter diferentes qualidades e que estas estão relacionadas à natureza do tipo de informação que é oferecida.

Ressaltam-se, ainda as colocações de Carlos e Elton, que, a partir de suas intervenções, chamam atenção para outro tipo de fundamento de maior qualidade que, no caso, seriam razões de base científica. Estes movimentos avaliativos, junto com a participação de Antônia, seriam considerados como sendo mais próximos do que como **aceitável** (no sentido de consistência) dentro do âmbito do conhecimento científico, ou seja, no contexto de construção do conhecimento canônico em sala de aula.

Durante o percurso da análise aqui apresentada, observa-se que expressões do tipo ‘*é?*’, ‘*não é?*’, ‘*né?*’, quando introduzidos pelo falante durante o discurso, se convertem em marcas linguísticas que indicam a avaliação da **aceitabilidade** dos argumentos. Em consequência, seu uso seria um indicador de **aceitabilidade** que está acompanhado de dois movimentos argumentativos. Um primeiro, voltado à expansão das justificativas, e um outro atendendo ao foco na avaliação da natureza da informação que está sendo colocada como apoio para um determinado ponto de vista, o que se constituiria elemento-chave na hora de avaliar os argumentos que estão sendo colocados pelos outros.

### 5.1.2.2. Pós-debate 1

O cenário deste conjunto de excertos corresponde ao primeiro debate planejado e estruturado que se realiza na sala de aula e cuja estrutura é uma adaptação do Modelo de Debate Crítico (FUENTES, 2009). O tema mobilizado por este debate foi: ‘Determinantes biológicos e adquiridos na constituição das diferenças entre homes e mulheres’.

Destaca-se que, previamente à realização deste debate, na oficina de preparo, foi abordado como conteúdo de argumentação, conceitos tais como: distinção entre opinião/opinião fundamentada, argumento, conclusão, inferência, fundamento-razão, contra-argumento.

Uma vez que a última etapa do *debate crítico* se conclui (avaliação equipe de juízes), a professora convida a todos os alunos a, durante 50 minutos, refletir e avaliar a qualidade dos argumentos apresentados durante o debate. Para ajudar neste exercício de reflexão, a professora propõe algumas questões sobre a qualidade do conteúdo mobilizado e sobre os critérios estabelecidos para avaliar esse conteúdo. Estes questionamentos levam a alguns dos estudantes que participaram do debate a esclarecer alguns dos critérios com que foram avaliados.

Na medida em que se vão apresentando as análises dos diferentes excertos, se identificam diferentes assuntos para serem discutidos. Desta forma, no trecho abaixo analisado, o assunto em discussão é a citação da fonte e sua importância na construção de argumentos de melhor qualidade.

#### Excerto I

O ponto de vista trazido à discussão é oferecido por Karen (L290-291), que, ao citar o dito pelos juízes do debate, marca a preocupação com a presença da *citação da fonte* como critério de avaliação da qualidade dos argumentos oferecidos pelas equipes (*inato x adquirido*) durante o debate: ‘quando ela ((se dirigindo a Sofia)) falou de demonstrar de... demonstrar da onde foram as pesquisas’. Diante deste critério, Karen reconhece a ausência de *citação de fontes* nos argumentos oferecidos por sua equipe e, perante o movimento contra-argumentativo, destaca aspectos do contexto de debate que devem ser levados em conta na hora de avaliar. Nos turnos seguintes, observa-se a reação de Sofia, que (L311) introduz explicitamente o uso da fonte como critério que dá maior força ao argumento. Essa

interpretação é compartilhada por Tânia (L312), que acrescenta ao dito a noção de credibilidade da informação.

- 290 Karen Eu queria falar primeiro quando ela falou de... de mostrar da onde foram as pesquisas, se  
 291 realmente eu senti que faltou isso, mas é por causa do tempo a gente não tem como ficar  
 292 decorando de qual universidade foi [incompreensível] tentamos procurar, mas aí o tempo...  
 293 estávamos no tempo e não tinha como (01'') procurar (01'') achamos da onde foi que foi  
 294 [incompreensível]
- 295 Professora Os detalhes das fontes, não é?  
 296 Karen Os detalhes das fontes  
 297 Professora Os detalhes das fontes... Mas é... o que, o que... a gente teve a percepção, por exemplo, que  
 298 mesmo se eu tivesse o detalhe das fontes as fontes eram apresentas, ou melhor dizendo as  
 299 bases do que tava sendo dito era apresentado, eram apresentadas, tá certo? No caso... vocês  
 300 então você pode apresentar ba, tá afirmando uma coisa! Determinação ambiental, por  
 301 exemplo, pode afirmar as bases e as fontes, pode afirmar as bases, não necessariamente com  
 302 as fontes também, mas afirmar as bases é isso o que eu tou mobilizando um pouco, a gente  
 303 perceber, não é? Tem afirmações e as bases que, além disso, você pode indicar as fontes, não  
 304 é? Si as afirmações estavam sendo sustentadas...
- 305 Karen Por exemplo, quando... Eu tenho uma pergunta: quando fala, por exemplo, do teste que teve  
 306 com as raposas e não explica, e não fala onde foi feito, é... tá sendo... muito errôneo isso?  
 307 [incompreensível] tais entendendo! Se eu falo do teste do teste das raposas como foi que  
 308 acontecendo e eu não falo da fonte dessa pesquisa, eu tou sendo muito errada ao não citar a  
 309 fonte?
- 310 Sofia Oh!! professora, deixa só [citar um exemplo]. Você não tá errada, você apresenta as bases, só  
 311 que as bases elas ficam mais fortes se você falar das fontes.
- 312 Tânia Ficam mais fundamentadas, né? Você tem mais certeza de onde veio de onde surgiu...  
 313 [incompreensível] ((movimenta as mãos)) ((varias pessoas da turma falam ao mesmo tempo e  
 314 não da para entender)).
- 315 Professora ((ruído de avião)) A ideia (06'') Tânia a ideia é exatamente essa, tá certo? Veja eu, eu deu  
 316 para você perceber que a maneira como vocês entraram nesse debate hoje foi muito diferente  
 317 daquele primeiro dia em que vocês estavam dizendo por que as pessoas é... (02'') diferem  
 318 entre si somente com meras opiniões, então a ideia exatamente essa que a gente em cada, a  
 319 cada novo debate a gente incorpore coisas novas em termos, também por procedimento a  
 320 gente faça debates cada vez melhores, tá certo? Agora somente uma pergunta desde uma  
 321 coisa que foi comentada é..., é..., ah esqueci o nome (0,1'') agora mesmo...

Na introdução da fala de Karen (L290), o uso da expressão ‘quando ela ((se dirigindo a Sofia)) falou de... demonstrar da onde foram às pesquisas, sim realmente eu senti que faltou isso’, deixa claro sua valoração explícita sobre a ausência de citação da fonte por parte de sua equipe durante o debate. Porém, ao introduzir a conjunção ‘mas’ (L391), assinala o apelo a aspectos próprios da situação de debate (‘o tempo’) como elementos que devem ser levados em conta na hora de avaliar a qualidade dos argumentos, devido ao fato de que estes podem favorecer ou não uma melhor argumentação. Tal interpretação ganha sentido a partir do esclarecimento realizado pela professora (L297-304) sobre a presença ou não da citação da fonte no contexto de comunicação oral como recurso para a aceitação das justificativas que são oferecidas em defesa de um ponto de vista. Afirmação sobre a qual ressalta o apelo à *presença de fundamento* como apoio para as afirmações defendidas, e leva em consideração

sua distinção entre os tipos de informação usados como suporte das afirmações – citação da fonte – como condições que aumentam ou diminuem a **aceitação** dos fundamentos.

No turno seguinte (L305-309), mesmo que Karen aceite o dito pela professora, não o incorpora a seu argumento. Pelo contrário, retoma sua preocupação com o critério de citação da fonte e questiona explicitamente que a **aceitação** ou não dos fundamentos se reduza à presença da fonte. Pedido respondido por Sofia (L310-311), que deixa claro que não se está avaliando que não tem fundamento, mas sim, a força dos fundamentos oferecidos como suporte do ponto de vista: ‘você não tá errada, você apresenta as bases, só que as bases elas ficam mais fortes se você falar das fontes’. Interpretação que ganha plausibilidade adicional a partir da resposta de Tânia (L312), que, no início de sua fala, chama a atenção para a força do fundamento (ficam mais fundamentadas) e marca a credibilidade da fonte como condição que garante a consistência do argumento: ‘você tem mais certeza de onde veio de onde surgiu’.

Em suma, o dito por Sofia e Tânia considera-se a incorporação de um aspecto mais refinado de **aceitação** das razões, levando em consideração a força e a credibilidade da fonte, isto é, a consistência da informação que está sendo usada para apoiar um determinado ponto de vista. Essa questão ganha sentido diante dos conteúdos abordados na oficina de preparo, na qual se abrangem assuntos relativos à elaboração do discurso eficaz como elementos para a aproximação progressiva com a prática da argumentação razoável.

### Excerto II

No seguinte excerto, o foco da análise é a participação de Sara, que traz para a discussão o uso de critérios **pragmáticos** de avaliação relativos ao contexto de *debate crítico* tais como: *atuação coerente* com o papel argumentativo, *ter ou não um fundamento* e *quantidade* de fundamentos oferecidos como condições de melhor argumentação.

Na fala de Sara (L344-352), o uso do marcador ‘eu não sabia que era tão focado, no caso do gênero’ introduz seu apelo a critérios **pragmáticos**, através dos quais valora negativamente suas dificuldades na *compreensão* do tópico de debate e da *atuação incoerente* com seu papel argumentativo pró-biológico diante do tópico de debate sobre diferenças de gênero. O apelo a estes critérios ganha sentido diante da expressão ‘eu coloquei gêmeos, coloquei esses pais, fiz um... resumo de quase tudo o que eu encontrei, só que quando soube que era só sobre gênero, aí eu não falei’, diante da qual deixa explícitos os problemas de coerência entre os argumentos construídos e o tópico de debate.

- 344 Sara Vê só professora, é... [incompreensível] comigo, porque eu não sabia que era tão focado, no  
 345 58:38 caso do gênero, aí, o exemplo, no argumento eu coloquei o negocio dos gêmeos, é..., em  
 346 relação aos pais é... os pais, aí coloquei até fonte [professora], os pais eles propiciam a  
 347 formação da pessoa, só que, cada pessoa já tem um gene e determinado comportamento,  
 348 então, os, os é pra aprimorar é para, pra aprimorar aquele instinto que você tem, então a gente  
 349 precisa-se relacionar com as pessoas que tem mais características com a gente ((coloca a mão  
 350 esquerda indicando para ela mesma)), aí [incompreensível] eu coloquei gêmeos, coloquei  
 351 esses pais, fiz um... resumo de quase tudo o que eu encontrei, só que quando soube que era  
 352 só sobre gênero, aí eu não falei, né? Falei meio assim ((vira e olha para seu grupo)) falar  
 353 Professora [Aja aja  
 354 Sara [sobre as outras coisas  
 355 Professora [aja, aja  
 356 Sara [Por isso que a gente ficou meio perdido de falar só sobre  
 357 gêmeos  
 358 Professora [aja, aja  
 359 Sara E também eu achei que... é... teve uma parte é Bernardo, não é? ((Sara faz um movimento  
 360 com a cabeça perguntando pra um colega de seu grupo)) Bernardo, Bernardo falou de os  
 361 bebês quando a mulher tava grávida, se ela tiver é..., é... fraquinha, ele diz que é mulher,  
 362 então... como quando sabe que é mulher, por exemplo, menina, já começa a moldar o  
 363 comportamento do bebê, só que aqui nós, no tínhamos no texto que foi... daquela bancada  
 364 que teve as três ilhas, aquilo não tinha, eu achei que aquilo não foi argumentado bem, eu  
 365 achei que foi só uma opinião, então? Eu acho assim, que eles foram melhores, falaram muito  
 366 mais coisas, só que tiveram coisas que eu achei que não foram fundamentadas  
 367 Professora Exatamente, perfeito  
 368 Sara Aí é minha opinião

Ainda que a preocupação de Sara estivesse voltada para a *coerência* entre os argumentos construídos para o debate e o tópico de discussão, em L345-346, diante da expressão ‘em relação aos pais é... os pais aí coloquei até a fonte’, chama a atenção sobre o critério de citação da fonte que estava sendo discutido por seus colegas de turma. Preocupação que é interpretada como o reconhecimento da citação da fonte como condição que garante a consistência e **aceitabilidade** das informações no contexto de discussão acadêmico.

Em L364-365, diante do enunciado ‘eu achei que aquilo não foi argumentado bem, eu achei que foi só uma opinião’ Sara apela a critérios **pragmáticos**, assinalando a *ausência de fundamento* no argumento colocado por Bernardo durante o debate. Fato que, no contexto da DIP, é compreendido como a diminuição da qualidade da argumentação. Interpretação que ganha sentido em presença do enunciado (L363) ‘só que aqui nós, não não tínhamos no texto que foi... daquela bancada que teve as três ilhas, aquilo não tinha’, através do qual marca o uso de justificativas baseadas no senso comum como tendo menor força e consistência para ser **aceitável** no contexto de discussão de sala de aula menor, no qual se valoriza positivamente o uso de informações científicas como indicador de melhor qualidade da argumentação.

Finalmente, ao dizer ‘eles foram melhores, falaram muitas coisas’ (L365-366), apela a critérios **pragmáticos**, valorando positivamente a *quantidade* de fundamentos como garantia de melhor qualidade na argumentação. Porém, em presença do enunciado ‘só que tiveram coisas que eu achei que não foram fundamentadas’, questiona a *ausência de fundamentos*

como condição que diminui a qualidade da argumentação. Critério que ganha sentido diante do contexto da DIP, no qual se privilegia o uso da argumentação fundamentada.

Em conclusão, a avaliação de Sara exhibe a preocupação, não só com critérios dirigidos à avaliação do argumento, mas também com critérios que chamam a atenção sobre a avaliação da própria situação de debate. Desta forma, observa-se o uso do critério de **aceitabilidade** dos fundamentos diante da condição de força e consistência oferecida pelo tipo de informação usado como suporte – citação da fonte ou informação de senso comum – de um determinado argumento no contexto da discussão acadêmica e de construção de conhecimento canônico. Por outro lado, percebe-se o emprego de critérios **pragmáticos** através dos quais chama a atenção sobre a *presença ou não de fundamentos* e a *quantidade* de fundamentos como garantias de uma melhor argumentação; condições que ganham sentido diante do contexto da DIP, no qual existe uma ênfase e exigência pela prática razoável da argumentação e diante do conteúdo abordado na oficina de preparo sobre a distinção entre opinião/opinião fundamentada.

### Excerto III

Previamente à intervenção de Sofia, a professora faz uma síntese do que tinha sido falado até esse momento e chama atenção dos alunos para duas coisas: a) Na comunicação oral e escrita nem todas as afirmações feitas necessariamente se fundamentam, só se fundamenta aquelas proposições que são mais relevantes para o que se está querendo focar. b) A importância de estar atento à relação entre as afirmações realizadas e a resposta adequada a estas, isto é, a *retomada* do argumento ou contra-argumento do outro. Assim, em L369-416, a professora questiona aos alunos sobre sua percepção em relação ao tipo de movimento argumentativo percebido durante o debate: exposição de argumentos ou a presença de diálogo argumentativo que levasse em conta em sua resposta o dito pelo outro.

Em resposta ao pedido da professora, Sofia (L419-420) reconhece a presença dos dois tipos de movimento argumentativo, expositivo e dialógico, mas com predominância de movimentos do tipo expositivo. Interpretação plausível (L419-420) em presença do enunciado ‘eu acho que pela insegurança também de ser o primeiro debate e tudo’, através do qual apela a critérios **pragmáticos**, chamando a atenção sobre a *segurança* dos debatedores na apresentação das ideias devido às características da situação de debate em sala de aula. Critério que ganha sentido no contexto da DIP, na qual estava sendo inserido o primeiro debate planejado e estruturado cuja ênfase estava dirigida à execução de fases com papéis

argumentativos bem marcados, assim como o manejo do tempo, aspectos que ganham importância no momento do debate.

- 419 Sofia Eu acho que foi de ambos os modos, mas, eu acho que pela insegurança também de ser o  
420 primeiro debate e tudo, eles acabaram ficando mais no primeiro  
421 Professora [isso mesmo [pra o primeiro..., tá certo?  
422 Sofia [e assim como a  
423 gente tá preocupado, só que aí por ter toda essa insegurança, porque tá preocupado com o  
424 tempo, aí acabava logo o argumento e às vezes até se ficavam até sem fundamentação, não é?  
425 ((aqui Sofia procura alguma das pessoas que participou do debate, procurando aceitação ao  
426 que ela estava dizendo)) às vezes sobrava tempo de tanto medo que elas ficavam e aí  
427 resultado quando acabava um falava, outro continuava a falar mais e mais e mais e mais e aí  
428 acabo ficando mais parecido com o primeiro ((ela assinala com a mão pra o lado esquerdo do  
429 quadro)).  
430 Professora A gente concorda com Sofia?  
431 Bernardo Concordo sim  
432 Professora Bernardo, [incompreensível] e outros, nós todos?  
433 Fernando Eu acho que o segundo... que assim, que a pesar de realmente ter isso da separação de  
434 argumento e tal, mas eu acho que ainda foi utilizado essa... [incompreensível] pegar o  
435 argumento... da, da, do, do, adversário e, e usá-lo [incompreensível]  
436 Professora O esforço, e o esforço  
437 Fernando Eu acho, eu acho que houve um esforço parecido com o de baixo ((assinala com a mão o lado  
438 direito)).  
439 Professora O esforço parecido com o de baixo, tá certo? pronto!

Fernando (L433), em resposta à colocação oferecida por Sofia, valora positivamente a presença de movimentos argumentativos de tipo dialógico, mais do que expositivo. Interpretação que é plausível em L437-438, diante da expressão ‘eu acho, eu acho que houve um esforço parecido com o de baixo ((se referindo ao movimento dialógico))’, destacando o esforço das equipes por *retomar* os argumentos ou contra-argumentos dos outros na hora de defender seu ponto de vista. Aspecto que no contexto da DIP é enfatizado como sendo uma característica favorável de argumentação de boa qualidade.

Em conclusão, pode-se dizer que, neste último excerto, a professora chama a atenção dos alunos para estarem atentos a critérios **pragmáticos** próprios da situação de debate, de tal forma que, a presença de um tipo de movimento argumentativo – dialógico – favoreceria a progressão argumentativa razoável. A partir do questionamento, os alunos valoram negativamente a *coerência* dos argumentos ou contra-argumentos oferecidos por outros na defesa dos pontos de vista em jogo durante o debate, justificando sua avaliação diante das próprias características da situação de debate; ou reconhecem o esforço dos colegas no oferecimento de argumentos e defesa sistemática de seu ponto de vista.

## Considerações Finais

Observa-se com a participação de Sofia e Tânia a preocupação pela ‘citação da fonte’ como critério mais refinado na avaliação da qualidade das razões usadas como apoio de um ponto de vista, isto é, diante da presença deste critério, assume-se a constatação tanto de força como de credibilidade da informação.

Destaca-se o movimento avaliativo de Sara, através do qual pode-se observar o uso de diferentes tipos de critérios de avaliação. Por um lado, há a preocupação pelo uso de recursos de autoridade – citação de pesquisas e/ou citação da fonte – como condição que, no contexto da DIP, seria mais *aceitável* devido a garantir maior nível de força e consistência aos fundamentos. Por outro lado, percebe-se o uso de critérios **pragmáticos** próprios da situação de debate, apelando à *presença* e à *quantidade* de fundamentos como condições que garantem uma melhor argumentação.

Finalmente, destaca-se a tomada de consciência por parte de Sofia sobre o uso do critério de *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos dos outros em defesa de um ponto de vista perante o questionamento realizado pela professora sobre o tipo de movimento argumentativo (expositivo ou dialógico) observado durante o debate. Critérios **pragmáticos** que ganham sentido diante dos conteúdos de argumentação (distinção entre opinião/opinião fundamentada) e as características próprias das etapas do debate enfatizadas durante a oficina de preparo que precedeu este debate.

### 5.1.2.3. Pós-debate 2

Como foi descrito nas situações de avaliação ‘*online*’<sup>19</sup>, este conjunto de excertos pertence ao cenário do debate 2. Porém, o foco da análise estará voltado sobre a avaliação ‘*pós-debate*’ realizada pelos alunos da DIP durante os últimos 11 minutos da aula. Uma vez terminada a fase de avaliação pela equipe de juízes, a professora convida aos alunos a refletir sobre a qualidade dos argumentos oferecidos pelas equipes debatedoras e a avaliação realizada pelos juízes. Observa-se o uso compartilhado e recorrente dos alunos da citação da fonte como critério que está na base de suas valorações para a **aceitação** dos fundamentos.

---

<sup>19</sup> Ver a descrição do cenário geral do Debate 2 pág. 57

### Excerto I

Em resposta ao convite feito pela professora, Manuel (L430-435) apresenta seu comentário avaliativo apelando ao critério **aceitabilidade**, diante do qual assinala as dificuldades de apropriação temática da ‘equipe adquirido’ ao defender seu ponto de vista sobre o determinante adquirido na formação da identidade de gênero.

A expressão usada por Manuel (L431-432), ‘eu acho assim mais interessante você ter mais profundidade quando você usar um argumento e me aprofundar sobre eles’, questiona o fundamento sobre ‘o complexo de Édipo’ usado pela equipe adquirido; diante dele, põe em dúvida a profundidade temática da informação usada de acordo com o conhecimento comum compartilhado pela turma. Interpretação que ganha sentido (L433) com a afirmação ‘eu acho que só pode usar uma coisa se se aprofundar sobre ele’, através da qual assinala a importância do uso de *fundamentos em profundidade* como condição necessária para uma argumentação de qualidade.

- 420 *Professora* (7’ para os juízes retornam a seu lugar) A gente puder, gente [incompreensível] pelo tempo só  
 421 1:40:49 tem chance [incompreensível] uma próxima vez a gente puder começar na hora, gente!  
 422 ((chhhh)) Vamos procurar a gente começar na hora porque hoje estendeu um pouco mais esse,  
 423 esse, quando foi esquentando, não é?, aí só dá tempo somente pra, só tivemos 5’ de atraso em  
 424 relação com o debate de vocês, uns..., se alguém tem um único comentário a que acrescente  
 425 algo que o pessoal diz que disponha alguma outra coisa, um único comentário da gente pra...  
 426 *Manuel* (4’’) Um comentário?  
 427 *Professora* Sobre esse comentário avaliativo, não é? Alguma coisa que... em relação com o que os juízes  
 428 colocaram, um único comentário que não seja do texto, hora tem algum comentário? Diga  
 429 Manuel ((a professora se dirige a Manuel, lhe dando a palavra))  
 430 *Manuel* Eu cheguei meio atrasado [incompreensível] eu assim, eu vi que tal vez eles utilizaram a  
 431 questão do complexo de Édipo e eu acho assim mais interessante você ter mais profundidade  
 432 quando você usar um argumento e me aprofundar sobre eles, a gente nem mal estudou Freud  
 433 nem né? A teoria da personalidade dele, então eu acho que só pode usar uma coisa se se  
 434 aprofundar sobre ele, né? como a gente pode [realmente] né? ter uma visão geral da coisa né?  
 435 [uma avaliação superficial] senso comum que a gente tem da teoria de Freud, eu acho isso  
 436 *Professora* É verdade, perfeito Manuel acrescentou um comentário pra uma coisa que não tinha sido dita  
 437 foi perfeito nesse sentido, desculpe, desculpe, tá certo? por causa fica no tanto faz, a gente  
 438 invade mesmo o intervalo de você? ((a turma responde vai...!)) Tudo bem, dá pra um  
 439 comentário tudinho, um pra cada grupo, pelo menos, só se foi um, tá certo? Para a gente não  
 440 invadir o horário da próxima aula

Em L434, ao introduzir a expressão ‘ter uma visão geral da coisa né? uma avaliação superficial, senso comum que a gente tem da teoria de Freud’, compreende-se que a informação usada como apoio para o ponto de vista tem menor grau de **aceitabilidade** no contexto de discussão acadêmica. Isto é, o participante valora a justificativa como sendo do

senso comum e, em consequência, seu nível de força seria insuficiente para o argumento que está se defendendo, seja pelo nível de consistência do conteúdo da afirmação ou pela experiência de quem afirma esse conteúdo (GOVIER, 2010).

Portanto, no excerto antes analisado, chama-se atenção para critérios de avaliação das razões como sendo fortes ou fracas dependendo o grau de **aceitabilidade** da informação usada como apoio para um ponto de vista.

## Excerto II

Antes da intervenção dos alunos, observa-se o convite da professora a oferecer comentários avaliativos sobre o debate, à participação se restringe a duas condições: por um lado, um comentário por subgrupo e, por outro, só comentários que acrescentem alguma coisa que não tenha sido apontada pela ‘equipe de juízes’ no debate.

Neste excerto, destacam-se os movimentos avaliativos de Sara e Sofia, que, através de suas valorações, apelam a critérios **pragmáticos** que questionam os critérios de avaliação usados pela ‘equipe de juízes’ na valoração de seus argumentos e à **aceitabilidade** do tipo de informação usada como apoio do fundamento.

- 472 Professora Tem tempo pra outra rodada? Então uma rodada lá ((olhando para o subgrupo A)), outra cá  
473 ((olhando para o subgrupo B)) e outra cá ((olhando para o subgrupo C)), certo?  
474 Sara Eu só queria saber quais são os critérios pra julgar? Porque falaram que a gente não usou  
475 (incompreensível)... texto, mm, fontes, aí eu falei da linguagem e botei Halowe (2000)  
476 ((ruídos de fundo da turma não se entende)) falei de papéis sexuais Skelton, (sei-lá) falei do  
477 self, falei (incompreensível) da linguagem  
478 Rita Falei de Freud, e tem outra coisa, além disso, a gente não ficou presa ao texto, porque porque  
479 quando falei de Freud da implicação dos pais, dos brinquedos e aí usei outro texto que aí a  
480 influência (incompreensível) na construção da identidade de gênero ((risos da turma, Sara  
481 afirma o que Rita está dizendo com o assentimento da cabeça))  
482 Sara Além (incompreensível) do menino selvagem  
483 Professora Algum comentário aqui?  
484 Sara e eles nem concluíram, oh professora! ((risos da turma))  
485 Professora Você sentiu falta da conclusão?  
486 Sara FOI (eles... a gente).  
487 Professora Pense que a que a tomem esses comentários não como se fossem coisas pessoais, tá certo?  
488 [comentário] como a dinâmica de debate, então, interessante o que ela tá pontuando que  
489 faltou a conclusão, não é?  
490 Betânia [incompreensível] falta da conclusão deles.  
491 Professora [Deles, né? exatamente  
492 Betânia Eles responderam em um momento que não era pra responder  
493 Professora Isso não tinha sido falado, tá certo? Isso não tinha sido falado, tá certo? Acrescenta o senso  
494 avaliativo, diz. Um comentário de aqui, que não seja TIAGO? Um comentário avaliativo do  
495 debate que nesse ponto que a gente tá  
496 Sofia Agora só uma coisa eu acho crenças e valores não deveriam ser um fundamento assim não,  
497 porque, por exemplo, quando você fala de pesquisas, você não pode É... [mexer na pesquisa  
498 ou fazer] pesquisa como se fosse viés, que é de crenças, valores e cultura, então, você tem  
499 que evitar o viés, você pode até que ela pense em valor, mas você só pode usá-lo tem que ter

- 500 fundamentos em pesquisa científica, você não ode se basear no que você acha. Eu acho que a  
 501 gente não pode...
- 502 Professora [Foi nessa direção que eu coloquei a história do campo dos valores, não é que  
 503 ele seja ilegítimo, eu posso discutir tudo isso no campo das minhas crenças do que eu acho  
 504 que é melhor o que é pior o que é certo o que é errado, é somente se configurar, neste  
 505 momento a gente tá discutindo a partir de nossas crenças, perfeitamente legítimo, num outro  
 506 momento a gente está discutindo a partir de quais são as bases que estão sendo oferecidas  
 507 pela psicologia pra um lado e pra o outro, isso é super importante. A gente continua  
 508 conversando sobre isso, tá certo? Isso é super. importante. E aí era ELE ((olhando para  
 509 Fernando))
- 510 Fernando Em relação ao que elas falaram ((olhando para Sara e Rita)), veja só, a gente não diz que  
 511 vocês não usaram em seus argumentos fundamentos o que a gente falou que  
 512 (incompreensível) PORÉM a gente falou quase 100% dos argumentos deles... eles  
 513 entrelaçaram algum fundamento, entendeu? E vocês argumentaram muito bem foi tipo...  
 514 houveram várias argumentações que não teve esse fundamento, sabe? Aí é... é... acho que  
 515 isso perdeu a base, entendeu? Vocês argumentaram muito bem, a gente até que comentou  
 516 sobre isso, mas a questão foi que tudo argumento deles eles fundamentaram alguma coisa e  
 517 alguns de vocês (incompreensível) entendeu? foi isso.

Diante do pedido de esclarecimento realizado por Sara em L474 (‘eu só queria saber quais são os critérios pra julgar?’), recorre-se a critérios **pragmáticos** e questiona-se explicitamente a *ausência de critérios* de avaliação diante do julgamento realizado pela ‘equipe de juízes’ sobre os argumentos oferecidos por sua equipe durante o debate. Desta forma, ao trazer a voz dos juízes (‘falaram que a gente não usou (incompreensível)... texto, mm, fontes’), contrapõem-se à valoração por eles realizada, uma vez que se interpreta que esta não condiz com o que de fato sua equipe fez durante o debate: ‘eu falei da linguagem e botei Halowe (2000) ((ruídos de fundo da turma não se entende)) falei de papéis sexuais Skelton, (sei-lá) falei do self, falei (incompreensível) da linguagem’. Compreensão que é compartilhada por Rita (L478), que complementa a fala de Sara acrescentando razões que reafirmam o dito (POMERANTZ, 1992).

Em L484, Sara, em presença do enunciado ‘eles nem concluíram’, apela novamente a critérios **pragmáticos** e valora negativamente a *ausência de conclusão* na fase de fechamento do debate por parte da ‘equipe inato’. Tal critério ganha sentido diante do cumprimento das regras do debate, nas quais se exige que na fase de fechamento se ofereça uma proposta razoável ao conflito de opinião proposto (FUENTES, 2009; 2011).

Em L496, diante da expressão ‘eu acho crenças e valores não deveriam ser um fundamento’, Sofia recorre ao critério de **aceitabilidade** e introduz seu posicionamento sobre o baixo nível de força e consistência do tipo de informação baseada em crenças e valores no campo da discussão acadêmica. Interpretação plausível diante da justificativa na qual valora positivamente a presença de ‘ter fundamentos baseados em pesquisas científicas’ como condição que garante um melhor nível de argumentação. Essa compreensão é *legitimada* pela

professora em L502-509, que reitera o uso de informação baseada em crenças como sendo relativo ao contexto em que é apresentado.

Finalmente, em L510-517, Fernando retoma a avaliação apresentada por Sara e Rita sobre o pedido de esclarecimento sobre os critérios de avaliação usados no julgamento do debate. Assim, diante da expressão ‘eles entrelaçaram algum fundamento’ recorre a critérios **pragmáticos**, valorando positivamente a *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos do outro por parte da ‘equipe adquirido’ na defesa do ponto de vista. Interpretação que é compreendida como a preocupação pela defesa sistemática do ponto de vista levando em consideração os argumentos já expostos. Tal aspecto é considerado a garantia para a progressão do curso argumentativo diante do contexto da DIP.

Em conclusão, neste excerto, se observa o uso de movimentos avaliativos relativos à condição de **aceitabilidade** chamando a atenção para o nível de força e consistência do tipo de informação usada como apoio das justificativas apresentadas em defesa de um ponto de vista. Também, se observa o uso de critérios **pragmáticos**, chamando a atenção para o uso de critérios de avaliação, assim como da *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos em defesa do ponto de vista.

### Considerações Finais

A partir do conjunto de excertos analisados, observa-se o uso do critério de **aceitabilidade**, prestando-se atenção à força do tipo de informação usada como apoio para um ponto de vista, assim como a restrição do tipo de informação baseada em crenças pessoais de acordo com o contexto de discussão acadêmico no qual se encontram imersos os participantes. O uso partilhado e recorrente notado nas avaliações dos alunos desde o debate 1, da condição de citação da fonte, permite observar algum nível de consolidação deste critério como condição que garante maior ou menor grau de **aceitabilidade** das justificativas. Também, é visível o apelo à *retomada* de argumentos e contra-argumentos na defesa sistemática do ponto de vista. Isto é, a preocupação pelo estabelecimento de diálogo entre os diferentes argumentos em jogo no percurso do debate é condição que garante a qualidade da argumentação no contexto da DIP, no qual a prática da argumentação razoável é enfatizada.

#### 5.1.2.4. Pós-debate 3

Semelhante às situações de avaliação ‘*online*’<sup>20</sup>, este conjunto de excertos pertence ao cenário do debate 3, mas o foco da análise aqui voltando-se sobre a avaliação ‘*pós-debate*’, realizada pelos alunos de um curso introdutório à psicologia.

A análise deste conjunto de excertos se centra nos últimos 20 minutos de aula, a partir dos quais a professora mobiliza a discussão da sala visando gerar a reflexão crítica dos estudantes, tendo como foco de avaliação o desempenho dos participantes do debate e a avaliação dos argumentos por eles gerados. Em resposta ao pedido da professora durante o percurso da discussão, são colocados dois temas: a) quantidade de argumentos oferecidos pelos textos e apresentados para a defesa do ponto de vista; e b) a fonte como critério de aceitação do argumento.

#### Excerto I

Antes do início do turno de Sofia, a professora convida aos alunos a refletir sobre o desempenho das equipes no debate, trazendo como plano de fundo a análise do debate em termos de exposição de argumentos ou da presença de diálogo argumentativo. Assim, como nos debates anteriores, destaca-se a avaliação do conteúdo das ideias mobilizadas, chamando a atenção dos estudantes para o exame sistemático da força das ideias que são diferentes de sua própria postura frente ao tema de discussão.

Em L360-361, diante do enunciado ‘ficava muito mais difícil encontrar argumentos e fundamentos para defender os limites que para defender as vantagens’, Sofia recorre a critérios **pragmáticos** e questiona a qualidade da argumentação no debate devido à desigualdade na *quantidade* de fundamentos oferecidos pelos textos de base do debate. Critério que ganha sentido uma vez que no contexto da DIP se enfatiza o esforço pela prática razoável da argumentação e também pelo uso partilhado deste critério em situações de debate prévias.

358	Sofia	Só um comentário (não sobre o) debate, senão sobre os textos, que eu acho que nos textos
359		os argumentos sobre as vantagens eram muito mais expostos do que os argumentos dos
360		limites que seriam muito mais implícitos assim, então, ficava muito mais difícil encontrar
361		argumentos e fundamentos para defender os limites que para defender as vantagens. Eu
362		acho que isso aí é um ponto
362	Professora	[ajam

<sup>20</sup> Ver a descrição do cenário geral do Debate 3 pág. 65

- 363 Tatiana [Eu acho que isso aí é importante, fazer essa consideração porque a  
 364 gente percebeu isso também desde a semana passada, porque semana passada o grupo da  
 365 gente levou vantagem porque a gente tinha mais argumentos e fundamentos no texto pra... a  
 366 parte que a gente ficou pra defender e outro grupo tava mais difícil de eles fundamentarem  
 367 porque tinha poucos fundamentos. Então eu acho IMPORTANTE que os dois textos que  
 368 sejam propostos os textos, mas que tenham quantidade de fundamentos iguais pra os dois  
 369 grupos, até por por debate por debate fluir melhor
- 370 Professora É uma opinião...  
 371 Fernando [É, realmente...  
 372 Professora Sim?  
 373 Fernando É... eu concordo com o que vocês falaram, acho que... até mesmo quando (formularam) a  
 374 1:49:52 base de de desse trabalho a gente percebeu que foi mais fácil entender as causas mais fácil,  
 375 mais fácil realmente e aí assim foi (incompreensível) meio coletivo, eu acho que a maioria  
 376 deu pra entender que o texto foi... A intensão era antecipar teoria e aí... tinha estava às  
 377 vantagens, entendeu? Realmente foi ((faz um movimento afirmativo com a cabeça))  
 379 Tatiana [(incompreensível) de pessoas que eram adeptas a  
 380 teoria então outras que queriam passar pra teoria (incompreensível) nas vantagens  
 381 Fernando [Exatamente (incompreensível) só pra mostrar a teoria, né?. Só isso  
 382 [(incompreensível) aí tavam as vantagens  
 383 Professora Ok foi uma impressão geral?  
 384 Camilo Na verdade disso aí é porque (incompreensível) as referências à gente vê, a gente fica ligada  
 385 1:50:06 a essas referências, então veja é mais assim é... vantagens desvantagens (incompreensível)  
 386 tá falando a carga interpretativa (incompreensível) sempre se falava que não foi falar com  
 387 com num sei que com num sei que e com num sei que, (incompreensível) a carga  
 388 interpretativa no fim das contas aí uma pegava e falava eu falei (incompreensível) aí já no  
 389 (incompreensível) desse texto pode a gente percebeu que tem mais vantagens que  
 390 desvantagens (incompreensível) eu acho que (incompreensível) da uma carga interpretativa  
 391 aos textos (incompreensível)  
 392 Tatiana A questão é essa, você precisa fundamentar essa carga essa carga interpretativa também  
 393 1:50:55 precisa de... citações de pessoas de profissionais que escreveram sobre isso para  
 394 fundamentar essa, justamente essa carga interpretativa que é importante no debate, mas se  
 395 os fundamentos são poucos a gente fica limitada porque se a gente dá uma carga  
 396 interpretativa os fundamen é... ao argumento vai ficar fraco porque a gente não fundamento  
 397 em nada aí é só a gente tá dizendo e pronto.

No turno seguinte (L363), Tatiana retoma o ponto de vista colocado por Sofia sobre a *quantidade* dos argumentos e reitera o dito (POMERANTZ, 1992; JOHNSON, 2006), assinalando a distinção de quantidade (poucos ou muitos) como condição para o curso de uma melhor argumentação: ‘a gente tinha mais argumentos e fundamentos no texto pra... a parte que a gente ficou pra defender e outro grupo tava mais difícil de eles fundamentarem porque tinha poucos fundamentos’. Interpretação compartilhada em L373 entre os estudantes da turma (‘É..., eu concordo com o que vocês falaram’), que parecem estar atentos à quantidade de fundamentos como aspecto que favorece a qualidade da argumentação.

Em L384, Camilo, ao introduzir a expressão ‘as referências à gente vê, a gente fica ligada a essas referências’ valora a citação da fonte como a condição partilhada da turma para *aceitar* um fundamento. Logo, em L387-388, ao introduzir a noção de ‘carga interpretativa’, questiona o *viés na interpretação* dada aos textos e justifica a presença de mais fundamentos para o lado das vantagens. Questão retomada por Tatiana (L392), que discute a noção de ‘carga interpretativa’ e apela a dois critérios para diminuir o viés de interpretação, a

necessidade de *oferecer um fundamento*, e o uso de *recursos de autoridade* como condições que favoreçam a credibilidade daquilo que se está afirmando: ‘citações de pessoas de profissionais que escreveram sobre isso para fundamentar essa, justamente essa carga interpretativa que é importante no debate’.

Estes critérios ganham sentido diante da justificativa oferecida em L394, através da qual Tatiana explicita a necessidade de duas condições para uma boa argumentação, a *quantidade* de argumentos e a presença de *citação da fonte* como critérios que favorecem uma argumentação de qualidade: ‘mas se os fundamentos são poucos a gente fica limitada porque se a gente dá uma carga interpretativa os fundamentos é... a o argumento vai ficar fraco porque a gente não fundamenta em nada aí é só a gente tá dizendo e pronto’.

Em conclusão, observa-se o uso de critérios **pragmáticos** diante da preocupação dos alunos pela *quantidade* de argumentos e a necessidade de *ter um fundamento* como condições que garantem uma melhor argumentação. Também se chama a atenção para o uso de recurso de autoridade – citação da fonte – como condição que no contexto da DIP seria mais **aceitável** devido ao fato de garantirem maior nível de força e consistência aos fundamentos.

## Excerto II

Neste excerto se destaca a participação de Tânia, que em L487 introduz seu comentário avaliativo apelando a critérios **pragmáticos** diante dos quais assinala a falta de *fundamentos* nos argumentos oferecidos pela ‘equipe das vantagens’ para defender seu ponto de vista sobre as vantagens da teoria dos traços no estudo da personalidade.

487	Tânia	É porque assim, é que assim o grupo das vantagens não enfatizaram muito a questão de que
488	1:58:08	uma das vantagens que tem na teoria dos traços ((vira para a parte final da sala))
489	Professora	[Tá dando para ouvir aí...?
490	Turma	Não!
491	Professora	Então fala um pouquinho mais alto pra o pessoal ouvir, tá?
492	Tânia	É porque assim, eu, que uma das VANTAGENS ((vira ri e olha para os colegas de turma
493	1:58:25	que estão na parte final da sala)) de estudar a teoria dos traços é porque pode também
494		estudar... há muitos transtornos de há alguns transtornos psiquiátricos alguns
495		(incompreensível) doenças, sei lá, estudando a teoria dos traços e os cinco fatores? e esse
496		fatores podem interferir no (incompreensível) transtornos psiquiátricos. E a gente como
497		psicólogo é importante pensar isso, né? Por que... É... através desses desses desses cinco
498		fatores nós (incompreensível) É... transtornos, algumas doenças
499	Professora	Que foi um aspecto não mobilizado, não é?
500		[É... eu acho que ele não foi muito falado
501	Sofia	[E assim ((falando com Betânia))
502	Professora	Ajam. E remete a questão da avaliação ao papel de avaliar. Descreve (incompreensível)
503		avaliar aqueles critérios (incompreensível), não é? Tanto que a disci, a (incompreensível)
504		tem forte impacto na construção de instrumentos de avaliação psicológica, então você
505		descreve você pode elaborar itens que avaliem cada (incompreensível). E aí? ((olha e da a
506		palavra para Flávia))

Assim, em L487, com a presença da expressão ‘não enfatizaram muito a questão de que uma das vantagens que tem na teoria dos traços’, Tânia apela a critérios **pragmáticos** e questiona a *ausência de fundamentos* diante de contexto no qual a divergência está inserida. Interpretação plausível diante das exigências do contexto da DIP e das regras próprias do debate, nas quais a falta de fundamentos pode pôr em xeque o nível de qualidade da argumentação. Preocupação que é *legitimada* no turno seguinte pela professora (L502), que retoma o dito por Tânia e explica a afirmação trazida dentro do campo de conhecimento que estava sendo abordado nesse momento na disciplina.

### Considerações Finais

Através da análise apresentada, chama-se a atenção o uso do critério de **aceitabilidade** apelando à citação da fonte como condição que garante maior nível de força e consistência aos fundamentos. Também, observa-se o uso de critérios **pragmáticos** diante da preocupação dos alunos pela necessidade de *ter um fundamento* e *quantidade* de fundamentos como condições que garantem uma melhor argumentação.

#### 5.1.2.5. Pós-debate 4

Este conjunto de excertos pertence ao cenário do debate 4, descrito nas situações ‘*online*’<sup>21</sup> referentes ao mesmo debate. O foco da análise aqui apresentada será posto sobre as situações de avaliação ‘*pós-debate*’, das quais estudantes de um curso introdutório de psicologia participaram.

Como parte da análise, observam-se os últimos 35 minutos da aula, na qual os alunos, junto com a professora, avaliam e refletem sobre o acontecido no debate 4. Para isso, a professora mobiliza a discussão da sala visando gerar a reflexão crítica dos estudantes, tendo como foco a compreensão do conteúdo sobre inteligência e a avaliação das ideias oferecidas pelos colegas durante o debate em defesa de um determinado ponto de vista. Também se observa, com especial atenção, o surgimento de comentários avaliativos em relação às dificuldades percebidas durante o debate na compreensão do tópico de discussão.

---

<sup>21</sup> Ver a descrição do cenário geral do Debate 4 pág.75

No geral, destacam-se as intervenções de Antônia e Sofia como participantes-alvo da análise desta pesquisa, mesmo que movimentos avaliativos de outros alunos sejam levados em conta para uma melhor compreensão dos dados aqui apresentados.

### Excerto I

A partir do convite, realizado pela professora (L221-230), de se refletir sobre a avaliação da posição dos colegas durante o debate, Mônica (L231-235) apela a critérios **pragmáticos** e põe em dúvida a *clareza* do tópico de discussão proposto para o debate: ‘eu não sei se o problema... foi tipo problema ou sim... houve um desentendimento geral’. Por trás deste enunciado constata-se que Mônica valora de forma negativa a compreensão do tópico de debate, e, em consequência, questiona a *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente e oponente durante o debate em relação ao tema da discussão.

- 219 Professora Não vou fazer um discursinho sobre isso agora. É só pra a gente tentar a a o conteúdos, o  
220 1:34:55 pessoal fez um comentário pra gente discutir um pouco a a... avaliação como a gente faz  
221 sempre a partir de cada um dos debates. Né? E veja bem, que é a avaliação em termos do  
222 QUANTO às posições foram examinadas, eu quero o tempo todos seja esse  
223 (incompreensível) tá avaliando OS COLEGAS em particular, tá avaliando o quanto as  
224 posições foram examinadas, o quanto permitiu a NÓS que a gente tá fazendo isso pra  
225 avançar na compreensão da gente no caso sobre a questão da inteligência e sobre as  
226 diferenças que HÁ entre é do funcionamento das pessoas neste aspecto da inteligência.  
227 Né? Esse é objetivo, da gente avançar a nossa compreensão gradual sobre a natureza da  
228 inteligência da (incompreensível) e suas diferenças, a avaliação é em termos de que  
229 medida as posições foram examinadas que nos permite caminhar em direção  
230 (incompreensível) um de outro. Ias falando ((olha para Mônica)) esta se coçando aí  
231 Mônica NÃO, é porque vê só tipo... eu não sei se algumas pessoas perceberam isso, mas  
232 1:35:51 (incompreensível) fui eu, eu não sei se o problema... foi tipo problema ou sim... houve um  
233 desentendimento geral, aí não porque eu acho que sei-lá, tudo a..., na última hora você  
233 acha você está errado tudo esta errado. Entendeu? Só (gente) sou tou perdida ((risos e  
235 falas sobrepostas))  
236 Antônia Tá não!  
237 Mônica Porque eu esTOU ((risos de Antônia)) porque eu, para com isso Antônia, porque eu  
238 entendi foi assim, até quando li, eu li os dois textos, os dois textos, porque assim foi  
239 assim, que a gente do NÃO ia ter que defender que NÃO EXISTE diferenças na  
240 inteligência geral e o grupo do SIM deveria dizer que existe diferenças na inteligência  
241 geral, mas no texto em inglês o texto em inglês que vocês que mais o menos pra vocês  
242 dizia assim, vários testes mostram que homem tem nível de QI mais alto que mulheres e o  
243 nosso grupo dizia que as diferenças não eram na inteligência geral e sim nas habilidades  
244 específicas, mas acabou que todo mundo defendeu que não existem diferenças gerais  
245 existem diferenças específicas. Então não houve um debate, o pelo menos não pra MIM  
246 houve uma exposição de argumentos. Então tipo, eu não consegui nem me empolgar  
247 direito, entendeu? Porque eu não pude nem debater. Entendeu? Porque quando eles  
248 falavam eu dizia sim! eu concordo com vocês. Entendeu? ((risos turma)) Quando eles  
249 começaram a falar eu disse pronto! O argumento que eu ia falar eles falaram! Eu vou  
250 apresentar o que aqui? Entendeu? Antes (incompreensível) eu por mim que interpretei  
251 errado ou si o problema tá sei lá com todo mundo e todo mundo entendeu errado, eu não  
252 sei eu acho que estou errada! Me diga alguma coisa por favor! ((ahhhhh da turma))  
253 Professora Algum comentário para a colega?

- 254 Sofia Assim, a gente que foi juízes a gente percebeu que os dois estavam fazendo isso...
- 255 Mônica Às vezes se trocavam de papel
- 256 Professora Aquele (incompreensível) percebeu a mesma coisa?
- 257 Sofia É... a gente percebeu a mesma coisa.
- 258 Professora A mesma coisa?
- 259 Sofia É a mesma coisa.

Em L244, Mônica retoma sua fala e, em presença do enunciado ‘mas acabou que todo mundo defendeu que não existem diferenças gerais, existem diferenças específicas’, reitera sua avaliação anterior sobre a *ausência de clareza* no tópico de discussão e os problemas de *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente-oponente durante a discussão. Compreensão que assinala de forma repetitiva o apelo a critérios **pragmáticos**, marcando as dificuldades na progressão do diálogo durante o debate: ‘houve uma exposição de argumentos’; ‘não houve debate’.

Em resposta, Sofia (L254) aceita a avaliação realizada por Mônica e reafirma as dificuldades de *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente-oponente em relação ao tópico de debate: ‘a gente que foi juízes a gente percebeu que os dois estavam fazendo isso...’, posicionamento compartilhado por Mônica, que (L255) complementa o dito por Sofia afirmando ‘às vezes se trocavam de papel’. Nos turnos seguintes (L257 e L259), Sofia, através do uso do marcador ‘é’, oferece vários movimentos de reiteração da avaliação oferecida por Mônica (POMERANTZ, 1992).

Portanto, neste excerto os movimentos avaliativos de Sofia e Mônica focaram critérios **pragmáticos** através dos quais enfatizam os problemas de *clareza* e *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente-oponente em relação com o tópico de debate. Critério que ganha plausibilidade diante do cumprimento das normas do debate e das características da DIP, na qual se espera o cumprimento de regras que garantam o curso adequado da argumentação.

### Excerto II

Neste excerto se observa a participação de Antônia, que, (L281) através do emprego da expressão ‘eu achei que a pergunta foi não muito clara em relação à relevância do que o grupo deveria defender’, apela a critérios **pragmáticos** e introduz de forma explícita os problemas de *clareza* e *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente-oponente a serem defendidos no debate. Compreensão que exhibe a preocupação com a progressão adequada do

diálogo argumentativo, questões que são enfatizadas na oficina de preparo (VAN EEMEREN e cols., 2008).

- 280 Professora Ajam... Algum outro comentário?  
 281 Antônia ó... eu achei o seguinte... a gente tava comentando aqui sobre a pergunta que foi feita que  
 282 1:38:36 tava no quadro e tal, aí eu tava comentando que... eu achei que a pergunta foi muito clara  
 283 em relação a relevância do que o grupo deveria defender e...  
 284 Professora [Não foi muito clara  
 285 Antônia não ficou muito clara, porque tipo assim, a gente tava falando das diferenças de  
 286 inteligência de inteligência entre homens e mulheres, sendo que assim, a gente focou  
 287 muito na diferença de inteligência que há em todos... na diferença em relação a várias  
 288 coisas sem ser a inteligência especificamente em todos os seres, e aí no quadro tá  
 289 perguntando entre homens e mulheres e aí foi como se... a gente não levasse pro lado  
 290 específico de homens e mulheres, levasse mais pro lado de que HÁ DIFERENÇAS.  
 291 Entendeu? Claro que há diferenças! Tipo... sempre vai haver diferenças entre seres  
 292 humanos, agora que tipo de diferença a gente tá falando da inteligência. Entendeu? Porque  
 293 inteligência é uma coisa muito abrangente, e e e que tipo de de diferença que ela tá  
 294 levando. Entende o que tava falando? então nosso grupo, que a gente tava defendendo  
 295 cultura, tava falando essa historia do argumento que usaram sobre o tamanho do cérebro e  
 296 tal, que eu falei é... porque assim, o tamanho do cérebro a gente sabe que com a evolução  
 297 mudou, desde o começo com os primatas até hoje em dia, então tipo, sempre foi diferente?  
 298 O tamanho do cérebro de homens e mulheres, ou por pela sociedade pedir certas  
 299 habilidades dos homens fez com que ele desenvolvesse maior, tipo desenvolvesse melhor  
 300 o cérebro do que as mulheres se as mulheres no caso já que se envolveram em outras  
 301 atividades tipo... desenvolveram mais as atividades sinápticas. Entendeu? Então são  
 302 diferentes, se há diferenças entre tipo, seres humanos, há claro! Tipo, mas o que vem ao  
 303 caso é que sempre existiu essa diferença entre homens e mulheres, então eu acho que não  
 304 ficou muito claro isso na discussão da gente. Entendeu?... mais (incompreensível)

Logo, Antônia retoma sua avaliação (L285-296) e, recorrendo a critérios **pragmáticos**, amplia-a oferecendo justificativas que assinalam a *clareza* na compreensão do termo chave do tópico de debate ‘diferenças de inteligência’, uma vez que, explicita que às vezes se referia às diferenças de inteligência entre homens e mulheres e às vezes se referia à diferença de inteligência no ser humano. Desta forma, situa o problema da *clareza* na noção de ‘diferenças de inteligência’, marcando a *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente-ponente no contexto de debate. Tal interpretação é plausível diante do enunciado oferecido por Antônia em (L292): ‘que tipo de diferença a gente tá falando da inteligência’. Segundo GOVIER (2010, p. 385), as dificuldades de *imprecisão* nos termos chave das afirmações contribuem com erros de raciocínio que dificultam o julgamento dos argumentos.

Portanto, o movimento avaliativo de Antônia foca no critério **pragmático** destacando as dificuldades de *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente-ponente durante o debate. Interpretação que reafirma as avaliações apresentadas no excerto anterior por suas colegas de turma (POMERANTZ, 1992).

### Excerto III

Continuando com o foco da discussão sobre problemas de *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente-oponente, Mônica (L341) realiza um pedido de esclarecimento para seus colegas sobre a percepção da diferença de posições nos textos dados como base para o debate. Em resposta, (L342-343) Rita traz a voz do autor de um dos textos: ‘ele... meio que dizia que as diferenças são pouco significativas, aí ele acabava concordando com o outro’, e exhibe a dificuldade em saber com *clareza* os fundamentos que ele expõe diante das posições em jogo no debate.

- |     |         |   |
|-----|---------|---|
| 341 | Mônica  | Vocês perceberam as diferenças de posições?   |
| 342 | Rita    | Não! Assim, ele falou do papel dele, mas no final ele falava, ele... ele... meio que dizia    |
| 343 |         | que as diferenças são pouco significativas aí ele acabava concordando com o outro.            |
| 344 | Mônica  | NESSE, nesse ((assinalada o texto que tem na direita)), esse aqui ((assinalada o texto que    |
| 345 |         | tem na esquerda)) tem dois  |
| 346 | Rita    | [mas, mas, nesse aqui ((levanta o texto que tem na mão direita e                              |
| 347 | 1:42:10 | mostra para Rita)) Ele fala no final que os estudos não são tão... tão firmes uma coisa       |
| 348 |         | assim   |
| 349 | Mônica  | [Mas gente, quais são os  |
| 350 |         | critérios...?   |
| 351 | Antônia | [Mas, é exatamente isso que Rita tá falando ((olhando para Mônica)), porque o                 |
| 352 | 1:42:16 | grande dilema foi esse: um grupo dizia há diferença, mas as diferenças não são                |
| 353 |         | significativas e a gente dizia, mas se há diferenças não significativas, há diferenças. Sendo |
| 354 |         | que assim, até que ponto esse ‘não significativas’ é posto como diferença, entendeu?          |
| 355 |         | Porque assim, um exemplo, a gente pega um grupo enorme e vai se basear em exceção?            |
| 356 |         | Exceção é considerada diferença? É padrão pra dizer que há diferença? Entendeu?               |

Em seguida, Mônica (L349) recorre a critérios **pragmáticos** e valora negativamente a falta de *clareza* na valoração de Rita: ‘mas gente, quais são os critérios?’. Em resposta, e em uso dos mesmos critérios **pragmáticos**, Antônia (L354) retoma a fala de Rita e assinala que os problemas de posicionamento estão na imprecisão na compreensão da noção de ‘diferença não significativa’: ‘até que ponto a existência de diferenças ‘não significativas’ seria posto como uma diferença’. Interpretação que ganha plausibilidade diante da avaliação referida por Antônia no excerto anterior, no qual atribui o problema de *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente-oponente no debate à *ambiguidade* dos termos usados na defesa dos pontos de vista que estavam em jogo no debate.

Em síntese, observa-se a preocupação de Antônia em relação com a progressão adequada do diálogo argumentativo, ao chamar a atenção para os problemas de *atuação incoerente* com o papel argumentativo proponente-oponente no debate, devido à falta de *clareza* na noção de ‘diferença não significativa’.

#### Excerto IV

Neste excerto (L426-437), a professora retoma as informações até aqui discutidas pela turma e faz uma síntese na qual deixa claros dois aspectos da avaliação: a) quanto à organização do debate, reconhece a falta de *clareza* dos pontos de vista (posições) e, b) quanto ao conteúdo da disciplina, valora o nível de apropriação alcançado pelos alunos na distinção das diferenças no nível geral e específico da inteligência.

Em resposta à sínteses da professora, Sofia (L438) retoma a fala dela e, recorrendo a critérios **pragmáticos**, questiona a *ausência de clareza* do tópico de debate: ‘se a diferença tava mais no ponto de vista não tinha como haver debate’. Compreensão que ganha sentido adicional diante das justificativas oferecidas, nas quais reafirma a *ausência de clareza* gerada pela noção de ‘diferença na percepção’ do ponto de vista a partir do qual se olhava o problema em discussão: ‘não havia a a mínima diferença no ponto de vista, **SÓ** que os dois textos levantavam isso, que a diferença era só no ponto de vista, ou seja, não havia debate se existiam diferenças ou não, havia apenas pontos de vistas diferentes que convergem’. Portanto, com este enunciado, Sofia apela ao cumprimento das regras comunicativas do debate e marca a *ausência de clareza* diante das diferenças de inteligência, isto é, se não há divergência de opinião não há debate.

426	Professora	Sei é o que a gente, nisso é o que a gente tá caminhando, tá aceitando a avaliação, e você
427		vê a dificuldade que é... como você disse agora há pouco parecia uma exposição de
428		argumentos mais do que um debate. Se os pontos de vistas não tava suficientemente
429		diferenciados, tá certo? Agora eu tou resgatando também, que do ponto de vista do
430		conteúdo, eu acho que deu pra ficar claro a a ideia que o texto veicula de quando você
431		olha para o geral a resposta seria uma então você olha para os fatores específicos
432		INTERNAMENTE você observa algumas diferenças, isso do ponto de vista do conteúdo.
433		Agora do ponto de vista da organização do debate eu tou aceitando completamente a a
434		observação de vocês que parecia que estavam todos falando mais ou menos a mesma
435		coisa, não é? como se tivesse um único ponto de vista distribuídos nos dois grupos, não é?
436		Só um minutinho ((olhando para Antônia)) que aqui ((assinala Sofia com a mão)) já tinha
437		me pedido a palavra e depois (incompreensível)
438	Sofia	Não, assim, se a diferença tava mais no ponto de vista não tinha como haver debate
439	1:48:18	porque um grupo podia dizer beleza há diferenças nas habilidades, o outro dizia não, há
440		diferenças no fator geral, mas eles iam concordar que existem diferenças específicas e os
441		outros iam concordar que existem semelhanças no fator geral, ou seja, não havia a a
442		mínima diferença no ponto de vista, <b>SÓ</b> que os dois textos levantavam isso, que a
443		diferença era só no ponto de vista, ou seja, não havia debate se existiam diferenças ou não.
444		Havia apenas pontos de vistas diferentes que convergem, <b>HÁ</b> diferenças nas habilidades,
445		mas não no fator geral e era isso que todo mundo leu isso era o que tudo mundo pensava,
446		então não tinha como haver debate, se todo mundo tinha chegado à mesma convergência
447		com os mesmos dois pontos de vista. Assim, isso é uma coisa que eu me lembro de Mônica,
448		que quando ela tava lá ela falou uma coisa engraçada, ela disse há diferenças, mas não há
449		superioridade, e assim que ficou meio confuso talvez essa ideia de que essas diferenças
450		eram apenas diferenças, mas não significava que a pessoa era mais... que o homem era
451		mais inteligente que a mulher. <b>SÓ</b> que de uma forma ou de outra se você diz que um

- 452 homem tem um QI mais evoluído do que a mulher você tá dizendo que ele é superior à  
 453 mulher. Então o debate ficou muito (incompreensível)
- 454 Mônica [Então esse texto ((com um texto na mão))  
 455 (incompreensível) diferentes tipo que os homens tem 4 pontos de QI a mais  
 456 (incompreensível) eu eu ... que eu que eu não vou focar nisso (incompreensível)  
 457 habilidades, entendesse? eu não sei, ficou confuso.
- 458 Sofia É eu acho que o tema deste debate não foi bom  
 459 Antônia Não foi bom?
- 460 Mônica [Porque assim  
 461 Antônia [então porque deu errado  
 462 Sofia Foi MUITO...vago  
 463 Professora A pergunta!  
 464 Sofia A pergunta e O TEMA EM SI porque as coisas que a gente leu e recebeu não tinham  
 465 polêmica ali não, tinha uma espécie de consenso ((falas sobrepostas não se entende))  
 466 ((Sofia eleva o tom de voz para falar)) Era um CONSENSO ((olhando para Mônica)) não  
 467 tinha uma polêmica assim, os textos não tinham uma polêmica, tinham um consenso  
 468 ((falas sobrepostas)).
- 469 Professora Só um de cada vez, só um de cada vez ((alguém dá três golpes fortes sobre a cadeira para  
 470 reestabelecer a ordem)).
- 471 Mônica eu achei uma polêmica sim, mas depende do ponto de vista que você lê, se você lê  
 472 levando em conta, ah não as diferenças são já mesmo num ponto específico, massa não  
 473 tem polêmica? há diferenças HÁ mas em um ponto específico MASSA, mas o que eu vejo  
 474 é que tinha uma polemica SIM, entendeu?
- 475 Professora [tem uma polêmica sim!  
 476 Mônica Tinha uma polêmica SIM! Um texto diz que os homens tem QI mais elevado e o outro diz  
 477 que NÃO, que o QI é O MESMO entendeu? Essa é a polêmica, pra mim essa é a  
 478 polêmica, tá entendendo? (incompreensível) maior confusão com isso (ficou) nada  
 479 Sofia Mas eu achei que mesmo assim, mesmo tendo essa polêmica que, por exemplo, ah umas  
 480 1:50:31 pessoas dizem que tem o QI mais evoluído outras que dizem que não há diferenças no  
 481 fator geral, AINDA ASSIM eu não vejo isso como uma polêmica, eu vejo isso como uma  
 482 exposição de resultados de pesquisa, mas que ambos dizem, SIM, MAS isso não quer  
 483 dizer que as capacidades de QI são diferentes, mas mesmo assim eu não vejo uma  
 484 polêmica ((falas sobrepostas))
- 485 Bernardo [e rebate viu. Esse texto em inglês ele rebate. Rebate nas ideias  
 486 Mônica [mas tem pesquisas (incompreensível) que  
 487 tem pesquisas claras ((movimenta sua mão juntando os dedos))  
 488 Professora Escutamos um pouquinho ((alguém faz chhhhh)) escutamos um pouquinho  
 489 Mônica olha aqui, logo aqui no resumo do texto, que resumidamente que.. estudos feitos com  
 490 1:51:00 adolescente de 17 e 18 anos, os homens tem uma vantagem de 3.33 pontos no QI mais alto  
 491 que as mulheres aí vem aqui no outro texto.. o outro texto disse assim, disse assim: não eu  
 492 vou tenho que encontrar porque essa é a polêmica pra mim essa é a polêmica... (05') aí ele  
 493 diz assim, aí disse assim ((pega o texto dado como leitura base em inglês e faz a leitura))  
 494 outro estudo de de método psicométrico, outro estudo não tá errado, outro estudo de um cara  
 495 aqui e tal investiga o desempenho cognitivo e o rendimento acadêmico de 1.500  
 496 adolescente e as diferenças encontradas em outros testes foram negligenciadas, isto é, sem  
 497 valor significativo, aí sim outro estudo diz assim, que eles pegaram vários homens e várias  
 498 mulheres que a diferença entre eles foi de 0,9, isto é, menos de um ponto o que dá  
 499 insignificativo entendeu? Então o teste tem o QI que dá signifi significa  
 500 significativamente diferente ((todos na sala ajudam a pronunciar a palavra que estava  
 501 gerando dificuldade)) o e outros que não, então essa pra mim essa é a polêmica, mais  
 502 entendesse porque eu cheguei aqui?
- 503 Sofia É porque, eu acho assim tudo bem por mim (incompreensível) pontos de vista a partir da  
 504 1:52:07 gente, mas não tinha como a gente formalizar uma polêmica a única coisa que tinha pra  
 505 dizer era a fulanito pesquiso isso e encontrou isso fulanito pesquisou isso e encontrou  
 506 aquilo acho (incompreensível) uma coisa meio óbvia ((Sofia fala alto na tentativa de ser  
 507 escutada quando os outros falam)).
- 508 Mônica [Não tem não tem (incompreensível) no texto ((mostra o texto a Sofia))

Já em L448, Sofia retoma a afirmação oferecida por Mônica durante o debate: ‘há diferenças, mas não há superioridade’. A partir da presença da expressão ‘ficou meio confuso’ (L449), marca os problemas de **aceitabilidade** das razões apresentadas, compreensão que marca a oposição de Sofia a afirmar que a existência de diferença implicitamente tem por trás a ideia de superioridade, isto é, o fato de dizer que existem diferenças de inteligência não excluía superioridade de gênero. Interpretação plausível diante do oferecimento de justificativas (L449-453), através das quais marca a contradição existente na afirmação de Mônica: ‘se você diz que um homem tem um QI mais evoluído do que a mulher, você tá dizendo que ele é superior à mulher’.

Em L438, Sofia reafirma o dito por ela em L458: ‘se a diferença tava mais no ponto de vista não tinha como haver debate’, e recorrendo a critérios **pragmáticos**, valorando como negativo o tópico de debate: ‘eu acho o tema deste debate não foi bom’, apontando a falta de *clareza* e, conseqüentemente, a ausência de divergência no debate. Valorações que são reiteradas (POMERANTZ,1992) nos turnos seguintes diante das expressões ‘foi MUITO ... vago’, ‘as coisas que a gente leu e recebeu não tinham polêmica ali não, tinha uma espécie de consenso’.

Em resposta às valorações de Sofia, Mônica (L471-474) se contrapõe e, diante da expressão ‘eu achei uma polêmica sim, mas depende do ponto de vista que você lê’, explicita a divergência oferecida pelos textos em relação à diferença de inteligência. Valoração que é *legitimada* diante da interrupção da professora (L475), e ampliada por Mônica (L476) em presença da expressão ‘tinha polêmica SIM’, enfatizando a divergência e oferecendo como justificativas os argumentos apresentados pelos textos em relação à diferença de inteligência.

No turno seguinte (L479-484), Sofia persiste em sua valoração inicial sobre falta de *clareza* e, mesmo que reconheça a polêmica apresentada pelos textos (‘as pessoas dizem que têm o QI mais evoluído outras que dizem que não há diferenças no fator geral’), ao usar o operador argumentativo ‘*AINDA ASSIM*’ introduz outra justificativa que enfatiza sua valoração inicial sobre *falta de clareza* e, em consequência, gera polêmica: ‘eu não vejo isso como uma polêmica, eu vejo isso como uma exposição de resultados de pesquisa’.

Em resposta a este movimento, Mônica (L486-487 e L489-502) retoma a avaliação de Sofia, e na presença do operador argumentativo ‘mas’, contrapõe-se explicitamente, apelando a pesquisas como recurso de autoridade através do qual Mônica busca que Sofia aceite sua posição pró-polêmica.

Finalmente, em L503, diante da expressão ‘mas não tinha como a gente formalizar uma polêmica’, Sofia reitera seu apelo à *ausência de clareza*, mesmo que reconheça que a

diferença no ponto de vista leva a assumir ou não a presença de divergência. Compreensão que ganha plausibilidade diante das características de funcionamento do *debate crítico*, nas quais se enfatiza na defesa sistemática dos pontos de vista em jogo como condição para a progressão na argumentação.

Em suma, a partir dos contínuos movimentos avaliativos oferecidos por Sofia e Mônica, observa-se o apelo a critérios **pragmáticos** através dos quais assinalam as dificuldades de *clareza* dos termos usados no tópico de debate e, conseqüentemente, a falta de divergência entre as posições em jogo durante o debate. Assim, observa-se como Sofia apela ao critério de **aceitabilidade**, uma vez que exhibe os problemas de relação lógica entre as justificativas apresentadas em defesa de um ponto de vista. Também, diante das expressões avaliativas de Antônia, observa-se o apelo à *ausência de clareza* nos termos-chave usados no debate, condição que gerou problema de confusão na defesa dos pontos de vista em jogo na discussão. Valoração que posteriormente é compartilhada por Sofia, que diante da ambigüidade na noção de ‘diferença dependendo do ponto de vista’, assinala explicitamente a *ausência de clareza* no tópico proposto e, em consequência, a não existência de debate.

#### Excerto V

Neste excerto analisam-se as expressões avaliativas realizadas por Sofia e Antônia, que, sem abandonar a discussão sobre falta de *clareza* do tópico de debate, introduzem outros critérios em suas valorações.

Em L510, Antônia traz a fala de Sofia sobre ‘houve uma exposição muito grande de testes’ e, diante da expressão ‘eu acho que a exposição de testes é fundamental para a gente a partir dessa exposição de testes tire tire conclusões que fundamentem argumentos, entendeu? Tipo fazendo ao contrário’, recorre a critérios **pragmáticos** através dos quais chama a atenção para a *retomada de fundamentos* do outro (fundamento baseado nos testes) como uma estratégia para contra-argumentar e fortalecer a posição que estava sendo defendida no debate.

Em resposta, Sofia (L514) reconhece explicitamente a importância dos testes como recurso que fornece suporte para os argumentos no contexto do debate e valora positivamente seu uso como garantia de uma melhor argumentação. Interpretação que ganha plausibilidade adicional diante do conteúdo abordado na oficina prévia a este debate, na qual, é introduzido o critério de **aceitabilidade** para a avaliação da qualidade dos argumentos.

- 509 Professora O debate está ficando mais animado agora ((iuju...))  
 510 Antônia É uma coisa assim bem rapidinho, Sofia tava falando... houve uma exposição muito  
 511 1:52:38 grande de testes, mas eu acho que a exposição de testes é fundamental para a gente a partir  
 512 dessa exposição de testes tire tire conclusões que fundamentem argumentos, entendeu?  
 513 Tipo fazendo ao contrário, tipo ((faz um movimento com suas mãos de troca)).  
 514 Sofia Não eu não acho que é importante assim  
 515 Antônia Então EXATAMENTE, e se um exemplo, Maria acabou de falar, se tem um texto que fala  
 516 que o teste de QI em certos estudos saíram tipo são 4 pontos de diferença e o outro saiu  
 517 tipo um ponto tem algum erro na formulação desses testes. Então isso seria um argumento  
 518 a favor de pessoas que tavam defendendo que que tipo a formulação dos testes não é bem  
 519 feita e tal ou seja, isso não é um fundamento tão forte para as pessoas que estão levando  
 520 em relevância o teste de QI, entendeu? A gente não vai basear diferenças de... inteligência  
 521 de homem e mulher só em teste de QI, entendeu?  
 522 Professora De qualquer forma já no debate seria irrelevante. De qualquer forma como tá sendo  
 523 testado o que estou dizendo que seria irrelevante  
 524 Antônia [isso exatamente a relevância do argumento  
 525 Professora [Perfeito não só  
 526 Mônica [veja só,  
 527 1:53:33 mas nos textos nos textos dois deles não trazem a resposta, estes aqui ((mostra uma parte  
 528 na folha do texto em inglês que tem na mão))este aqui traz mais mais experiência ele traz  
 529 a outra coisa até alguns argumentos que ele não sabe, entendeu?  
 530 Antônia Exatamente, [incompreensível] testes de QI, os testes de QI não é suficiente para dizer se  
 531 há diferença ou não, entendeu?

No turno seguinte (L515), Antônia, ao empregar o operador argumentativo ‘EXATAMENTE’, esclarece sua afirmação anterior sobre a importância de *retomar as* justificativas do outro como estratégia para contra-argumentar. Interpretação plausível, uma vez que traz na voz de Mônica os exemplos por ela apresentados: ‘tem um texto que fala que o teste de QI em certos estudos saíram tipo são 4 pontos de diferença e o outro saiu tipo um ponto’, e diante deles, expressa explicitamente o uso da *retomada* da justificativa como estratégia para contra-argumentar dependendo da posição que se está defendendo: ‘isso seria um argumento a favor de pessoas que tavam defendendo que tipo a formulação dos testes não é bem feita e tal, ou seja, isso não é um fundamento tão forte para as pessoas que estão levando em relevância o teste de QI’.

Em conclusão, neste excerto se observa o uso de expressões avaliativas recorrendo-se ao critério de **aceitabilidade** diante do apelo a recursos de autoridade como condição que garante a melhor argumentação. Preocupação que ganha sentido a partir dos conteúdos trabalhados na oficina de preparo, na qual se enfatiza sobre o critério de **aceitabilidade** na avaliação da qualidade dos argumentos. Também se observa o uso de critérios **pragmáticos**, diante dos quais se chama a atenção ao uso da *retomada* do fundamento do outro como estratégia para contra-argumentar em defesa do ponto de vista.

## Considerações Finais

A partir da análise, constata-se que há o apelo recorrente de Sofia e Antônia aos critérios **pragmáticos**, chamando a atenção à *clareza* do tópico de debate, questão que gerou problemas na compreensão das posições em jogo durante o debate. Também o uso de recursos de autoridade – pesquisas – como critério que garante a força e a **aceitabilidade** das informações oferecidas em apoio a um determinado ponto de vista e, em consequência, a garantia de um melhor nível de fundamentação. O apelo à *retomada* do fundamento do outro como estratégia para contra-argumentar exibe a preocupação com a defesa sistemática do ponto de vista. Além disso, houve o surgimento espontâneo do apelo ao critério de **aceitabilidade** diante do exame da relação lógica entre os fundamentos oferecidos em defesa do ponto de vista. Critérios que ganham plausibilidade perante o contexto da DIP e das oficinas de preparo do debate nas quais o foco estava dado sobre a prática intensiva e razoável da argumentação.

### 5.1.2.6. Pós-debate 5

Este conjunto de excertos pertence ao cenário do debate 5, descrito com mais detalhe nas situações de avaliação ‘*online*’<sup>22</sup>. O foco da análise aqui estará voltado sobre a avaliação ‘*pós-debate*’, realizada durante os últimos 35 minutos da DIP pelos alunos, os quais são convidados pela professora para avaliar a qualidade das ideias oferecidas durante o debate e refletir sobre o desempenho de seus colegas.

#### Excerto I

Uma vez terminada a avaliação dos juízes, a professora convida os alunos para fazerem sua valoração sobre as ideias oferecidas durante o debate. Para isso, introduz algumas questões que orientam a participação dos alunos: impressão geral da avaliação dos juízes? Qual é a avaliação da plateia? Haveria outras coisas para acrescentar?

Em resposta aos questionamentos da professora Sofia (L489), introduz sua valoração recorrendo a critérios **pragmáticos** de *quantidade dos argumentos* como condição que garante uma melhor argumentação: ‘eu vi assim muitos argumentos’. Valoração que ganha

---

<sup>22</sup> Ver a descrição do cenário geral do Debate 5 pág. 79

sentido a partir do oferecimento de justificativas realizadas em L490-492, através das quais exhibe sua preocupação com a análise minuciosa dos argumentos, atendendo ao critério de *ter fundamento*: ‘*PORQUE tava errado a FALHA ONDE estava COMO estava*’.

489	Sofia	É porque é engrazado porque na verdade EU era contra eu vi muitos assim muitos
490	1:26:16	argumentos assim minuciosos explicando PORQUE tava errado a FALHA ONDE estava
491		COMO estava à gente procuro saber, então era assim, um trabalho bem detalhado de todos
492		os limites.
493	Bernardo	[mais importante
494	Sofia	Enquanto que as vantagens eram tudo bem, tinha argumentos mais AMPLOS que podiam
495	1:26:34	ser mais trabalhados, mas não tinha aqueles argumentos minuciosos oh! tava isso, isso aqui
496		é BOM por isso isso isso, não! E no do de contra tinha e aí eu disser ah meu Deus! Não tem
497		como ganhar porque eles têm muita base pra dizer que é contra, a gente pode até dizer que é
498		um estudo recente, mas SIM por ser um estudo recente ainda não tá válido porque não
499		conseguiu se solidificar ainda, eu era CONTRA aí eu fiquei até surpresa porque quando
500		cheguei aqui tem gente que acha que tinha mais argumentos da vantagem ((fala rindo)) e eu
501		já cheguei aqui achando que vocês tinham muito mais argumentos pra colocar.
502	Antônia	Mais assim, falando em isso, fala um exemplo [incompreensível]
503	Mônica	[Concordo com Sofia, concordo com Sofia que tinha mais argumentos
504		tinha mais ((várias pessoas falam ao mesmo tempo)).
505	Antônia	Mas diz um ponto então que a gente não falou porque é um ponto muito forte.
506	Mônica	É não? Veja bem vocês... não deixa ela falar
507	Núbia	Não! Fala, fala!
508	Mônica	Não deixa ela ((assinala a Núbia)) falar
509	Antônia	Só um ponto muito forte

No turno seguinte (L494-501), Sofia reitera a avaliação inicial, chamando a atenção para a *quantidade* de argumentos como indicador da força da argumentação. Compreensão plausível diante das justificativas oferecidas (L494-496), através das quais introduz sua comparação entre ‘argumentos mais amplos’ e ‘argumentos minuciosos’, assinalando sua preocupação com a *quantidade* e força da fundamentação. Diante da expressão ‘tava isso, isso aqui é BOM por isso isso isso’, ela destaca a necessidade de *ter fundamento*. Critérios **pragmáticos** que ganham plausibilidade diante de: a) O contexto da DIP no qual a prática da argumentação razoável está em jogo; b) os conteúdos abordados nas oficinas de preparo e, c) os debates prévios nos quais estes e outros critérios foram partilhados e consolidados como condições que garantem a boa argumentação.

Logo, (L497) perante as expressões ‘eles tinham muita base para dizer que é contra’, ‘eu já cheguei aqui achando que vocês tinham muito mais argumentos para colocar’, Sofia recorre a critérios **pragmáticos** e reafirma a importância do *número* de fundamentos usados como recurso para avaliar a força da argumentação. Valoração que é reiterada (POMERANTZ, 1992) no turno seguinte por Mônica (L503), que enfatiza seu apelo à *quantidade* de fundamentos como uma condição de força da argumentação: ‘tinha mais argumentos, tinha mais’.

Em suma, pode-se observar como Sofia, através da expressão ‘eu vi muitos assim muitos argumento assim minuciosos explicando PORQUE (...)’, chama a atenção para a necessidade de *ter fundamento* como critério importante para uma boa argumentação e para a *quantidade de razões* como condição de melhor argumentação.

## Excerto II

Continuando com a proposta de responder aos questionamentos realizados pela professora, Paulina (L511) recorre a critérios **pragmáticos**, valorando positivamente a *presença de fundamentos* por parte das duas equipes como garantia de nível de argumentação apresentado durante o debate: ‘você estavam realmente argumentando muito bem’. Porém, (L513) diante da expressão ‘só que uma coisa que a gente realmente achou uma diferença muito GRITANTE foi à aceitação daquele grupo’, através da qual valora positivamente a *retomada* dos argumentos oferecidos durante o debate, na defesa sistemática de seu ponto de vista. Interpretação que ganha sentido diante das oficinas de debate, nas quais era enfatizada a coerência argumentativa como aspecto importante na reflexão e revisão das próprias ideias e das ideias apresentadas por outros para a defesa sistemática e razoável das posições em jogo durante o debate.

Valoração que é reafirmada<sup>23</sup> no turno seguinte de Paulina (L518) através da ênfase dada ao oferecimento de argumentos e à sua defesa, levando em consideração os argumentos já expostos e exibindo uma atitude reflexiva diante do ponto de vista defendido (FUENTES, 2009; 2011).

- 511 Paulina Minha gente assim rapidinho, só uma coisa muito rapidamente, o que a gente levou mais em  
512 critério foi porque tipo vocês tavam realmente argumentando muito bem e o grupo também  
513 tava argumentando muito bem, só que uma coisa que a gente realmente achou uma  
514 diferença muito GRITANTE foi a a aceitação daquele grupo, entendeu? Que é muito  
515 importante no debate que você ALÉM de tar defendendo seu ponto de vista você aceitar o  
516 ponto de vista de outra pessoa  
517 Bernardo [isso por quê?  
518 Paulina [e eles realmente tavam aceitando muito mais, eles realmente  
519 admitiram eles admitiram olha a gente realmente tá cedo ainda não tem muita é  
520 comprovação científica vocês tinham muita... comprovação científica, entendeu?  
521 Bernardo Não tinha comprovação  
522 Paulina Porque a diferença de critério que a gente achou na nossa opinião foi que realmente o que a  
523 gente achou mais assim de destaque do outro grupo realmente foi essa aceitação, entendeu?  
524 Vocês muito a não que o argumento isso porque a fundamentação isso, o que fez que o  
525 outro grupo se destacar foi aceitação porque realmente em argumentação e em apresentação  
526 dos argumentos tavam realmente no mesmo patamar.

<sup>23</sup> Segundo POMERANTZ (1992), este é um movimento típico presente em contextos nos quais a avaliação esta em jogo e consiste na repetição de uma avaliação prévia ou na repetição de uma avaliação que tem fundamentalmente o mesmo conteúdo.

Paulina em L518, ante o questionamento realizado por Bernardo (L517), insiste em reiterar o apelo a critérios **pragmáticos**, chamando a atenção para o movimento da equipe oponente na *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos da equipe proponente na defesa sistemática do ponto de vista. Essa interpretação ganha sentido adicional a partir do oferecimento de justificativas, nas quais valora como positivo a presença de *argumentos fundamentados* com indicador do nível de qualidade da argumentação e a *retomada* dos argumentos e contra-argumentos na defesa sistemática do ponto de vista. Critérios que são enfatizados nas oficinas de preparo a partir das regras próprias do MDC, assim como no contexto da DIP, na qual existe uma preocupação pela argumentação razoável no âmbito da construção de conhecimento canônico.

Portanto, o movimento avaliativo reiterativo realizado por Paulina destaca o apelo a critérios **pragmáticos**, distinguindo dois tipos de condições como necessárias para uma boa argumentação: A *argumentação fundamentada e retomada* de argumentos ou contra-argumentos do outro na defesa sistemática das posições em jogo durante o debate.

### Excerto III

Neste excerto, presta-se especial atenção aos movimentos avaliativos realizados por Antônia e Paulina, que, a partir de suas intervenções, recorrem de forma reiterativa a critérios **pragmáticos**, através dos quais chama a atenção para as valorações que surgem diante das características próprias da situação de *debate crítico*.

- 551 Antônia [quando vocês falaram ((se referindo a à equipe de juízes)), tinham muitas  
552 coisas que vocês nem falaram, mas a gente não podia ampliar tudo, falar todos os pontos  
553 porque vocês iam dizer que era muito amplo, porque realmente tinha muitos pontos, a gente  
554 não podia amplificar o assunto, entendeu?
- 555 Mônica [Não, mas veja bem, olhe.  
556 Antônia [Porque acho que esta [fugindo]. Eu tipo [incompreensível] valores, entendeu?  
557 ((falam ao mesmo tempo e não se compreende, até que alguém faz chhhhhh))
- 558 Mônica Calma, eu não tou, eu não tou dizendo NÃO eu não tou que ninguém [incompreensível]  
559 Professora Mais um tempinho SÓ PRA GENTE e a gente ir fechando, né? A avaliação tá  
560 produtivíssima, tá certo? ((risos))
- 561 Mônica Eu não, eu não, Veja bem! Éhh é porque eu também acho, eu também acho que assim,  
562 1:20:36 vocês tão vamos [incompreensível] discutindo geralmente vocês não vem do jeito que a  
563 gente vê na plateia, mas, eu a... é assim não eu acho que vocês fizeram nada errado não, mas  
564 eu acho que vocês poderiam ter..., eu NÃO SEI!, ter aproveitado de outra FORMA, não que  
565 seja errado o que vocês fizeram, NÃO! [incompreensível] falaram, mas eu faria de um jeito  
566 diferente, entendeu? Eu abordaria os argumentos de maneira diferente. Que será tal vez  
567 possa não ser o melhor pra todo mundo, entendeu?
- 568 Antônia Pronto [incompreensível]  
569 Bernardo Mas aí com isso [incompreensível] valores não de fatos  
570 Mônica Não veja bem, não veja bem, veja bem, tou dizendo que assim éhh realmente vocês  
571 Antônia Mas aí você tem que diz... saber se a forma que a gente avalio foi válida ou não? E não se

- 572 era melhor assim ou pior
- 573 Mônica [Mas assim
- 574 eu [incompreensível] juiz não quer fazer isso não quer dizer AH NÃO! esse grupo foi
- 575 melhor do que o outro [incompreensível] pelos critérios que a gente estabeleceu um grupo
- 576 se aprofundou melhor dos critérios que que
- 577 Antônia [não claro, tipo...
- 578 Mônica [e por responder julgar deu um problema errado,
- 579 entendeu? Acho que por isso, essa...
- 580 Paulina [até quando vocês forem juízes os critérios podem mudarem
- 581 Mônica [Eu acho que
- 582 por isso tem esse rodízio de funciones, para cada um julgue de um jeito, a gente julgou de
- 583 um jeito que a gente achou que o outro foi melhor, tal vez podem achar isso, é, é errado sei-
- 584 lá de maneira diferente
- 585 Professora [[incompreensível] e cada vez que vem
- 586 um rodízio Mônica, que um rodízio acho vocês tá percebendo que é proposital, não é? tá...
- 587 exatamente o que ela diz, cada vez é se vão ACRESCENTANDO aspectos novos,
- 588 NUANCES novas que um outro um grupo que um primeiro grupo não percebeu e aí outro
- 589 primeiro grupo percebe que vai solidificando os critérios, eu acho que uma coisa bastante
- 590 interessante é e pense não sei progressivamente é isso veja, que a avaliação a avaliação
- 591 também tem que ser fundamentada que você só pode fazê-la fundamentada quando você
- 592 deixa claro NO COMEÇO os critérios e você vai PAREANDO na hora da avaliação em
- 593 função desses critérios e eu acho que isso tem sido feito progressivamente, tá certo?
- 594 Independente se a gente concorda em TUDO com o que os as pessoas que tavam lá na
- 595 avaliação hoje ou em qualquer dia, não é não é não é diferente. Independentemente se a
- 596 gente concorda em TODOS os aspectos, mas sim, eu tou considerando uma coisa bastante
- 597 produtiva na medida em que a gente progressivamente PENSA no s critérios e se ATEM a
- 598 eles na hora de avaliar, tá certo? PENSA e se ATEM que você pode pensar somente como
- 599 se fosse a tarefa da hora de preparo do debate e depois na hora da avaliação não tá nem se
- 600 lembrando do que você tinha pensado como critério que são os critérios de qualidade de
- 601 argumento que a gente tem trabalhado
- 602 Antônia [Oh, professora
- 603 Professora [e isso achei bastante interessante nos comentários todos, não
- 604 1:32:28 só nos comentários dos juízes, mas nos comentários que VOCÊS trouxeram agora que
- 605 também remetem a conversas
- 606 Antônia [Mas acho que esses critérios teriam que ser tachados meio
- 607 1:32:36 que de universais assim porque um exemplo a pessoa não pode se prender tanto o juiz não
- 608 pode se prender tanto ao critério DELE, porque ele pode deixar com que coisas
- 609 imporTANTES pra pra defesa de um grupo seja [incompreensível] pra ele, entendeu? Um
- 610 exemplo a gente pode tar se tá defendendo um ponto muito forte e os juízes digam NÃO,
- 611 isso aí não serve pra... o meu critério de avaliação. E eu acho que não é bem assim porque
- 612 os critérios podem ser falhos também de avaliação entendeu? tão eu acho que além dos
- 613 CRITÉRIOS os juízes tem que ter uma uma visão universal entendeu? do debate e tal
- 614 porque pode não se adaptar ao critério dele, mas nem por isso a gente tá certo, entendeu? Só
- 615 o critério dele é esse não quer dizer que é certo
- 616 Professora Ajam... [Em relação a este debate, a gente vai quando este preparando os
- 617 critérios, não é? meninas ((olha para as monitoras))
- 618 Mônica [Mas, vê só
- 619 Professora [a gente vai vai vai dar uma olhada
- 620 que critérios tavam vocês mobilizando porque como você tá falando os critérios não são
- 621 arbitrários você tá completamente correta em isso, não podem ser arbitrários, são critérios
- 622 de qualidade de argumentação mesmo , não é? Por exemplo, dizer algo assim, as pessoas
- 623 quando falam tão levando em consideração que o que os outros tão dizendo ou pegam sua
- 624 hora de fala somente para dizer o que já tinha pensado, independente do que o outro dizer
- 625 vou dizer isso, ou se leva em consideração o que o outro diz e puxa o gancho para sua
- 626 própria reflexão, não é? Em que medida, em que medida os argumentos que são traxidos
- 627 são ACEITÁVEIS são são quer dizer são critérios que não são critérios inventados a cada a
- 628 cada momento você tá correta em isso, tá certo? Em este debate, vai ser a chance de a gente
- 629 reunir agora todos os critérios que foram mobilizados e a gente se deter neles. Diga lá
- 630 ((olhando para Paulina))
- 631 Paulina Rapidinho éhh eu vi que por esse negócios de critério serem para não ficar muito como é

- 632 1:34:14 que posso dizer baseados no critério de uma pessoa só, justamente por isso é que a gente se  
633 reuniu com o grupo inteiro cada um falou que achava [incompreensível]  
634 Mônica [isso era o que eu ia falar  
635 Antônia Não [incompreensível] questionando o grupo  
636 Paulina Não eu sei que não justamente isso, porque assim éhh  
637 Professora [eu entendi o comentário  
638 Paulina [os critérios que a gente  
639 desenvolveu aqui fo.. é foram baseados NÃO SÓ é  
640 Mônica [Em uma pessoa mas no grupo inteiro  
641 Paulina [na opinião de todo o  
642 grupo como também em que a gente teve a opinião da plateia  
643 Antônia NÃO! Eu sei, eu não tou criticando vocês nem a forma que vocês avaliaram NÃO? eu só  
644 1:34:42 tou falando que essa questão de critérios de avaliação NÃO pode ser uma coisa que assim  
645 eu estabeleci esses critérios tão vou me prender só a esses critérios, entendeu? Até porque  
646 eu posso acreditar outras coisas que derrubem os critérios que foram estabelecidos por  
647 vocês entendeu? Eu posso dar, por exemplo, eu posso dizer um caso é pessoal, um exemplo,  
648 uma experiência pessoal que pode quebrar totalmente com seu critério de que uma  
649 argumentação, por exemplo, uma fundamentação empírica gigantesca, entendeu? Que pode  
650 ser pronto em minha casa ontem aconteceu isso isso e isso vou derrubar seu critério  
651 totalmente. Agora si [incompreensível]  
652 Paulina [Mas assim esse negcio de derrubar o critério também porque tipo...  
653 Mônica Por isso que a gente não bota um critério só a gente bota várias maneiras [incompreensível]  
654 Antônia Não! Exatamente é o que tou te falando Mônica pra vocês não se prenderem só a isso  
655 Paulina Mas assim, só só uma coisa que tipo  
656 Professora [a última coisa nisso, tá certo?  
657 Paulina [que para derrubar critérios é importante, mas  
658 também a gente não podem pensar só em derrubar critérios [incompreensível] tem que  
659 haver critérios.  
660 Antônia Claro é o que tava falando, mas não se prender a eles ((todos falam ao mesmo tempo e não  
661 da para compreender)).  
662 Professora vamos lá?  
663 Paulina NÃO [incompreensível] se prender, porque tipo no debate as pessoas vão chegar aqui  
664 tinham uma opinião [incompreensível] tinha uma opinião ou achava que o  
665 [incompreensível] tava certo ou errado só que com o desenvolver do debate o outro tava  
666 [incompreensível] acaba que convencendo, entendeu? e tem uns critérios e... é porque varia  
667 o jeito pra [incompreensível] ((tocam a campanha para dar por terminada a discussão)).

Antônia traz a voz da equipe de juízes (L551), e retoma a valoração por eles realizada: ‘tinha muitas coisas que vocês nem falaram’. Na presença do operador argumentativo ‘mas’, ela introduz seu apelo à *ausência de digressão* como condição de uma melhor argumentação. Assim, diante da expressão ‘a gente não podia ampliar tudo, falar todos os pontos porque vocês iam dizer que era muito amplo’, reafirma a importância de manter o foco no assunto de discussão, preservando as regras de progressão do discurso argumentativo. Compreensão a partir da qual mostra seu cuidado em não oferecer afirmações redundantes ou inúteis na comunicação (VAN EEMEREN, e cols., 2008).

Em resposta, Mônica (L563), ao usar a expressão ‘eu acho que vocês fizeram nada errado não’, recorre a critérios **pragmáticos** valorando positivamente a *atuação coerente* com o papel argumentativo da equipe proponente como sendo de boa qualidade. Porém, diante da expressão ‘mas eu acho que vocês poderiam ter..., eu NÃO SEI!, ter aproveitado de outra FORMA’, chama a atenção sobre a *postura e segurança* da equipe na hora de apresentar seus

argumentos. Esse critério ganha sentido no contexto da DIP, no qual mesmo que se enfatize na atividade dialógica, regulamentada, crítica e cooperativa, não se desconhece o surgimento de ações persuasivas ao apresentarem-se os argumentos.

Valoração que é respondida por Antônia (L571), que questiona a resposta de Mônica apelando a critérios **pragmáticos** e assinalando a *atuação incoerente* com o papel argumentativo da equipe de juízes diante da avaliação por eles realizada: ‘aí você tem que saber se a forma que a gente avaliou foi válida ou não? E não se era melhor assim ou não’. Em consequência, Mônica interrompe a fala de Antônia e justifica sua valoração recorrendo ao *uso de critérios de avaliação* estabelecidos previamente para julgar o debate: ‘A gente acha que pelos critérios que a gente estabeleceu um grupo se aprofundou melhor dos critérios’. Critério que ganha sentido diante do contexto da DIP e das oficinas de preparo do debate, em que é enfatizado o estabelecimento de critérios de avaliação como condição que garante o julgamento fundamentado do debate.

Em seguida, Mônica (L582) justifica, apelando à informação conhecida e compartilhada pela turma sobre a metodologia da DIP: ‘por isso tem esse rodízio de funções, para cada um julgue de um jeito, a gente julgou de um jeito que a gente achou que o outro foi melhor’. Afirmação que é *legitimada* pela professora (L585), que diante do tema da discussão, reafirma e complementa com o objetivo do ‘rodízio de funções’ na construção e consolidação dos critérios para avaliar a qualidade dos argumentos.

Porém, Antônia (L607) retoma a justificativa oferecida por Mônica sobre o ‘rodízio de funções’ e apela a critérios **pragmáticos**, exibindo sua preocupação com a *atuação coerente* com o papel argumentativo da equipe dos juízes diante do julgamento realizado, interpretação que chama a atenção para o *uso de critérios de avaliação* que garantam um juízo fundamentado e, em consequência, de boa qualidade: ‘juiz não pode se prender tanto ao critério DELE, porque ele pode deixar com que coisas imporTANTES pra pra defesa de um grupo seja (incompreensível) pra ele’.

Logo, em L631, Paulina retoma o ponto de vista trazido por Antônia sobre ‘critérios universais’, e, recorrendo a critérios **pragmáticos**, apela ao contexto da DIP para justificar a avaliação coletiva e partilhada pelo grupo de juízes e a plateia: ‘eles foram critérios compartilhado pelo grupo’.

No turno seguinte, Antônia (L643-651) oferece novas justificativas, que reiteram seu apelo a critérios **pragmáticos** e valoram positivamente o *uso de critérios de avaliação* ‘universais’ com o intuito de procurar uma avaliação fundamentada que, por um lado, minimize a escolha arbitrária de critérios de avaliação (‘essa questão de critérios de avaliação

NÃO pode ser uma coisa que assim eu estabeleci esses critérios tão vou me prender só a esses critérios'), e, por outro, garanta sua consistência ('eu posso acreditar outras coisas que derrubem os critérios que foram estabelecidos por vocês').

Esse critério ganha plausibilidade perante o movimento argumentativo de Paulina, que, ao retomar a justificativa de Antônia sobre 'derrubar critérios' (L652), reitera o apelo a critérios **pragmáticos** que exibem sua preocupação com a necessidade de *ter critérios* que garantam uma avaliação fundamentada. Assim, Mônica (L653) chama a atenção para a avaliação dos argumentos, tendo em conta o *número de critérios*: 'a gente não bota um critério só, a gente bota várias'. Expressão que é compreendida como o apelo à *quantidade de critérios* como garantia de boa avaliação. Tal valoração é reiterada explicitamente por Antônia (L654, L660), que apela novamente à *presença de critérios de avaliação* 'universais' que garantam uma avaliação adequada. Compreensão que tem sentido, se se leva em consideração o contexto da DIP, no qual se enfatiza a prática da argumentação fundamentada e razoável.

Portanto, neste excerto, destaca-se a participação de Antônia e Paulina, que, a partir das diferentes sequências argumentativas identificadas, fazem uso explícito dos critérios **pragmáticos** através dos quais chamam a atenção para as características da situação de *debate crítico*, tais como: à atuação coerente com o papel argumentativo de proponente-oponente ou juiz; *segurança* e persuasão na apresentação de argumentos; *uso de critérios de avaliação* e *quantidade* de critérios que garantam um bom julgamento. Desse modo, se observa a presença de movimentos de reiteração e expansão em apoio às valorações oferecidas, com prevalência do ponto de vista inicialmente defendido (POMERANTZ, 1992).

### Considerações Finais

Neste excerto, analisam-se as expressões avaliativas oferecidas por Sofia, Paulina e Antônia, que, através dos movimentos argumentativos identificados durante a situação de pós-avaliação chamam a atenção para o uso de critérios **pragmáticos** através dos quais evidenciam sua preocupação com a situação discursiva da qual estavam participando.

Dessa forma, constata-se preocupação de Sofia por *ter um fundamento* e *quantidade de argumentos* como condições que garantem uma boa argumentação, critérios que surgem e se consolidam no contexto da DIP, no qual a prática argumentativa razoável está em foco.

Já Paulina, reitera a preocupação com *ter um fundamento* e exhibe sua preocupação com a *atuação coerente* com o papel argumentativo proponente-oponente, no sentido de rever suas

crenças e refletir criticamente na hora de defender sistematicamente seu ponto de vista. A compreensão desta última condição no contexto da DIP estaria se referindo ao cumprimento do fim último do *debate crítico* sobre o alcance de uma postura crítico-reflexiva na defesa das posições em jogo. Questão que é enfatizada e compartilhada no contexto do debate e nas oficinas de preparo, no qual a revisão de crenças e pontos de vista é um aspecto importante para a consecução da resolução da diferença de opinião. Assim, nota-se a preocupação pelo *uso de critérios de avaliação* e pela *atuação coerente* com o papel argumentativo dos juízes durante o debate como condição que garante juízos fundamentados.

Finalmente, Antônia recorre a expressões que chamam a atenção para a *atuação coerente* com o papel argumentativo da equipe de juízes e ao *uso de critérios de avaliação* como garantias de um bom julgamento. Também, observa-se sua preocupação com a *ausência de digressão* como condição que garante a progressão no discurso argumentativo. Estes critérios ganham plausibilidade adicional diante do uso partilhado no contexto da DIP, assim como na ênfase dada nas oficinas de preparo do debate sobre as características e regras do MDC.

#### 5.1.2.7. Pós-debate 6

Este conjunto de excertos pertence ao cenário do debate 6 descrito em detalhes nas situações de avaliação *'online'*<sup>24</sup>. O foco da análise aqui estará voltado sobre a avaliação *'pós-debate'* realizada durante os últimos 55 minutos da DIP pelos alunos, que são convidados pela professora para avaliar a qualidade das ideias oferecidas durante o debate e refletir sobre o desempenho de seus colegas.

Antes da intervenção de Antônia, a professora ressalta a temática do tópico proposto para este último debate como possibilitador do fechamento dos conteúdos que foram abordados no percurso da DIP. Logo, introduz a discussão lembrando aos alunos a importância deste momento final da aula para a reflexão tanto do conteúdo próprio à psicologia, como da prática da argumentação. Finalmente, convida aos estudantes a avaliar a qualidade das ideias oferecidas durante o debate.

---

<sup>24</sup> Ver a descrição do cenário geral do Debate 6 pág. 89

Excerto I

No excerto seguinte, diante dos movimentos argumentativos de Antônia e Paulina observa-se o uso reiterativo de expressões avaliativas através das quais se apela a critérios **pragmáticos**, chamando a atenção para três condições: Primeira, a *atuação coerente* com o papel argumentativo de proponente; segunda, a *ausência de fundamentos*; terceira, a *clareza* na noção de interação. Condições estas, que trazem como plano de fundo o cumprimento das características próprias da situação de *debate crítico* na qual as estudantes estão envolvidas.

- 348 Antônia O que a gente tava falando o seguinte, quando a gente falou em relação ao negócio que  
 349 1:26:35 Claudia falou ali na frente, é por que as palavras foram postas de uma forma diferente, é  
 350 por que é o seguinte a gente tava observando ali que toda vez que o grupo 2 ia contra-  
 351 argumentar eles falavam: a gente não tá dizendo que não há uma teoria... ô uma interação, e  
 352 ao mesmo tempo  
 353 Tânia [mas [incompreensível]  
 354 Antônia [calma, deixa acabar, cala boca vocês respondem depois da gente  
 355 ((risos da turma)), é assim não tá bom vocês falam [incompreensível] é tipo assim não da  
 356 conta quando vocês tavam falando da psicologia é... é tipo assim é porque deixa eu  
 357 perguntar de novo porque eu me atrapalhei. em fim!  
 358 Professora É verdade  
 359 Antônia O que a gente tava o que a gente tava falando era o seguinte que vocês falaram a aula  
 360 inteira, e mostraram pra gente que não há interação, ISSO NÃO É a crítica da gente que  
 361 vocês falaram isso não, mas tinha momentos que vocês contradiziam isso dizendo o  
 362 seguinte: por há uma discrepância entre a proporção, ou seja se há 60% de inato  
 363 influenciando o comportamento e 40% de adquirido influenciando o comportamento e há  
 364 uma dominância entre o outro e essa dominância não é considerada interação? Vocês  
 365 falaram isso muitas vezes que a discrepância de proporção não era considerada interação,  
 366 mas antes nos argumentos vocês falavam que há interação e vocês não falavam de que  
 367 forma há essa interação. Entendeu? Por que vocês não tavam querendo defender que havia  
 368 uma interação e tal, mas se vocês falavam nos argumentos de vocês que havia uma  
 369 interação e depois diziam que a discrepância de proporção não era uma interação e sim  
 370 uma dominância e que a dominância era determinância e não influência, então cadê a  
 371 interação? cadê a interação que vocês falavam que existia, por que então essa dominância  
 372 era capaz de tipo, não ser não ser interação. Vocês não falaram por que a dominância da  
 373 porcentagem em cima de tal porcentagem não era considerada interação como é o nome é...  
 374 interação, entendeu? A gente não tá falando que vocês negaram a existência de uma  
 375 interação não, o negócio é que vocês diziam que a proporção, foi a única coisa que vocês  
 376 disseram, que a PROPORÇÃO não não dizia não descartava que essa dominância seria  
 377 uma interação e ao mesmo tempo vocês falavam que havia interação, mas de que forma  
 378 havia essa interação, de que forma essa interação era falha, era isso que a gente queria  
 379 saber até mesmo quando a gente fez a pergunta, de que forma essa interação e que  
 380 interação era essa que era falha entendeu? Se não era pela proporção era de que forma? Se  
 381 a proporção era dominância qual era a forma então que ela era falha? Por isso que a gente  
 382 falou aqui, não era que vocês estivessem negando a teoria não, era só essa pergunta. Pronto  
 383 Paulina Porque eu eu queria falar  
 384 Mônica [eu queria responder a pergunta de Antônia  
 385 Paulina [Mas deixa falar ela  
 386 primeiro  
 387 Mônica Eu eu assim não vou falar porque mais a minha não tem haver com a discussão ((risos  
 388 turma))  
 389 Professora Então pra  
 390 Paulina O que assim, por que assim tipo ficou meio complicado pra gente realmente defender este  
 391 lado porque ao longo da cadeira a gente realmente aprendeu que há interação de fato. Só

- 392 que agente quis dizer tipo, eles tinham um conceito de interação diferente do da gente por  
 393 que vamos supor, pra eles se tivesse pelo menos o mínimo de interação, já seria interação  
 394 enfim,
- 395 Mônica [ficou confuso, desculpa ((falam ao mesmo tempo vários alunos))  
 396 Paulina Não é por que tipo se fosse 70% genético e 30% ambiental haveria interação do mesmo  
 397 jeito, tipo era isso que a gente queria reconhecer do lado deles, mas assim se existe apenas  
 398 30% ambiental e 70% genético, o que vai se manifestar mais é o genético era isso que a  
 399 gente tava querendo ressaltar nesse déficit de interação. E tipo, realmente, pelo menos pra  
 400 gente foi complicado e a gente pode se entrar em contradição justamente por causa disso.  
 401 Que a gente não pôde explicar direito até por que o que a gente aprendeu realmente isso ao  
 402 longo da cadeira foi QUE HÁ INTERAÇÃO. Por que eu tava eu particularmente tava  
 403 defendendo uma coisa que eu não concordava e isso realmente conta muito na hora de um  
 404 debate, tipo, por que você realmente não acredita muito no que você tá falando, e o que eu  
 405 tava falando eu realmente não acreditava eu tava lá por que realmente era do meu grupo a  
 406 gente defender isso entendeu?
- 407 Professora e o que era que você acreditava Paulina?  
 408 Paulina eu acredito que há interação realmente.
- 409 Antônia [então é exatamente isso  
 410 Paulina [Mais que se manifeste mais... o meu  
 411 conceito de interação é justamente o que esse grupo tem, só que a gente tinha que defender  
 412 justamente um que invalidasse essa... não interação.
- 413 Antônia [pronto, só pra acabar,  
 414 1:31:14 exatamente isso que a gente tava criticando, não era tipo, a gente reconhece que vocês,  
 415 tipo, era muito difícil pra gente aceitar que não havia interação entendeu? Mas foi esse o  
 416 motivo da pergunta, se há um déficit na interação, que déficit é esse? Sem ser relacionado a  
 417 proporção, pode ser inúmeros déficits que vocês falam tanto que há dentro da interação, só  
 418 era isso, a gente sabia que era difícil tá ali na frente e tal e de defender isso, isso e aquilo, a  
 419 crítica não foi tipo, pra derrubar vocês não, só foi uma crítica que todo debate tem uma  
 420 forma que é praticamente inacreditável defender uma lado entendeu? que você tem que ir  
 421 pra lá e defender. Por isso que essa crítica foi disposta agora porque ao longo de todos os  
 422 debates se viu de um lado e tipo é impossível a gente dizer que havia uma diferença de um  
 423 teste determinava a inteligência, tá ligado, tipo isso é praticamente impossível que a gente  
 424 saber.

Em L348, Antônia, ao se referir aos movimentos argumentativos realizados pela ‘equipe da não interação’, reconhece defesa de sua posição no debate. Porém, diante da expressão ‘mas tinha momentos que vocês contradiziam isso’ (L359), recorre a critérios **pragmáticos** chamando a atenção para a *atuação incoerente* da equipe oponente diante de seu papel argumentativo em defesa de seu ponto de vista. Compreensão que ganha sentido adicional em L364 e L366, em presença das justificativas oferecidas para reafirmar explicitamente o problema de contradição entre argumentos usados para defender a ‘não interação’ (discrepância de proporção) e o oferecimento de argumentos que defendem a existência de ‘interação’.

Já em L366, em presença do operador argumentativo ‘e’, Antônia introduz uma nova valoração, recorrendo a **critérios pragmáticos**, a partir dos quais questiona a *falta de fundamentos* que prestem suporte a suas afirmações sobre a interação: ‘vocês não falavam de que forma há essa interação’. Valoração que é recorrente nas linhas seguintes, nas quais, por meio da introdução de questionamentos (L379-381), chama a atenção à *falta de fundamentos*

que apoiem o argumento que estava sendo defendido pela não interação: ‘de que forma havia essa interação, de que forma essa interação era falha? Se a proporção era dominância que era a forma então que ela era falha?’

Em resposta, Paulina (L390 e L396) apela a critérios **pragmáticos**, assinalando a dificuldade na *atuação coerente* de sua equipe (oponente) com o papel argumentativo na defesa de sua posição no debate, e oferece duas justificativas, diante das quais reconhece: primeiro, (L390, L396-406 e L410-412) os problemas de defender uma posição em que não se acredita (‘ficou meio complicado pra gente realmente defender este lado porque ao longo da cadeira a gente realmente aprendeu que há interação de fato’); segundo, ao trazer a voz da ‘equipe da interação’ (L392), marca os problemas de *clareza* na ‘noção de interação’ que estava sendo discutida (‘eles tinham um conceito de interação diferente do da gente’). Critérios que ganham sentido levando em consideração o contexto de *debate crítico* e as características metodológicas da DIP, nas quais se procurou e se enfatizou na prática da argumentação razoável.

No turno seguinte, Antônia (L414), ao usar o operador argumentativo *‘exatamente’*, reafirma explicitamente as dificuldades de *atuação coerente* da equipe oponente com o papel argumentativo, questão que é marcada como uma dificuldade presente no contexto geral dos debates: ‘a crítica não foi tipo pra derrubar vocês não, só foi uma crítica que todo debate tem uma forma que é praticamente inacreditável defender um lado’.

No que diz respeito a este excerto, observam-se os movimentos avaliativos reiterativos realizados por Antônia, fazendo uso a critérios **pragmáticos** de *atuação coerente* com o papel argumentativo e *ausência de fundamento* como sendo condições que diminuem a qualidade da argumentação. Já perante os movimentos de avaliativos de Paulina, chama a atenção as dificuldades na *atuação coerente* com o papel argumentativo. Assim, há o apelo à *falta de clareza* na compreensão da ‘noção de interação’ como termo chave que gera erros de raciocínio diante da posição que estava sendo defendida.

## Excerto II

Neste excerto, observa-se a preocupação de Paulina (L425-431) com a *digressão* diante do tema de discussão ‘perspectiva interacionista na explicação da constituição das diferenças individuais’. Recorrendo a critérios **pragmáticos**, a participante questiona a defesa das posições em jogo no debate pela *quantidade* de argumentos e a *clareza* nos termos usados no tópico de debate, cujo plano de fundo está dado pela divergência entre determinantes ‘inato x

adquirido'. Critério que ganha sentido diante do contexto da DIP, no qual, aspectos inatos e adquiridos perpassaram a conceptualização do conteúdo partilhado sobre psicologia diferencial.

425 Paulina [Exatamente, também  
 426 1:32:07 outra coisa assim, a gente não queria que ficasse só no lado genético da coisa, que a vários  
 427 dos argumentos que a gente encontrou realmente era do lado genético, MAS a gente  
 428 também percebia que poderia ter uma sobreposição do lado ambiental que e pelo menos o  
 429 que eu percebi particularmente do debate, foi que ficou esse grupo muito mais como se  
 430 tivesse defendendo o lado ambiental e a gente defendendo o genético, sendo que eu tava  
 431 com medo que caísse e realmente ficasse nisso por que não era  
 432 Professora [o foco do debate  
 433 Paulina [o foco do  
 434 debate, mas acabou que ficou uma coisa um pouco meio implícita assim, pelo menos o que  
 435 eu observei, por isso que a gente tentava realmente tipo, não minha gente não é isso que a  
 436 gente ta querendo dizer, a gente não tá querendo derrubar vocês, até porque no fundo na  
 437 nossa opinião particular a gente tava concordando com o que eles estavam dizendo, eles  
 438 tava com a mente meio errônea de a gente argumentar sobre...  
 439 Mônica Professora posso dar minha opinião, é porque eu acho que o debate meio que  
 440 Professora [Pode sim completamente  
 441 Paulina [oh sacanagem! Por que assim, a gente aprendeu na  
 442 cadeira inteira que esse negócio de inato versus adquirido é ridículo, que os dois podem se  
 443 completar que nem Camilo falou a coisa de ser interconstituente entendeu? E seria meio  
 444 que tipo a gente desse grupo se contradizer o que a gente aprendeu na cadeira inteira  
 445 entendeu?

Em L435, Paulina, na presença do marcador linguístico '*realmente*', introduz a reafirmação (POMERANTZ, 1992) de seu apelo a critérios **pragmáticos**, assinalando a dificuldade na *atuação coerente* com do papel argumentativo da equipe oponente. Interpretação que ganha sentido no turno seguinte, em presença das justificativas oferecidas (L441) a partir das quais explicita a dissonância na defesa da não interação quando o conteúdo aprendido e construído na DIP defendia uma postura em defesa da existência de interação.

Em síntese, observa-se o apelo recorrente de Paulina a critérios **pragmáticos**, através dos quais examina a *atuação incoerente* com do papel argumentativo da equipe oponente na defesa do ponto de vista diferente daquilo que se acredita. Condição que afeta a qualidade da argumentação.

### Excerto III

Neste excerto, observa-se as expressões avaliativas oferecidas por Sofia (L492-509), que, através da síntese realizada, introduz sua avaliação do debate recorrendo a critérios **pragmáticos**. Desta forma, chama a atenção para a *atuação incoerente* com o papel

argumentativo de oponente no contexto de debate, devido à *falta de clareza* no conceito de interação e ao resultado esperado do debate.

- 488 Sofia Posso falar? ((levanta a mão indicando que tinha o turno))  
 489 Professora Pode  
 490 Sofia Agora vocês vão ter que ter paciência por que eu tenho muitas coisas pra falar ((risos)).  
 491 Professora Então começa a falar  
 492 Sofia Tá certo. A primeira é que eu acho que realmente houve um conflito do que se chama  
 493 1:36:21 interação e que o debate meio que se prendeu a esse conflito do que seria interação. A  
 494 segunda é que se confundiu o que é teoria e o que é perspectiva. Afirmar que existem  
 495 teorias interacionista assim como existem teorias que deixam a predominância para o lado  
 496 é uma coisa o que o debate era a questão ERA se a PERSPECTIVA GERAL da psicologia  
 497 diferencial é interacionista. Dentro da psicologia diferencial existem várias teorias que são  
 498 interacionista e teorias que não são tão interacionistas assim, então HÁ teorias  
 499 interacionistas e o grupo ia dizer isto o tempo todo. Agora o debate era a perspectiva esta  
 500 sendo interacionista? Se você pegar essas teorias e juntar para explicar as diferenças  
 501 individuais tá tendo um contexto geral interacionista ou tá tendo a predominância de algum  
 502 dos outros fatores? Ou não tá sendo interacionista? e o grupo da gente tava dizendo que não  
 503 há uma perspectiva interacionista apesar de haver teorias interacionistas e teorias não  
 504 interacionistas, pelo menos isso foi o que eu entendi, então eu acho que teve um conflito.  
 505 A terceira coisa são quatro ((olhando para a professora)) é que não só neste debate, mas em  
 506 todos, na minha opinião houve um viés, a gente já sabia que qual seria o resultado, a gente  
 507 já sabia qual seria o resultado porque já tinha o grupo já tinha chegado a uma conclusão,  
 508 então existia essa confusão caríssima, mas na cabeça da maioria dos alunos já tinha um  
 509 resultado individual  
 510 Paulina Até de quem defenderia outra coisa depois  
 511 Sofia Tá. Ainda falta a quarta questão  
 512 Professora Como si houvesse uma PRÉ concepção  
 513 Sofia [uma pré concepção do resultado, da própria conclusão  
 514 do que seria um lado e outro. E aí a quarta questão eu ia botar assim, a minha opinião do  
 515 sentido interacionista que eu queria até que a professora esclarecesse mais, por que?  
 516 quando eu li tudo e eu tirei minha conclusão, eu pensei, tá tudo bem, eu posso dizer que a  
 517 genética influência e o ambiente também, e tem as correlações GA, tá massa, mas aí eu  
 518 penso, tudo bem o genes influência o ambiente por que as pessoas são genótipas então sua  
 519 mãe age com você de acordo com seus genes que são a sua personalidade e o seu  
 520 temperamento, tá o gene tá influenciando o ambiente. O ambiente também influência na  
 521 genética, como é que o gene influência na genética? Ele pode REFORÇAR ou  
 522 MINIMIZAR o efeito dos genes, tá ótimo, e ele pode mudar os genes? Ninguém cita  
 523 isso, aí você vai pra inteligência, é o QI, ele é genético, então tem raças mais inteligentes  
 524 do que outras, poxa que horrível, não mas veja só, aí ele fala no texto só que não é  
 525 incorrigível, não é imutável, o ambiente pode interferir nisso tá, não tem dizendo como o  
 526 ambiente interfere nisso, como o ambiente pode modificar isso. Tá, genética  
 527 comportamental de novo, aí fala, o ambiente tem influência, qual seja a porcentagem do  
 528 ambiente não-compartilhado, como é que influência? Aí existem pesquisas que estão sendo  
 529 feitas sobre isso mas que ainda não conseguiram explicar. Orientação sexual, o genes  
 530 influenciam, o ambiente também, aí tem um bocado de descrição do ambiente, e eu só  
 531 encontrei UMA que realmente era hiperconstituente digamos assim, que foi a que eu citei  
 532 em meu texto, que realmente fala dos dois como sendo uma coisa só e trabalhando juntos,  
 533 mas era como se não houvesse uma interação no sentido VERDADEIRO, não é  
 534 simplesmente uma questão de peso, de 50/50 por cento, era uma questão de realmente  
 535 haver uma interação, haver um causando e o outro também causando, um influenciando e o  
 536 outro também influenciando. E o que a gente viu, pelo menos eu, na maioria dos textos não  
 537 foi isso. Tinha também a questão econômica que até Camilo falou que não exploraram,  
 538 que tá havendo uma economia que tá influenciando BOMBANDO a biologia, então a  
 539 biologia genética, genética.. tudo bem essa é uma questão contextual, a gente tem que  
 540 considerar isto, mas isso tá influenciando na ciência como si, por que tá tendo uma  
 541 divulgação maior sempre das defesas de como os genes influenciam e tão esquecendo entre  
 542 aspas ou sei lá deixando em segundo plano explicar o ambiente. Aí o que eu pensei, eu

543 acho que poxa isso não é interação, não é questão você dizer se é 50/50 por cento é de você  
 544 explicar como é que ambiente também causa e não só como o gene causa. Por que na  
 545 maioria dos textos se explicava como o gene causava, como o gene influenciava e que o  
 546 ambiente também podia influenciar, mas não tinha assim o ambiente como sendo também  
 547 uma possível causa. Não tinha isso, aí eu não entendi o que é interação ao final, então? se o  
 548 meu conceito de interação tava errado?  
 549 Tiago Só, professora rapidinho só complementando Sofia a gente via essa questão econômica  
 550 incentivando a parte biológica mesmo, nos próprios textos a gente muitas vezes a gente a  
 551 gente tentou pegar UM TEXTO QUE FOSSE MAIS ABRANGENTE, mas não a maioria  
 552 dos textos, a grande maioria puxa mais pro lado BIOLÓGICO, foi difícil isto, um viés que  
 553 por mais que a gente TENDE colocar os dois lados assim numa discussão, mas os nossos  
 554 próprios materiais tem um VIÉS.

Em L492, em presença da expressão ‘realmente houve um conflito do que se chama interação’, Sofia apela a critérios **pragmáticos**, através dos quais exhibe sua preocupação com a *clareza* na compreensão do termo de interação, condição que acabou comprometendo o percurso argumentativo do debate. A valoração, por sua vez, é reiterada (L494 e L504) ao introduzir as expressões ‘se confundiu o que é teoria e o que é perspectiva’ e ‘então acho que teve conflito’, a partir das quais faz explícita a *imprecisão* adotada diante da má compreensão da noção da perspectiva interacionista como o ponto da divergência proposto para o debate. Interpretação justificada nas linhas seguintes (L494-504), nas quais faz a distinção entre teorias interacionistas (vão desde interacionistas a não tão interacionistas) e perspectiva interacionista (constituída por teorias interacionistas), destacando a compreensão desta última como a questão da divergência a ser discutida no debate.

Em L505-507, diante da expressão ‘não só neste debate, mas em todos, na minha opinião houve um viés, a gente já sabia que qual seria o resultado, a gente já sabia qual seria o resultado porque já tinha o grupo já tinha chegado a uma conclusão’, Sofia assinala os problemas de *clareza* na formulação dos tópicos dos debates que, mesmo oferecendo uma divergência, tinham uma conclusão conhecida e partilhada pela turma previamente, questão que gerou conflitos. *Atuação coerente* com o papel argumentativo proponente-oponente a ser defendido e a resolução esperada do conflito proposto na discussão.

Em L513-548, diante da síntese oferecida por Sofia em relação a sua compreensão da adoção de uma perspectiva interacionista na explicação das diferenças individuais, pode-se observar o apelo a critérios **pragmáticos**, através dos quais exhibe sua preocupação com a *clareza* do conceito de interação. Assim, ao introduzir (L543) a expressão ‘eu acho que poxa isso não é interação’, faz explícitos os problemas de *imprecisão* nos termos-chave do tópico de debate e, em consequência, assinala a *atuação incoerente* com o papel argumentativo oponente-proponente. Essa interpretação reitera uma vez mais suas valorações prévias sobre a

falta de *clareza* no conceito e os problemas de compreensão que prejudicaram o percurso adequado da argumentação.

Nesse sentido, diante dos diferentes argumentos citados por Sofia na síntese, observa-se a preocupação com a necessidade de *ter fundamento* como garantia de boa argumentação.

Já em L551, diante da expressão ‘a maioria dos textos, a grande maioria puxa mais pro lado BIOLÓGICO, foi difícil isso, um viés que por mais que a gente TENTE colocar os dois lados assim numa discussão, mas os nossos próprios materiais têm um VIÉS’, Tiago centra sua valoração sobre a *quantidade* de argumentos oferecidos pelos textos em defesa da posição inata. Interpretação que mostra as implicações geradas pela desigualdade na *quantidade* de argumentos para a defesa da posição adquirida durante o debate.

Em suma, observa-se a preocupação de Sofia com a *falta de clareza* no conceito de interação e na conclusão pré-estabelecida sobre o tópico de discussão. Condição que gerou a *atuação incoerente* com o papel argumentativo oponente-proponente, comprometendo o percurso argumentativo do debate. Critérios **pragmáticos** que ganham plausibilidade diante do contexto da DIP e das oficinas de debate, nas quais foi enfatizada a prática sistemática e razoável da argumentação.

#### Excerto IV

No início do excerto, Mônica traz a voz de Paulina e cita a avaliação realizada por ela sobre as dificuldades em defender uma posição em que não se acredita. Diante disso, recorre a critérios **pragmáticos**, nos quais está preocupada com as condições próprias da situação de *debate crítico*. Em L706, ao usar a expressão ‘eu acho tão legal porque você repensa o que você tá falando’, ela valora positivamente a *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos dos outros como a possibilidade de refletir e rever suas crenças como forma de ampliar a percepção do problema. Critério que ganha sentido no contexto da DIP, no qual se enfatiza o diálogo-crítico, regulamentado, estruturado, razoável e cooperativo na resolução de uma divergência.

Essa avaliação ganha sentido adicional diante da *legitimação* da professora (L713-739), que ressalta o valor do debate crítico como meio que permite se expor a outras formas de pensar, descentrar-se de suas próprias crenças e possibilita, ainda, a chance de mudar: ‘Eu concordo com você que uma das coisas que eu acho legais desse debate que a gente tá fazendo é JUSTAMENTE você poder se expor a pensar sobre que você já não pensa’.

701 Mônica Paulina disse que ela tava defendendo uma perspectiva que não era dela, não era isso  
702 Paulina, cadê de Paulina para que diga que não estou falando besteira?  
703 Paulina Pergunta! Tudo bem.  
704 Mônica Massa, si [incompreensível] besteira. Aí que acho que aí que assim eu acho que o objetivo  
705 desse debate que a gente que você que algumas vezes tem que defender uma coisa que você  
706 não achava. E eu acho tão legal porque você repensa você repensa o que você o que você tá  
707 falando, é melhor assim, vocês tiveram oportunidade vocês tiveram assim escolhido o  
708 problema de... de não ser de.. de vez em quando cair em contradição porque que não é o  
709 que você pensava, mas a gente muitas tem problema de cair no achismo, porque meu  
710 problema, eu mesma, [incompreensível] eu acho que era que era minha opinião pessoal  
711 que eu queria defender, então eu acho que tudo isso se confundia. Entendeu? Então isso eu  
712 acho também foi um problema pelo menos pra mim  
713 Professora Vê só, Paulina pediu a palavra vou somente fazer um comentário encima do que Paulina  
714 Mônica falou. É Eu também me chamou atenção quando Paulina falou que tava nessa  
715 mesma coisa diferente do que ela não pensava né? e agora foi exatamente o que você disse.  
716 Eu concordo com você que uma das coisas que eu acho legais desse debate que a gente tá  
717 fazendo é JUSTAMENTE você poder se expor a pensar sobre que você já não pensa.  
718 Percebe? Porque si você difícil você pensar em termos de [incompreensível] pensamento  
719 crítico se você esta o tempo todo somente reforçando o que você já pensa. Você não tá  
720 exposto a uma outra maneira de ver aquilo você não tem chance de mudar, vai ficar a vida  
721 toda reforçando somente seu lado, então essa coisa que é difícil de fazer da gente se  
722 descentrar um pouco e pensar assim, puxa vida! Não é uma coisa que eu acredito, mas qual  
723 é o sentido que tá dizendo que o outro lado tá dizendo, não é? qual é fortaleza do que o  
724 outro lado tá dizendo é bastante difícil me parece uma coisa que e concordo inteiramente  
725 com você agora me parece que é um dos ganhos desse tipo de situação que me parece que  
726 assim que condições que você quer ser uma pessoa do mesmo jeito também porque se você  
727 fizer somente reforçando o que você já pensa, pronto! Você vai [incompreensível] ter uma  
728 certeza, eu tenho uma certeza é A e pronto! é A, e A e A e não vai ter nunca a possibilidade  
729 de ver os limites de A, entendeu? qual é a foça de B, entendeu? Então assim eu concordo  
730 completamente que é difícil que as pessoas que tavam nessa posição tinham uma  
731 dificuldade adicional agora eu acho é uma condição você quer ser uma pessoa um pouco  
732 mais crítica é uma condição que você examine por isso é que o tempo todo a gente ficava  
733 enfatizando a questão não é que lado ganha é em que medida você consegue a pesar de tá  
734 defendendo uma coisa revisatar o quanto de pertinência tem do outro lado, aí você vai  
735 reformular seu lado, aí é super legal que você tenha percebido isso tinha percebido isso,  
736 então eu acho que hoje, eu acho quem percebe não é só quem fala, tá certo? Porque você tá  
737 aí agindo o tempo todo não é somente quem fala então eu acho legal que tenham percebido  
738 isso por isso eu fiz esse comentário. Diz Paulina  
739  
740 Paulina Assim é pelo menos na minha visão a gente não entro em contradição apenas por isso.  
741 Porque é assim. Eu concordo realmente com o que Mônica e o que a professora falou.  
742 Realmente esse tipo de debate é uma forma de você ampliar sua visão, entendeu? Tanto é  
743 que nas vezes que eu fui juíza é acontece que eu fui concordando com um grupo sendo  
744 quem tinha apresento melhores argumentos foi o outro grupo. Então assim é difícil não só  
745 porque ela da sua opinião particular, mas também pelo que a gente aprendeu ao longo da  
746 cadeira. Entendeu? Tipo esse negócio da integração realmente que a professora falou não  
747 foi totalmente SIM totalmente NÃO de qualquer forma realmente existe um tipo de  
748 interação. O que se o que torna difícil assim pra gente é difícil argumentar contra alguma  
749 ideia assim, porque é algo é algo não só em relação à opinião, mas tem algo que você se vê  
750 que você vê você vê acontecer, entendeu? Tipo, é uma questão que você é apresentado a  
751 ela ao longo de sua experiência, entendeu? De sua vida essas coisas, então a gente pode  
752 formar sua opinião particular através disso. A gente poderia ampliar nossa mente pra uma  
753 ideia totalmente diferente, só que essa ideia totalmente diferente não poderia anular as  
754 ideias que você já tem porque seria totalmente muito radical, então eu achei que no meu  
755 grupo foi que a gente teve realmente uma visão muito radical a gente pode ter entrado em  
756 contradição justamente querendo quebrar essa visão radical, querendo gerar uma  
757 aceitabilidade maior, tanto é que só por isso que a gente tem como opinião particular, mas  
758 pelo que a gente aprendeu o longo da cadeira que realmente contradizia o que a gente tava  
759 apresentando aqui na minha opinião assim. Sabe? Foi isso assim basicamente. Que a gente  
760 vai encontrar contradição justamente pelo fato que de assim queria mostrar que a gente  
761 entendeu o que a senhora tava falando e que a gente realmente concordava com aquilo,

762 entendeu?  
 763 Professora Mas vocês foram enfáticos bastante várias vezes em relação a isso eu acho que vocês foram  
 764 bastante enfático aceito completamente o comentário e porque exatamente como você falou  
 765 ((se dirigindo a Paulina)) que era que era difícil ir contra a interação ela não tava sendo  
 766 proposta, tá certo? tava sendo proposto NO CAMPO que eu acho foi uma das coisas que  
 767 Paulina retomou NO CAMPO isso tá equilibrado, tá certo? qual é o tipo de interação que se  
 768 pode se verificar no campo não é? Exatamente isso que desmonto para um campo isso aí já  
 769 se há ou não há interação porque aí ficava uma coisa praticamente indefensável tanto pra  
 770 um lado como do outro, né? Legal! Eu vou parar por aqui somente porque eu tenho um  
 771 aviso pra

Em L740, com a expressão ‘a gente não entrou em contradição apenas por isso’, Paulina retoma sua valoração e a de Mônica sobre a defesa de uma posição que não é a que se acredita e recorre a critérios **pragmáticos**, apontando para a dificuldade na revisão de crenças diante da *retomada* de argumentos ou contra-argumentos dos outros. Tal compreensão ganha sentido adicional diante das justificativas oferecidas em L744 e L746, a partir das quais ratifica a dificuldade em rever e mudar suas próprias crenças devido ao conteúdo mobilizado na DIP, que enfatiza a existência da interação.

Em L741, Paulina aceita explicitamente a valoração realizada pela professora e por Mônica e reconhece o excedente de visão que o debate oferece para a avaliação das diferentes posições que estão em jogo na discussão. Porém, em L754, em presença da expressão ‘eu achei que no meu grupo foi que a gente teve realmente uma visão muito radical, querendo gerar uma aceitabilidade maior’, apela a critérios **pragmáticos** e questiona a dificuldade em *retomar* os argumentos ou contra-argumentos dos outros como possibilidade de rever e mudar as próprias crenças frente à divergência proposta no debate. Interpretação que ganha sentido a partir da *legitimação* e aceitação da professora sobre a dificuldade de ir contra a ideia de se há ou não há interação, quando o que se estava propondo era o tipo de interação que podia ser verificada no campo da psicologia diferencial.

Portanto, através do excerto se reitera o uso que Paulina faz de critérios **pragmáticos** através dos quais apela à dificuldade presente no debate em relação com o ato de *retomar* e rever as ideias levando em consideração o dito por outros como possibilidade de ter um excedente de visão na hora de perceber outras formas de resolver a divergência de opinião. Interpretação que cobra sentido diante da ênfase dada à reflexão crítica no contexto da DIP e nas oficinas de preparo para o debate.

### Excerto V

No começo deste excerto, observa-se o convite da professora para fazer algum comentário sobre o debate 6, diante do qual se observam as valorações de Tânia, que, fazendo uso de critérios **pragmáticos**, chama a atenção para a *clareza* da noção de interacionismo.

Em L781, em presença da expressão ‘Eu acho que (entrou em contradição não) dizer que adota ou não adota, eu acho que isso isso e isso, eu acho que não tem contradição’, Tânia recorre a critérios **pragmáticos**, assinalando a *clareza* do tópico de debate. Interpretação que ganha sentido diante da justificativa oferecida a partir da qual faz explícita sua compreensão não conflitante sobre a noção de interação. Tal valoração é esclarecida pela professora, que, em L787-789, chama a atenção para o que se pode entender por contradição e, de acordo com isso, *legítima* a valoração de Tânia como sendo plausível.

775	Professora	Tá certo, então considerando [incompreensível] eu tenho dois acertos que eu quero fazer
776	1:58:12	com vocês pra semana que vem, mas assim levando em consideração eu queria que como
777		hoje é último debate da disciplina né? eu queria que desse tempo pra que as pessoas
778		dizerem o que ela tem vontade de dizer voltando no debate de de hoje né? e outras vezes a
779		gente tem que cortar porque tem aula em seguida diga ((olhando para Tânia)). Aí depois eu
780		dou meu juízo eu faço meu juízo
781	Tânia	É porque às vezes eu tenho a impressão pelo menos eu considero isso. Eu acho que [entrou
782	1:58:41	em contradição não] dizer que adota ou não adota, eu acho que isso isso e isso, eu acho que
783		não tem contradição porque a minha perspectiva é essa de que é [que era inteiramente]
784		porque e, qualquer um desses acontece interação.
785	Professora	Eu também não fiz muita percep. Tem frequentemente uma contradição, não é? mas no
786	1:59:04	sentido que eu tou entendendo que é você dizer uma coisa e depois você quis dizer outra
787		coisa, não é? Dizer uma coisa não é nem desdizer o que diz porque você olhe dizer uma
788		coisa e por mudança passar a dizer outra, mas dizer uma coisa e depois dizer outra que são
789		incompatíveis entre si. Tá certo? São, uma coisa não combina quando dizer que a gente
790		julga é isso o que eu tou chamando de contradição é o fato de você pensar de um jeito e
791		então por REFLEXÃO passar pensar diferente, né? tou chamando de contradição quando
792		você diz uma coisa e então diz assim o oposto não pode combinar, não é? nesse sentido eu
793		também não percebi. Diga Sofia((dando a palavra para Sofia))

No final desta aula, Sofia introduz sua reflexão em relação aos ganhos pessoais diante da temática abordada no debate ‘divergência inato x adquirido’, e chama a atenção para o impacto social das informações de base científica como reforçador de falsas crenças diante de temas como a adoção ou o racismo. Questões ideológicas que são perigosas, pois podem restringir a compreensão dos fenômenos pelos quais a ciência se interessa.

## Considerações Finais

Neste conjunto de excertos analisados, observa-se o uso reiterativo de critérios **pragmáticos**, a partir dos quais se chama a atenção sobre aspectos próprios da situação de debate.

Desta forma, constata-se a preocupação de Antônia pela *atuação coerente* com o papel argumentativo do oponente na defesa de seu ponto de vista, assim como a preocupação pela presença de *argumentos fundamentados*, condições que, no contexto do *debate crítico*, são destacadas constantemente como garantias de uma argumentação adequada.

O uso destes critérios também é observado em Paulina e Sofia, que de forma reiterativa apelam a eles para realizar suas valorações sobre o debate. Porém, recorrem a outros critérios, diante dos quais se observa sua preocupação pela progressão da argumentação com qualidade: *clareza* no tópico de discussão, *ausência de digressão*, quantidade de fundamentos e *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos como a possibilidade de rever as crenças, fim último perseguido pelo MDC.

### 5.1.3. Situações de coavaliação do ensaio

Os comentários abaixo analisados respondem a outro tipo de situação avaliativa, na qual o foco da análise está voltado para a avaliação do ensaio produzido por algum colega da turma realizada pelos participantes da pesquisa. O contexto das análises aqui apresentadas responde ao primeiro ensaio que os alunos deveriam apresentar como parte da nota da disciplina, cujo tema foi: *‘quais são as vantagens e limites da teoria dos traços no estudo da personalidade’*. Para a construção deste primeiro ensaio, os estudantes tiveram um ‘roteiro’ que detalhava os critérios – estruturais e de formatação – que seriam levados em conta para a elaboração do ensaio.

Entende-se aqui por ‘critério estrutural’, não só os aspectos relativos às partes que constituem o ensaio – introdução, desenvolvimento e conclusão –, mas também o conteúdo mínimo que se espera que cada uma das partes apresente. Como atividade complementar, antes da entrega final do ensaio, realizou-se uma atividade de aula, própria para treinar os alunos na elaboração do ensaio, assim como na resolução de dúvidas sobre o material fornecido como base para a construção do documento.

Já durante a atividade de coavaliação, os alunos contaram com aproximadamente vinte minutos após a distribuição dos ensaios entre os colegas da turma para sua revisão. Na

tentativa de preservar a identidade da pessoa que elaborou o ensaio, assim como evitar o viés do avaliador, os trabalhos foram entregues sem folha de rosto ou qualquer outro tipo de identificação sobre o autor do ensaio. Em seguida, a professora pede para os alunos lerem o texto entregue e fazerem um *feedback* fundamentado sobre as ideias apresentadas pelo autor do ensaio usando os critérios que eles quiserem, dizendo quão e interessante o ensaio está, levando-se em consideração a tarefa a ser realizada.

a. Antônia

Os comentários abaixo apresentados pertencem à avaliação realizada por Antônia em relação ao ensaio de um colega de sua turma. A ordem de apresentação dos comentários é a mesma que aparece no texto. No caso deste ensaio, é possível perceber que a avaliação realizada teve tanto comentários específicos quanto gerais, no que diz respeito à qualidade dos argumentos oferecidos no ensaio.

Comentário I

Por volta de 1970 os psicólogos não aceitavam os traços, até que todo o pensamento é influenciado por Walter Mischel (1968) havia apontado o fato de que as pessoas não agem de forma constante em todas as situações, e que os testes de personalidade não eram fortes fatores preditivos de comportamento em experimentos de laboratório. Só a partir daí os psicólogos da época começaram a considerar a importância da teoria dos traços. (Embasamento teórico).

Diante da afirmação realizada no excerto '*Só a partir daí os psicólogos da época começaram a considerar a importância da teoria dos traços*', a participante apela a critérios *pragmáticos*, valorando positivamente a *presença de fundamentos*, critério que tem sido valorado como 'necessário' para uma boa argumentação no contexto da DIP.

Comentário II

Embora os primeiros estudos nem sempre tenham concordado a respeito do número de traços necessários pra descrever a personalidade, recentemente chegou-se a um consenso sobre um modelo de personalidade chamado "Os Cinco grandes" (Botwin e buss 1989; Goldberg 1993; Tupes e Christal 1961; Wiggins, 1996). De acordo com esse modelo, cinco traços juntamente com várias outras facetas, representam as cinco dimensões mais importantes da personalidade humana (Funder, 1991 ;Jang, Livesley, McCrae, Angleitner e Riemann, 1998; MacCrae e Costa, 1996). Os Cinco Grandes Traços são: Extroversão, Amabilidade, Responsabilidade/segurança, Estabilidade emocional e Abertura a novas experiências/cultura/intelecto. Fonte da argumentação, fortaleza para a fundamentação.

A partir deste comentário, Antônia avalia a importância da citação da fonte como critério para a *aceitação* das razões usadas em apoio a um ponto de vista. Compreende-se que, ao sublinhar no parágrafo os referentes teóricos que apoiam as afirmações, ela está preocupada com a valorização da credibilidade das fontes usadas como respaldo daquilo que está se

afirmando (GOVIER, 2010). Dessa forma, reconhece o uso de recursos de autoridade como garantias de força e a consistência da razão em relação ao ponto de vista que está se defendendo. O uso deste critério ganha sentido diante do contexto da DIP, no qual se compartilha a citação da fonte como condição que favorece a argumentação adequada.

### Comentário III

**'Falta maior coesão/coerência'**

Antônia, em sua avaliação, questiona de forma explícita a composição estrutural do texto e, recorrendo a critérios **pragmáticos**, exhibe sua preocupação com as dificuldades de *coerência* – ligação sequencial – entre alguns dos parágrafos apresentados (KOCH & TRAVAGLIA, 1993). Esta interpretação ganha sentido diante da oficina de preparo para o debate e do roteiro dado para a elaboração do ensaio, nos quais se chama a atenção dos alunos para o estabelecimento de diálogo entre os argumentos e contra-argumentos oferecidos como característica importante na hora de realizar um escrito argumentativo.

### Comentário IV

A teoria dos traços tem uma posição  muito radical, quando diz que a personalidade é formada a partir dos traços e esses são exclusivamente biológicos não podendo sofrer influência ou alterações vindas do meio externo. O que é meio perigoso para se afirmar pois é perceptível que experiências traumáticas podem causar algum desvio no comportamento e na personalidade de um indivíduo. **Falta maior fundamentação a partir da teoria (referências)**

Neste excerto, Antônia apela a critérios pragmáticos chamando a atenção para a *quantidade de fundamentos* como condição 'necessária' para uma boa argumentação. Assim, destaca a importância da citação da fonte como recurso de autoridade que lhe permite constatar a consistência e força das afirmações que estão sendo apresentadas. Critérios que ganham plausibilidade no contexto da DIP e na oficina de preparo para a elaboração do ensaio, nas quais se enfatiza a importância da argumentação de qualidade.

### Comentário V

Os traços de personalidade são universais e não dependem da cultura. De qualquer população/cultura/país/linguagem a que se apliquem os mesmo traços de personalidade (McCrae e Costa, 1997). **(Argumento + fundamentação)**.

A partir do comentário realizado, 'Argumento + fundamentação', a participante apela a critérios pragmáticos, valorando positivamente a presença de *fundamento* como garantia de uma boa argumentação e o uso da fonte como recurso de autoridade que garante a consistência e **aceitabilidade** das afirmações que estão sendo oferecidas em apoio do

argumento. Critérios que têm sido valorados e compartilhados no contexto da DIP como ‘necessários’ para uma boa argumentação.

#### Comentário VI

Será que uma garota muçulmana se comportaria como tal se fosse inserida em outro meio e essa identidade fosse dela escondida? Hipóteses que buscam explicar melhor a teoria.

Com o comentário aqui oferecido, ‘*Hipóteses que buscam explicar melhor a teoria*’, recorre ao critério de **aceitabilidade**, valorando positivamente a presença de informação hipotética como recurso argumentativo através do qual se podem explorar outras possibilidades de compreensão em relação com o tópico de discussão (BESNARD & HUNTER, 2008). Este critério ganha sentido diante dos conteúdos abordados nas oficinas de preparo para o debate, sobre tipos de informação em que se pode apoiar a construção do argumento.

#### Comentário VI

A maioria dos psicólogos pensa que o ambiente tem influências importantes sobre o desenvolvimento dos traços (Roberts, Caspi e Moffitt, 2003). (Argumento + fundamento)

A partir do comentário realizado ‘*Argumento + fundamentação*’, Antônia apela a critérios **pragmáticos**, valorando positivamente a presença de *fundamento* como garantia de uma melhor argumentação e o uso de citação da fonte como recurso de autoridade que garante a consistência e a **aceitabilidade** das afirmações que estão sendo oferecidas em apoio do argumento. Critério que ganha sentido diante de: a) o comentário V, no qual está atenta à presença da fonte como condição que garante uma boa argumentação e, b) o uso compartilhado no contexto da DIP como ‘necessário’, dada a ênfase à argumentação razoável.

Em suma, se observa a preocupação de Antônia pelo uso do critério de **aceitabilidade**, uma vez que recorre à citação da fonte como condição que garante a credibilidade nas informações que são oferecidas como apoio de um ponto de vista. Desse modo, apela a critérios **pragmáticos** próprios do contexto da DIP, prestando atenção a: a) cumprimento das ações procedimentais e preocupação com coesão entre as ideias oferecidas no ensaio de acordo com o roteiro dado para a elaboração do escrito argumentativo, b) ‘necessidade de ter fundamento’ como garantia de uma melhor argumentação.

b. Gustavo

Os comentários abaixo apresentados pertencem à avaliação realizada por Gustavo em relação ao ensaio de um colega. A ordem de apresentação dos comentários é a mesma ordem de aparecimento no texto. No caso deste ensaio, observa-se que a avaliação realizada teve comentários gerais que apelam ao cumprimento de critérios **pragmáticos**, através dos quais chama a atenção para procedimentos de elaboração do ensaio, em que se incluem tanto aspectos estruturais quanto de produção de argumentos.

Comentário I

‘O ensaio explana bem o que é a teoria de traços, fala muito sobre o modelo, sobre os cinco fatos. Após o término da leitura, foi percebido que faltou algo no texto. Ao mostrar claramente quais são as vantagens e desvantagens faltou um aprofundamento. É como se estas vantagens e desvantagens fossem exibidas à distância. Era preciso exibir as consequências, não só as causas. No todo, é um texto que esclarece bem o que é a teoria de traços, o seu objetivo, o seu objeto e o modo como observa e limita a personalidade’.

Perante as expressões ‘explana bem o que é a teoria de traços’ e ‘é um texto que esclarece bem o que é a teoria de traços’, Gustavo apela a critérios **pragmáticos** diante dos quais valora positivamente a *clareza* dos argumentos oferecidos diante do objetivo proposto para a elaboração do ensaio. Valoração que ganha sentido a partir das justificativas oferecidas sobre o cumprimento de características formais propostas no roteiro de elaboração do ensaio como garantia de compreensão do objetivo de escrita do ensaio: ‘fala muito sobre o modelo, sobre os cinco fatos’, ‘o seu objetivo, o seu objeto e o modo como observa e limita a personalidade’.

Por outro lado, diante da expressão ‘faltou um aprofundamento’, marca sua preocupação com a *ausência de fundamentos* que apresentam as duas posições estabelecidas pelo tópico do ensaio como sendo um aspecto que diminui o nível da argumentação oferecida. Nas linhas seguintes, diante de sua justificativa (‘é como se estas vantagens e desvantagens fossem exibidas à distância’), recorre a critérios **pragmáticos**, avaliando como negativa a falta de *retomada* dos argumentos e contra-argumentos na apresentação das duas posições no texto, assinalando, ainda a presença da construção de um texto mais de tipo expositivo que dialógico. Essa interpretação ganha plausibilidade adicional diante da oficina de preparo, na qual se enfatiza na apresentação relacional – diálogo – entre os pontos de vista em jogo.

Em suma, observa-se a preocupação de Gustavo por critérios dirigidos à avaliação dos argumentos quanto aos procedimentos implicados na produção do ensaio, condições estas, que ganham plausibilidade diante do contexto da DIP e da oficina de preparo, nas quais, a argumentação está em jogo.

c. Paulina

Os comentários abaixo apresentados pertencem à avaliação realizada por Paulina do ensaio de um colega de turma. A ordem de apresentação dos comentários é a mesma de aparecimento no texto. No caso deste ensaio, percebe-se que a avaliação realizada teve afirmações que dizem respeito à qualidade dos argumentos do ensaio em geral.

Comentário I

'Apresentou fundamentos baseados em pesquisas'.

Com este comentário, Paulina apela ao critério de **aceitabilidade**, avaliando os fundamentos oferecidos no ensaio como sendo baseados em informação de tipo científica. Implícito na avaliação de Paulina se encontra o apelo a recursos de autoridade como condição que oferece maior consistência e força às justificativas no contexto da DIP, no qual a qualidade dos argumentos está em jogo.

Comentário II

'Dialogou bem os seus argumentos'.

Diante do comentário realizado compreende-se o apelo a critérios **pragmáticos**, através dos quais valora positivamente a *retomada* dos argumentos e contra-argumentos envolvidos no tópico de discussão como aspecto que leva refletir sobre as posições em jogo na discussão proposta para a elaboração do ensaio. Interpretação que ganha sentido diante da oficina de preparo para o debate e o roteiro indicado para a elaboração do ensaio, nos quais se chama a atenção dos alunos para o estabelecimento de diálogo entre os pontos de vista em jogo como aspecto que garante o nível de reflexão e argumentação do ensaio.

Comentário III

'Não desenvolveu alguns fatos'.

O comentário faz referência ao uso de critérios **pragmáticos**, a partir dos quais Paulina questiona a *ausência de fundamentos* como condição que diminui a qualidade da argumentação, critério que ganha sentido diante do contexto da DIP e das oficinas de preparo, em que se enfatiza ênfase na prática intensiva e adequada da argumentação.

Em suma, Paulina chama a atenção sobre o uso de recursos de autoridade – citação de

pesquisas – como condição que garante a consistência das afirmações que estão sendo oferecidas na discussão. Assim, há preocupação com a presença de fundamentos e o estabelecimento de diálogo entre as posições em jogo como condições que garantem uma boa argumentação.

d. Sara

Os comentários apresentados a seguir pertencem à avaliação realizada por Sara em relação ao ensaio de um colega de sua turma. A ordem de apresentação dos comentários é a mesma ordem de aparecimento no texto. No caso deste ensaio, observa-se que a avaliação realizada apresenta comentários que dizem respeito à qualidade dos argumentos em parágrafos específicos, assim como alguns comentários gerais do decorrer do ensaio.

Comentário I

**Faltou o nome introdução e o começo do parágrafo**

Neste comentário, constata-se o apelo ao critério **pragmático**, através do qual Sara assinala a *ausência da diferenciação* entre as partes do texto, isto é compreendido como a preocupação da participante pela diferenciação estrutural e pelos procedimentos estabelecidos no roteiro de elaboração do ensaio. Critério plausível diante da oficina de preparo, na qual se enfatiza a importância de distinções estruturais entre as diferentes partes do ensaio como recurso que favorece o processo de leitura e compreensão.

Comentário II

**Quais foram às fontes que foi tirado esse primeiro momento?**

A partir deste comentário, Sara avalia a importância da citação da fonte como critério para a **aceitabilidade** das razões usadas em apoio a um ponto de vista. Portanto, compreende-se que a citação da fonte é usada como recurso de autoridade importante como indicador do grau de força e consistência das afirmações oferecidas no contexto de discussão acadêmica. Valoração que ganha plausibilidade quando se leva em consideração o contexto da DIP e os conteúdos abordados nas oficinas de preparo do debate, nas quais são enfatizados os critérios de qualidade dos argumentos e o uso adequado da argumentação.

### Comentário III

‘É necessária a fonte do texto que você leu, pois a fonte Maddi é em relação a quem o leu’

Com esse do comentário, Sara recorre a critérios **pragmáticos** através dos quais apela a procedimentos de realização de referências dentro do texto. Critério que ganha sentido levando-se em consideração o roteiro de elaboração do ensaio e a oficina de preparo no qual foi enfatizada a forma correta de citação de fontes dentro do texto escrito como aspecto que garante a credibilidade do que está sendo afirmado.

### Comentário IV

Como ponto positivo [→Faltou explicar mais as vantagens e as desvantagens], constata-se que os traços são entendidos em termos de mecanismos psicológicos, os quais, em princípio, poderiam levar a intervenções. Os traços derivados das teorias dinâmicas da personalidade têm base teórica e um caminho possível para mudança. →Eram 3 vantagens e só foi citada 1.Faltou fonte.

Diante do oferecimento do argumento a favor da teoria dos traços, Sara assinala o uso de critérios **pragmáticos**, uma vez que explicita que a *quantidade* de argumentos oferecidos em defesa da posição das vantagens não responde ao objetivo de escritura do ensaio. Interpretação que ganha sentido ao introduzir sua valoração explícita à quantidade de argumentos exigidos para a escritura do ensaio: ‘Eram 3 vantagens e só foi citada 1. Faltou fonte’. Além disso, apela ao critério de **aceitabilidade**, questionando a ausência da citação da fonte como recurso de autoridade partilhado no contexto da DIP como condição que garante uma argumentação adequada.

### Comentário V

‘Porém, tal abordagem também tem seus pontos negativos. Primeiramente, as diversas teorias podem apresentar explicações conflitantes para a mesma variável de diferença individual, e assim nunca se saberá qual das teorias da personalidade tem a interpretação mais adequada. Também pode-se dizer que essa abordagem não apresenta maneiras de garantir que todas as diferenças individuais importantes sejam levadas em consideração. E, em terceiro lugar, a variedade de teorias conflitantes faz com que não haja forma de estudar os traços sistematicamente. Diferentes sistemas poderão ter conjunto de traços semelhantes ou distintos, ou poderão chamar os mesmos traços por nomes diferenciados, ou traços distintos pelos mesmos nomes. Não existe uma psicologia da personalidade, e sim várias manifestações de psicologia da personalidade, que, por serem distintas, não podem ser comparadas. →Para mim não ficou claro se as desvantagens são da teoria dos traços ou das diversas teorias’.

Ao avaliar o parágrafo com as limitações da teoria dos traços Sara apela a critérios **pragmáticos**, a partir dos quais questiona a *clareza* dos três argumentos oferecidos em relação à postura dos limites, critério que envolve a compreensão do ensaio diante do objetivo de escrita proposto para a elaboração do ensaio.

## Comentário VI

‘Podemos avaliar traços de personalidade, ao invés de aplicar uma das teorias do núcleo da personalidade e inferir variáveis da diferença individual que dever surgir se a teoria estiver correta. Para facilitar o processo de análise, poderia-se catalogar todos os traços de personalidade, e assim criar uma taxonomia capaz de sistematizar a pesquisa. Porém, essa taxonomia dos traços abrangente teria que suportar todas as variáveis preditas pelas teorias. Então, seria formulada uma base para armazenar as pesquisas que se originam em diferentes contextos teóricos. O conjunto de resultantes seria usado como uma segunda base selecionando entre essas teorias ou para que outras novas sejam formuladas. →Faltou fonte e localização no tema’.

A partir deste comentário, Sara destaca os problemas de **aceitabilidade** dos fundamentos usados em apoio dos argumentos, marcando a ausência da citação da fonte. Essa condição que, em comentários anteriores foi, ratificada como necessária para assumir a consistência e a força da informação está sendo usada em apoio a determinado argumento. Assim, a participante apela a critérios **pragmáticos**, através dos quais questiona a *digressão* no tema, assinalando problemas de relação entre argumentos e tema geral da discussão. Valoração que ganha sentido no contexto da DIP, no qual é importante a coerência das afirmações como resposta adequada diante das afirmações que lhe antecederam (VAN EEMEREN, e cols., 2008).

## Comentário VII

‘Houve muitas explicações desnecessárias e faltou a conclusão’.

Sara recorre a critérios **pragmáticos** e avalia negativamente o comentário sobre ‘*explicações desnecessárias*’, apelando à regra de eficiência a partir da qual está atenta às afirmações *redundantes* na comunicação (VAN EEMEREN, e cols., 2008). Por outro lado, com a expressão ‘*faltou à conclusão*’ recorre ao critério estrutural estabelecido no roteiro de elaboração do ensaio e exhibe as dificuldades para conciliar os diversos pontos de vista em jogo diante do conflito de opinião. Os critérios citados ganham sentido adicional diante do contexto da DIP e das oficinas de preparo, nas quais se enfatiza a importância de rever e refletir sobre as duas posições presentes na divergência, com o intuito de ampliar a percepção e oferecer uma conclusão razoável diante do conflito de opinião oferecido.

Em suma, constata-se a preocupação de Sara pelo uso de citação da fonte como critério que garante a consistência e **aceitabilidade** das informações que estão sendo usadas para justificar os argumentos apresentados. Além disso, a participante chama a atenção para o uso de critérios **pragmáticos**, através dos quais valora não só a progressão das ideias oferecidas no discurso argumentativo (clareza, digressão, redundância, ausência de conclusão), mas também as regras de elaboração estabelecidas para a elaboração de um ensaio. Critérios que

ganham plausibilidade diante da oficina de preparo específica sobre a elaboração do ensaio, no qual estes dois aspectos foram enfatizados e orientados pelas monitoras da disciplina.

e. Sofia

A seguir se apresenta uma análise da avaliação realizada por Sofia em relação ao ensaio de um colega de sua turma, a ordem de apresentação dos comentários avaliativos será a mesma ordem de aparecimento no texto. No caso deste ensaio, observa-se que a avaliação realizada teve comentários mais gerais que abrangem tanto aspectos estruturais quanto de conteúdo do texto.

#### Comentário I

‘O aluno não se preocupou muito com a estrutura, esquece-se de justificar e faltou as referências bibliográficas’

Sofia apela a critérios **pragmáticos**, tomando como base de sua avaliação o que foi estabelecido no roteiro de elaboração do ensaio. Assim, ela questiona aspectos estruturais – ausência de partes – do ensaio, sem se referir necessariamente, com seu comentário, à qualidade dos argumentos oferecidos no texto. Por outro lado, chama a atenção a aspectos de formatação. Critério que ganha plausibilidade adicional a partir da oficina de preparo na qual se faz ênfase no tipo de gênero escrito que estavam realizando.

#### Comentário II

‘O aluno explicou a teoria, tendo inclusive explicado os 5 traços, mas não deixou clara as questões vantajosas em diálogo com os limites’.

Neste comentário, Sofia valora positivamente as informações apresentadas no ensaio, porém, questiona a ausência de diálogo entre os argumentos – das vantagens e dos limites – apresentados, marcando sua preocupação com a *retomada* entre os argumentos que apresentam as duas posições estabelecidas pelo tópico do ensaio como aspecto que permite a revisão e reflexão sobre a divergência proposta. Interpretação que ganha plausibilidade adicional diante da oficina de preparo, na qual se enfatiza a apresentação relacional – diálogo – entre os pontos de vista em jogo.

### Comentário III

‘A conclusão foi mal elaborada e trouxe aspectos que não foram evidenciados no texto’.

Aqui, Sofia recorre a critérios **pragmáticos** que apontam as falhas presentes na conclusão. Valoração que ganha sentido a partir de dois aspectos: a) o roteiro de elaboração do ensaio, no qual se enfatiza a retomada dos argumentos envolvidos na discussão, de modo que permitam avaliar e refletir sobre o tópico de discussão. b) a importância que no contexto da DIP tem a proposta de uma conclusão razoável ao conflito de opinião, levando em consideração os argumentos já expostos.

### Comentário IV

‘O aluno poderia ter se preocupado mais com a argumentação, pois o desenvolvimento foi muito explicativo’.

Neste comentário, Sofia apela ao critério **pragmáticos**, para questionar o nível de argumentação alcançada pelo colega, qualificando o ensaio como sendo mais de tipo expositivo que dialogal. Interpretação que ganha sentido levando em consideração o comentário II, no qual reconhece as dificuldades com a *retomada* entre os argumentos que apresentam as duas posições estabelecidas pelo tópico do ensaio.

### Comentário V

‘Houve um esforço de mostrar as vantagens e pouco para os limites’.

Neste último comentário, Sofia recorre ao uso de critérios **pragmáticos**, uma vez que assinala a maior *quantidade* de argumentos oferecidos em defesa de uma das posições do debate – vantagens. Valoração que enfatiza as dificuldades do autor do ensaio em estabelecer um diálogo relacional entre os dois pontos de vista em jogo. A preocupação com o diálogo entre os pontos de vista em jogo, ganha plausibilidade a partir da oficina de preparo, na qual se enfatiza a apresentação relacional como condição que garante a qualidade da argumentação.

Em suma, percebe-se que os comentários avaliativos de Sofia se centraram no uso de critérios **pragmáticos**, chamando a atenção para o cumprimento de critérios estruturais sugeridos no roteiro de elaboração do ensaio e mostrando sua preocupação, especialmente, com a *retomada* entre as duas posições estabelecidas no tópico do ensaio.

f. Tânia

Os comentários apresentados abaixo pertencem à avaliação realizada por Tânia diante do ensaio de um colega de sua turma. A ordem de apresentação dos comentários é a mesma de aparecimento no texto. No caso deste ensaio, observa-se que a avaliação realizada teve comentários que dizem respeito à qualidade dos argumentos do ensaio em geral.

Comentário I

‘Poderia ter relacionado às vantagens e limites’.

Neste comentário avaliativo, Tânia questiona o nível de diálogo entre as posições – vantagens e limites – apresentadas no decorrer do ensaio. Seu o apelo ao critério de *retomada* traz implícitas as dificuldades do autor do ensaio em levar em consideração as duas posições do debate, restringindo-se a uma questão meramente expositiva. Critério que ganha plausibilidade adicional diante da oficina de preparo, na qual se enfatiza na apresentação relacional – diálogo – entre os pontos de vista em jogo.

Comentário II

‘Repetição de argumentos sobre os limites (falou muito sobre o ambiente)’

Nota-se o apelo a critérios **pragmáticos**, uma vez que Tânia chama a atenção para a *redundância* na defesa de um dos lados da discussão, neste caso, o oferecimento de argumentos que defendem o limite da teoria dos traços. Valoração que compromete a progressão do discurso argumentativo devido às dificuldades do autor do ensaio em estabelecer um diálogo entre os dois pontos de vista em jogo. Tal interpretação ganha plausibilidade a partir da oficina de preparo, na qual se enfatiza a apresentação relacional como condição que garante a qualidade da argumentação.

Comentário III

‘Falta de estrutura do texto (não dá para saber até que ponto vai à introdução o desenvolvimento e a conclusão)’

Neste comentário, nota-se o apelo a critérios **pragmáticos**, tomando como base de sua avaliação os critérios estabelecidos no roteiro de elaboração do ensaio, a partir dos quais a participante questiona aspectos estruturais que marcam a ausência da diferenciação das

diferentes partes do texto. Critérios que ganham plausibilidade a partir da oficina de preparo, em que se enfatiza o gênero escrito que estavam realizando.

#### Comentário IV

‘Repetição de argumentos: (no fator de limite deu ênfase somente a questão de que os traços não são influenciados pelo meio)’.

Neste comentário, Tânia apela a critérios **pragmáticos**, uma vez que destaca o viés na apresentação dos argumentos. Essa interpretação ganha sentido a partir do comentário II, no qual remete à presença de maior *número* de argumentos que defendem uma das posições do debate – limites. A valoração feita enfatiza as dificuldades do autor do ensaio em estabelecer um diálogo relacional entre os dois pontos de vista em jogo. Critério que ganha plausibilidade a partir da oficina de preparo, na qual se enfatiza na apresentação relacional como condição que garante a qualidade da argumentação.

#### Comentário V

‘Houve dificuldade em relacionar os argumentos entre si’

A partir deste comentário, Tânia marca explicitamente a dificuldade do autor em manter um diálogo entre os argumentos apresentados. Valoração negativa compreendida como o apelo a critérios **pragmáticos**, através dos quais assinala os problemas de *retomada* entre posições em jogo no decorrer do ensaio, restringindo a argumentação à exposição de argumentos mais do que ao diálogo entre eles.

Em síntese, observa-se que Tânia chama a atenção para o uso de critérios **pragmáticos**, exibindo sua preocupação com o cumprimento de critérios estruturais sugeridos no roteiro de elaboração do ensaio. O apelo recorrente em suas valorações sobre a condição de *retomada* entre as duas posições estabelecidas no tópico do ensaio, marca a ênfase dada no contexto da DIP sobre aspectos normativos que garantem argumentação adequada.

## 5.2. Macroanálise

Na fase de macroanálise, o objetivo é descrever as trajetórias dos sete (7) participantes-alvo desta pesquisa em relação aos critérios de que se utilizam na avaliação dos argumentos produzidos por seus colegas, bem como às possíveis transformações obtidas em relação à qualidade com que estes critérios são empregados.

Diante deste objetivo e tomando como base o observado na fase de microanálise, se identificam dois tipos de critérios normativos a partir dos quais os estudantes avaliam os argumentos produzidos por seus colegas e a situação argumentativa no geral. Por um lado, critérios que denominaremos **dialéticos**, cujo foco está na avaliação da qualidade dos argumentos propriamente ditos; isto é, tais critérios centram-se no *exame minucioso da estrutura interna dos argumentos* (ponto de vista e justificativas) em questão. Por outro lado, critérios que chamaremos **pragmáticos** avaliam aspectos diversos relativos à atividade de *debate crítico* como um todo; ou seja, aspectos da situação discursiva – no caso, o contexto proposto pelo MDC – que possibilitam que uma argumentação seja, de fato, criada e sustentada.

Ao se referir a critérios **dialéticos**, usa-se como referência os critérios de avaliação da qualidade dos argumentos propostos por GOVIER (2010): *aceitabilidade* (avalia até que ponto as justificativas usadas são aceitáveis como certas); *relevância* (examina a relação lógica entre as justificativas e o ponto de vista), *suficiência* (examina se o argumento, como um todo, é forte para estabelecer o ponto de vista). Esses são critérios que, em seu conjunto, evidenciam a força e solidez dos argumentos em jogo em situações de divergência. Levando-se em consideração a microanálise apresentada na fase anterior, observa-se o uso recorrente que os participantes-alvo da pesquisa realizam do critério de **aceitabilidade** em diferentes situações constituintes do *corpus*.

Em relação aos critérios **pragmáticos**, observa-se a referência à configuração da situação de *debate crítico*, diante da qual surge para os estudantes a necessidade de avaliar a qualidade da argumentação como um todo. Isto é, revela-se sua preocupação pelo cumprimento (por parte dos colegas envolvidos nos debates) de compromissos pragmáticos e retóricos próprios da natureza da situação discursiva da argumentação. Com base em critérios desta ordem, a valoração positiva ou negativa da qualidade da argumentação se circunscreve às características discursivas próprias do contexto no qual o MDC foi implementado, e, a partir das quais, chama-se a atenção para indicadores tais como: *se uma argumentação produzida é, ou não, fundamentada; se a atuação dos participantes dos debates é coerente com o papel argumentativo assumido em cada circunstância (de proponente-oponente-juiz); se nas sucessivas falas produzidas no debate se dá a retomada de argumentos ou contra-argumentos dos outros; se há ocorrência de redundância, clareza, ausência de digressão, segurança na apresentação das ideias e qual a quantidade dos argumentos apresentados na defesa de um ponto de vista; se avaliações feitas no curso do debate são coerentes com critérios autodefendidos (apontados pelo próprio avaliador)*. Considera-se que, em seu conjunto, esses

são indicadores que, finalmente, fazem referência a características da argumentação definida como processo de interação e comunicação (VAN EEMEREN e cols., 2008).

É importante deixar claro que na macroanálise dos casos estudados, que se apresentam em seguida, busca-se mostrar o percurso utilizado pelos diferentes participantes do estudo, na apropriação de critérios a partir dos quais avaliam os argumentos produzidos por seus pares, assim como se busca marcar o contexto de uso em que foram incorporados. Para isso, é tomado como ponto de referência da macroanálise o ‘antes’ e o ‘depois’ da introdução, na DIP, dos critérios de avaliação da qualidade dos argumentos – *aceitabilidade, relevância e suficiência*.

### 5.2.1. Macroanálise caso a caso

#### 1. Antônia

Levando em consideração o percurso de Antônia, apresentado na Figura 7, observa-se tanto o uso de critérios dialéticos, voltados para a avaliação da qualidade da estrutura dos argumentos, como o uso de critérios pragmáticos que remetiam a características próprias da situação discursiva (MDC) implementada na sala de aula.

**Figura 7:** Uso dos critérios de avaliação em situação de *debate crítico* por Antônia

Critérios de Qualidade		Situações de Avaliação							Oficina D4						
		Pós-D <sub>E</sub>	Pós-D <sub>1</sub>	Online/D <sub>2</sub>	Pós-D <sub>2</sub>	Online/D <sub>3</sub>	Pós-D <sub>3</sub>	Coavaliação	Online/D <sub>4</sub>	Pós-D <sub>4</sub>	Online/D <sub>5</sub>	Pós-D <sub>5</sub>	Online/D <sub>6</sub>	Pós-D <sub>6</sub>	
<b>DIALÉTICOS</b>	<i>Aceitabilidade</i>														
	Citação de fonte (+ aceitabilidade)														
	Citação de pesquisas e evidências científicas (+ aceitabilidade)														
	Uso de informação de senso comum (menor aceitabilidade)														
	Uso de informação hipotética a(+ aceitabilidade)														
<b>PRAGMÁTICOS</b>	Argumentação Fundamentada (+ qualidade)														
	Argumentos Redundantes (menor qualidade)														
	Atuação coerente com o papel argumentativo proponente-oponente- juiz (+ qualidade)														
	Ausência de digressão (+qualidade)														
	Avaliação coerente com os critérios autodefindidos (+ qualidade)														
	Clareza (+ qualidade)														
	Quantidade de Argumentos (+ qualidade)														
	Retomada do argumento ou contra-argumento do outro (+ qualidade)														
	Uso de critérios de avaliação (+ qualidade)														
									Começa a introdução gradativa dos critérios ARS						

Levando em consideração a trajetória acima, observa-se a preocupação inicial de Antônia pelo uso espontâneo do critério de **aceitabilidade**, uma vez que apela a recursos de autoridade – no caso, *citação de estudos, informação baseada na experiência pessoal* – como condições que garantem, respectivamente, maior ou menor aceitação das justificativas oferecidas em apoio ao ponto de vista. O julgamento da aceitabilidade de um argumento, dependendo do tipo de informação (pesquisa, senso comum), compreende-se diante da reflexão mobilizada pela professora, já no início da DIP, sobre a distinção entre **opinião** e **opinião fundamentada** e a partir da ênfase explicitada e partilhada entre os alunos da DIP em relação à força e consistência atribuídas à informação científica no contexto acadêmico.

O retorno do critério de **aceitabilidade** na situação de avaliação online/D<sub>3</sub>, confirma a atenção de Antônia à consistência e força das justificativas oferecidas por seus colegas de turma, avaliando negativamente o uso de *informação de senso comum*. Preocupação que parece remeter aos conteúdos abordados na oficina de preparo para o debate 2, quando a ênfase foi dada a diferentes **tipos de informação** que podem ser usados na construção dos argumentos.

Já na avaliação de ensaio produzido por um colega (atividade de coavaliação), mesmo que o apelo ao critério de **aceitabilidade** continue presente, a condição de aceitabilidade à qual recorre é a *citação da fonte*. A preocupação pelo uso deste recurso de autoridade parece, por sua vez, retomar a ênfase dada, em classe, às características do gênero discursivo *ensaio*, no qual se valora positivamente a citação da fonte como indicador da credibilidade das informações que estão sendo oferecidas em apoio a um determinado ponto de vista.

Desta forma, pode-se afirmar que, antes da introdução explícita dos critérios de avaliação ARS (ocorrida na preparação para os debates 4, 5 e 6), Antônia incorpora de forma consciente a suas avaliações certa atenção à natureza da informação apresentada em argumentos – no caso, o uso de recursos de autoridade – *citação de pesquisas e de fontes* – visto por ela como indicador de maior aceitabilidade das justificativas. Posteriormente à introdução do critério de **aceitabilidade**, nota-se que seu uso se restringe à situação de avaliação online/D<sub>4</sub> e, ainda que nas aulas de preparo para os debates seguintes se reforçasse o uso desse critério, Antônia desloca sua atenção para os aspectos próprios da situação discursiva que caracteriza o *debate crítico*. O contexto discursivo de produção dos argumentos adquire, portanto, um explícito grau de importância nas avaliações que são realizadas.

Nota-se, ainda, o emprego de critérios **pragmáticos** diante da preocupação recorrente pela *argumentação fundamentada, a atuação coerente* com o papel de proponente-oponente

e a *retomada* dos argumentos ou contra-argumento dos outros, características realçadas no *debate crítico* e vistas por teóricos da argumentação como elementos que garantem o diálogo entre as partes e diminuem o diálogo de surdos (VAN EEMEREN, e cols., 2008). Tais elementos foram valorados positivamente no contexto da DIP e enfatizados na introdução progressiva da estrutura de debate ao longo da disciplina, ora focando-se explicitamente neles, ora permanecendo como plano de fundo na prática da argumentação em sala de aula.

O apelo a outros indicadores, tais como *redundância* e *clareza* na argumentação, ganha igualmente sentido diante da situação argumentativa de debate que exige o oferecimento de informações de fácil compreensão e que não sejam repetidas, de forma que contribua com a situação comunicativa e de interação (VAN EEMEREN, e cols., 2008). Princípios da comunicação que ajudam a regular o desenvolvimento e as exigências participativas na situação discursiva (FUENTES, 2011).

## 2. Carina

Na Figura 8, descreve-se o uso dos critérios de avaliação empregados por Carina no percurso da disciplina, e se realizam algumas inferências sobre a forma como o uso de critérios de avaliação é introduzido e/ou mantido diante das diferentes situações em que a avaliação dos argumentos está em foco.

**Figura 8:** Uso dos critérios de avaliação em situação de *debate crítico* por Carina

Critérios de Qualidade		Situações de Avaliação							Oficina D4	Online/D4	Pós-D4	Online/D5	Pós-D5	Online/D6	Pós-D6
		Pós-DE	Pós-D1	Online/D2	Pós-D2	Online/D3*	Pós-D3	Coavaliação							
DIALECTICOS	Aceitabilidade	Citação de pesquisas e evidências científicas (+ aceitabilidade)			■										
		Uso de informação de senso comum (menor aceitabilidade)			■										
		Uso de exemplos (experiência pessoal menos aceitável / experiência científica + aceitável)												■	
PRAGMÁTICOS	Argumentação com Conclusão (+qualidade)			■											
	Argumentação Fundamentada (+qualidade)														
	Atuação coerente com o papel argumentativo proponente-oponente- juiz (+qualidade)			■											
	Coerência pergunta-resposta. (+qualidade)														
	Quantidade de fontes citadas (+qualidade)													■	
	Retomada do argumento ou contra-argumento do outro (+ qualidade)													■	
	Segurança na apresentação das ideias (+qualidade)			■											
	Cumprimento do planejamento (+qualidade)			■											
		Começa a introdução gradativa dos critérios													

\* Para esta aula, Carina participa do debate fazendo parte da equipe proponente, portanto, não tem participação na avaliação online da situação.

Na síntese acima apresentada, nota-se o interesse de Carina pelo uso do critério de aceitabilidade uma vez que, por meio da distinção que faz entre tipos de informação – pesquisas, senso comum –, assinala sua preocupação com o tipo de força que lhe oferecem ao ponto de vista. Esta distinção diz respeito aos conteúdos abordados nas aulas de preparo que antecederam o debate 2, nas quais foi enfatizado o uso de diversos **tipos de informação** como apoio ao ponto de vista e sua pertinência de acordo com o contexto de discussão acadêmica.

Após ter sido inserido o conceito de **aceitabilidade** na DIP, observa-se o uso consciente de indicadores para a aceitação ou não de justificativas. Carina não só usa a distinção entre *informação de senso comum* e de *base científica* no exame dos argumentos, como também apela a outros recursos – *citação da fonte*, *uso do exemplo baseado em experiências científicas* – para a aceitação ou não das informações oferecidas em defesa do ponto de vista. Esta preocupação com o uso de recursos de autoridade parece refletir a preocupação de Carina com a consistência e a força das informações num contexto acadêmico no qual é importante a veracidade da informação que está sendo compartilhada.

Já no plano **pragmático**, é visível a preocupação de Carina pelo uso de indicadores próprios da atividade de *debate crítico* (*papel argumentativo* das equipes – proponente/oponente e *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos oferecidos por outros, *quantidade* de argumentos, argumentação *fundamentada*, *coerência* pergunta-resposta) como condições comunicativas e de interação que garantem a progressão adequada do debate.

Indicadores que foram alvo de ênfase nas oficinas de preparo e nas aulas prévias ao debate diante de: a) Introdução progressiva da estrutura de debate e o papel de cada uma das equipes; b) Distinção conceitual entre **opinião/opinião fundamentada** como a base de um bom raciocínio; c) Valoração positiva do *debate crítico* como possibilidade de rever suas crenças e refletir criticamente na hora de defender sistematicamente seu ponto de vista. Tais conceitos foram trabalhados durante o semestre, ora focando explicitamente neles, ora permanecendo como plano de fundo na prática razoável da argumentação em sala de aula.

Mesmo que a ênfase dada durante a introdução da estrutura do debate estivesse voltada para a prática razoável da argumentação, o diálogo-crítico, a resolução cooperativa diante do conflito de opinião, é possível observar-se a preocupação pela avaliação dos aspectos retóricos como elementos que contam positiva ou negativamente na qualidade da argumentação.

Finalmente, observa-se que Carina faz uso de critérios de avaliação tanto dialéticos quanto discursivos em só três das treze atividades avaliativas constituintes do *corpus* desta pesquisa. Apreciação que é compreendida diante das características próprias da situação de debate (manejo rigoroso do tempo, horário da disciplina, participação voluntária no debate, atividades complementares de aula não obrigatórias e apropriação dos conteúdos em psicologia) e das características pessoais, as quais aumentam o diminuem o nível de engajamento na situação de avaliação.

### 3. Gustavo

Os dados descritos na Figura 9 permitem a observação da forma como o uso de critérios de avaliação é introduzido e/ou mantido por Gustavo diante das diferentes situações em que a avaliação dos argumentos esteve em foco.

**Figura 9:** Uso dos critérios de avaliação em situação de *debate crítico* por Gustavo

Critérios de Qualidade		Situações de Avaliação													
		Pós-D <sub>E</sub>	Pós-D <sub>1</sub>	Online/D <sub>2</sub>	Pós-D <sub>2</sub>	Online/D <sub>3</sub> *	Pós-D <sub>3</sub>	Coavaliação	Oficina D4	Online/D <sub>4</sub>	Pós-D <sub>4</sub>	Online/D <sub>5</sub>	Pós-D <sub>5</sub>	Online/D <sub>6</sub>	Pós-D <sub>6</sub>
DIALETICOS	Acettabilidade														
	Citação de pesquisas e evidências científicas (+ aceitabilidade)														
	Uso de informação de senso comum (menor aceitabilidade)														
	Uso de exemplos (experiência pessoal menos aceitável / experiência científica + aceitável)														
PRAGMÁTICOS	Argumentação Fundamentada (+ qualidade)														
	Clareza (+ qualidade)														
	Coerência pergunta-resposta. (+ qualidade)														
	Retomada do argumento ou contra-argumento do outro (+ qualidade)														
	Segurança na apresentação das ideias (+ qualidade)														
	Cumprimento do planejamento (+ qualidade)														
		Começa a introdução gradativa dos													

\* Nesta atividade, Gustavo realiza só a descrição das falas das equipes debatedoras mostrando sua preocupação pelo percurso do discurso argumentativo.

Levando em consideração tanto as aulas quanto os debates prévios nos quais se estabeleceu a distinção de força entre tipos de informação de base científica e experiência pessoal no contexto da DIP, chama a atenção o emprego por parte de Gustavo de recursos de autoridade – *citação de estudos de base científica* – como indicador de maior **acettabilidade** das justificativas oferecidas em apoio ao ponto de vista.

Este critério aparece novamente diante da situação online/D<sub>6</sub>, na qual, mesmo sem se desprender de seu critério inicial (citação de pesquisas/evidências científicas), adiciona sua valoração negativa sobre o uso do *exemplo* baseado em informação de senso comum como sendo de menor qualidade, indicador da baixa consistência da informação usada como justificativas para pontos de vista defendidos. Além de o critério de **aceitabilidade** ser partilhado e incorporado pelos alunos no contexto da DIP, outro aspecto que favorece seu uso nesta situação de avaliação é o papel de juiz desempenhado por Gustavo no D<sub>6</sub>. A participação na oficina de preparo da equipe de juízes lhe ofereceu a oportunidade de enfatizar e centrar sua atenção sobre o papel dos juízes no processo avaliativo e nos critérios a serem usados durante o debate.

Nos critérios trazidos à tona nas falas de Gustavo também é visível o apelo a critérios **pragmáticos** próprios da natureza discursiva da argumentação e de aspectos específicos da implementação do MDC em sala de aula.

Assim, no início de suas análises, Gustavo exhibe preocupação com aspectos mais retóricos (segurança na apresentação das ideias), que, não sendo o foco exclusivo do MDC, são característicos da situação de debate, uma vez que são ações que asseguram (ou não) a aceitação das ideias oferecidas. Já o uso de critérios mais pragmáticos (argumentação fundamentada, clareza, retomada do argumento ou contra-argumento do outro), voltados ao cumprimento das regras do diálogo-crítico que caracterizam o modelo de debate proposto no MDC, acredita-se refletir o preparo realizado nas oficinas preparatórias para cada debate, nas quais era enfatizado o papel que as equipes deveriam cumprir para garantirem a progressão do diálogo argumentativo.

Outro indicador de qualidade da argumentação usado por Gustavo em sua avaliação do debate é a *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos do outro. Esta retomada é vista teoricamente como condição que garante a revisão e reflexão, da parte de quem argumenta, das suas crenças a partir das ideias trazidas pelo outro. Tal indicador era também enfatizado e valorado positivamente no MDC como aspecto que favorece a dinâmica da interação argumentativa e marca o ‘compromisso pragmático’ das partes do debate em evitar o ‘debate de surdos’ em que as partes não se escutam e se limitam a desenvolver monólogos autorreferentes (FUENTES, 2011, p.232).

#### 4. Paulina

Na Figura 10, observa-se o uso dos critérios de avaliação empregados por Paulina no percurso da disciplina e se descreve a forma como estes são adicionados ou mantidos no processo de avaliação.

**Figura 10:** Uso dos critérios de avaliação em situação de *debate* crítico por Paulina.

Critérios de Qualidade		Situações de Avaliação							Começa a introdução gradativa dos critérios ARS						
		Pós-D <sub>E</sub>	Pós-D <sub>1</sub>	Online/D <sub>2</sub> <sup>**</sup>	Pós-D <sub>2</sub>	Online/D <sub>3</sub> <sup>*</sup>	Pós-D <sub>3</sub>	Coavaliação	Oficina D4	Online/D <sub>4</sub>	Pós-D <sub>4</sub>	Online/D <sub>5</sub> <sup>**</sup>	Pós-D <sub>5</sub>	Online/D <sub>6</sub>	Pós-D <sub>6</sub>
<b>DIALECTICOS</b>	<i>Aceitabilidade</i>														
	Citação de fonte (+ aceitabilidade)														
	Citação de pesquisas e evidências científicas (+ aceitabilidade)														
<b>PRAGMÁTICOS</b>	Argumentação Fundamentada (+ qualidade)														
	Argumentos Redundantes (menor qualidade)														
	Atuação coerente com o papel argumentativo proponente-oponente- juiz (+ qualidade)														
	Avaliação coerente com critérios autodefinidos														
	Ausência de digressão (+ qualidade)														
	Clareza (+ qualidade)														
	Coerência pergunta-resposta. (+ qualidade)														
	Quantidade de Argumentos (+ qualidade)														
	Retomada do argumento ou contra-argumento do outro (+ qualidade)														
	Segurança na apresentação das ideias (+ qualidade)														
	Uso de critérios de avaliação (+ qualidade)														

\* Nesta atividade, Paulina realiza só a descrição das falas das equipes debatedoras mostrando sua preocupação com o percurso do discurso argumentativo. \*\* Durante estas atividades Paulina desempenhou o papel do Juiz.

Como nos casos anteriores, observa-se uma preocupação de Paulina pelo uso do critério de **aceitabilidade**, manifesto no apelo a recursos de autoridade – *citação de estudos e da fonte* – como condição que garante maior aceitação das justificativas oferecidas em apoio ao ponto de vista. Ambos os critérios permanecem no foco de suas valorações nas duas oportunidades em que participa como juiz do debate e na coavaliação do ensaio do colega. Como dito antes, a atenção dada a estes critérios foi constante ao longo da DIP e, de modo especial, diante das oficinas de preparo da equipe de juízes e nas indicações sugeridas no roteiro para a elaboração do ensaio, no qual se valora positivamente a citação de fontes e pesquisas na avaliação da consistência e credibilidade das afirmações que estão sendo defendidas.

Já no plano **pragmático**, é igualmente visível a preocupação de Paulina com o uso de *argumentação fundamentada*, *respeito ao papel argumentativo-discursivo* das equipes (proponente/oponente), *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos oferecidos por outros, *argumentação fundamentada*, *evitação de redundância*, *ausência de digressão*, *clareza*, *coerência* pergunta-resposta, *quantidade* de argumentos e *uso de critérios de avaliação*, como condições comunicativas e de interação que garantem a progressão adequada do discurso argumentativo. Indicadores que persistem em suas avaliações, mostrando a importância que adquirem tais elementos do contexto discursivo na avaliação que Paulina faz da qualidade da argumentação em classe.

Entre o debate 5 e 6, chama a atenção o uso mais minucioso de indicadores voltados à situação discursiva, fato talvez relacionado à participação de Paulina como juiz no D<sub>5</sub>, o que poderia ter favorecido que seu foco estivesse mais voltado para a situação de debate. Destaca-se ainda, no caso de Paulina, que na coavaliação (avaliação de ensaio produzido por colega), o uso de critérios de valoração está circunscrito às indicações sugeridas no roteiro para a elaboração do ensaio, previamente distribuído com os alunos, e na oficina de preparo, nos quais se enfatizava a importância da *retomada* dos argumentos e contra-argumentos, favorecendo o diálogo-crítico entre as posições em jogo.

No caso particular das situações de avaliação online/D<sub>6</sub>, observa-se a ausência de valorações por sua participação em uma das equipes de debate, porém, na situação pós-debate 6, desloca seu interesse avaliativo para os critérios pragmáticos.

## 5. Sara

Na Figura 11, expõem-se o uso dos critérios de avaliação empregados por Sara e a forma como são adicionados ou estabilizados alguns dos critérios postos pela participante.

**Figura 11:** Uso dos critérios de avaliação em situação de *debate crítico* por Sara

Critérios de Qualidade		Situações de Avaliação							Oficina D4	Online/D4	Pós-D4	Online/D5	Pós-D5	Online/D6	Pós-D6
		Pós-D <sub>E</sub>	Pós-D <sub>1</sub>	Online/D <sub>2</sub>	Pós-D <sub>2</sub>	Online/D <sub>3</sub>	Pós-D <sub>3</sub>	Coavaliação							
DIALECTICOS	Aceitabilidade	Citação de fonte (+ aceitabilidade)													
		Citação de pesquisas e evidências científicas (+ aceitabilidade)													
		Uso de informação de senso comum (menor aceitabilidade)													
		Uso de informação hipotética (menor aceitabilidade)													
		Uso de exemplos (experiência pessoal menos aceitável / experiência científica + aceitável)													
PRAGMÁTICOS	Argumentação com Conclusão (+ qualidade)														
	Argumentação Fundamentada (+ qualidade)														
	Argumentos Redundantes (menor qualidade)														
	Atuação coerente com o papel argumentativo proponente-oponente- juiz (+ qualidade)														
	Ausência de digressão (+ qualidade)														
	Clareza (+ qualidade)														
	Coerência pergunta-resposta. (+ qualidade)														
	Quantidade de Argumentos (+ qualidade)														
	Quantidade de fontes citadas (+ qualidade)														
	Retomada do argumento ou contra-argumento do outro (+ qualidade)														
	Segurança na apresentação das ideias (+ qualidade)														
	Cumprimento do planejamento (+ qualidade)														

Levando em consideração o percurso de uso de critérios de avaliação por parte de Sara observa-se sua repetida preocupação com *citação da fonte e pesquisas* e com a evitação de *informação baseada no senso comum*, vistas, respectivamente, como indicadoras de maior ou menor aceitabilidade das informações que estão sendo usadas em apoio do ponto de vista. Condições que se apresentam nas avaliações que Sara realiza já na primeira metade da disciplina e que serão recorrentes, como alvo de sua crescente atenção, ao longo das demais avaliações. Essa marca nas avaliações de Sara parecem responder a aspectos igualmente marcantes na condução da DIP: a) Debates sucessivos sobre temas acadêmicos, nos quais se consolida e compartilha o uso de fontes (científicas) como indicador de maior aceitabilidade e credibilidade das informações que são oferecidas em apoio a pontos de vista, em contraste com o uso de informação do senso comum, diante da qual as justificativas perdem

consistência no contexto de discussão acadêmica; b) Aulas de preparo para os debates, nas quais são trabalhados conteúdos sobre **tipos de informação** e sua importância na construção dos argumentos; c) Parâmetros sugeridos para a elaboração do ensaio que chamam a atenção para a importância da citação da fonte como recurso que permite constatar a credibilidade das informações que estão sendo trazidas ao contexto de discussão.

Já em relação ao uso de **critérios pragmáticos**, nota-se preocupação pela progressão e a qualidade do discurso argumentativo. Assim, observa-se a preocupação de Sara pela *retomada* dos argumentos ou contra-argumentos dos outros na defesa sistemática de um ponto de vista. Critério este que, como ressaltado em casos anteriores, é valorado positivamente no contexto da DIP como ocorrência que permite a progressão dialógica do discurso, evitando, assim, o chamado ‘diálogo de surdos’ (FUENTES, 2011). Esse critério ganhou importância particular a partir da introdução progressiva da estrutura do debate, na qual se destacou a importância do diálogo entre os pontos de vista em jogo como a possibilidade de rever e refletir sobre as próprias crenças e as dos outros, com o intuito de resolver divergências de forma razoável, objetivo último do *debate crítico*.

Da mesma forma, como se observou antes em Paulina, também aqui é visível à preocupação reiterativa de Sara com relação ao uso, pelos seus colegas, de elementos voltados para os aspectos comunicativos e interacionais, próprios da atividade de *debate crítico* e que garantem a progressão adequada do discurso: argumentação *fundamentada*, *atenção ao papel argumentativo* das equipes – proponente/oponente, *clareza*, *coerência* pergunta-resposta, *quantidade* de argumentos, entre outros. Nota-se que a ênfase nesses aspectos persiste e se distribui ao longo das avaliações de Sara, mostrando a importância que esta dá à configuração do contexto discursivo (aspecto que se pode considerar de natureza retórico-pragmática) na valoração da qualidade da argumentação focalizada.

Observa-se, ainda, nas falas de Sara, que depois de inseridos (na DIP) os critérios de avaliação da qualidade dos argumentos na preparação do D4, parece haver uma menor ênfase no uso de critérios **pragmáticos** e maior foco nos critérios de **aceitabilidade** de fundamentos. Isso ganha sentido diante das oficinas de preparo para o debate, realizadas neste ponto da DIP, nas quais, mesmo se ressaltando aspectos estruturais do debate e o papel das equipes, o foco foi dado para os critérios dialéticos de qualidade dos argumentos.

6. Sofia

Na Figura 12, expõem-se o uso dos critérios de avaliação empregados por Sofia no percurso da disciplina e a forma como, através destes, são adicionados ou estabilizados alguns dos critérios por ela usados.

**Figura 12:** Uso dos critérios de avaliação em situação de *debate crítico* por Sofia

Critérios de Qualidade		Situações de Avaliação							Oficina D4	Online/D4	Pós-D4	Online/D5	Pós-D5	Online/D6	Pós-D6
		Pós-DE	Pós-D1	Online/D2	Pós-D2	Online/D3	Pós-D3	Coavaliação							
<b>DIALETTICOS</b>	Aceitabilidade														
	Inadequação da justificativa (menor aceitabilidade)														
	Citação de fonte (+ aceitabilidade)														
	Citação de pesquisas e evidências científicas (+ aceitabilidade)														
<b>PRAGMÁTICOS</b>	Uso de informação de senso comum (menor aceitabilidade)														
	Argumentação com Conclusão (+ qualidade)														
	Argumentação Fundamentada (+ qualidade)														
	Argumentos Redundantes (menor qualidade)														
	Atuação coerente com o papel argumentativo proponente-oponente- juiz (+ qualidade)														
	Ausência de digressão (+ qualidade)														
	Clareza (+ qualidade)														
	Coerência pergunta-resposta. (+ qualidade)														
	Quantidade de Argumentos (+ qualidade)														
	Retomada do argumento ou contra-argumento do outro (+ qualidade)														
Segurança na apresentação das ideias (+ qualidade)															

Levando em consideração a síntese apresentada do uso dos critérios de avaliação por parte de Sofia, observa-se que ao estabelecer a distinção de força entre diferentes tipos de informação – experiência pessoal ou de base científica – ela assume o uso consciente de recursos de autoridade – *citação de evidências e citação da fonte* – como condições que garantem uma maior **aceitabilidade** da informação que este sendo usada como apoio do ponto de vista. Uso que é reforçado a partir dos conteúdos abordados nas aulas posteriores de preparo, nas quais é introduzida à distinção entre **tipos de informação** e sua importância na construção dos argumentos.

Logo na introdução dos critérios de avaliação da qualidade dos argumentos e contrário ao que se poderia esperar, Sofia concentra o apelo a recursos de autoridade apenas ao contexto

de uso do debate, depois de inserido o conceito de **aceitabilidade**. Ainda que, nas aulas posteriores, o dito critério não estivesse como foco da oficina, sempre esteve como plano de fundo da conceptualização dos outros dois critérios de qualidade – relevância e suficiência –, já que, a aceitabilidade das premissas se torna um critério necessário para que os outros dois aconteçam.

Paralelamente a isso, Sofia desloca o foco de suas valorações sobre os critérios **pragmáticos**, mostrando maior interesse pelo contexto no qual são produzidos os argumentos, assim como, pelas condições comunicativas e de interação que garantem a progressão adequada do discurso argumentativo. Especificamente, ao se referir aos critérios **pragmáticos**, nota-se a preocupação de Sofia com o compromisso pragmático dos participantes, de cumprimento das regras do diálogo-crítico, como marco na avaliação que faz da qualidade da argumentação. Dessa forma, observa-se a progressão de Sofia desde o apelo à necessidade de ter um *fundamento* (apontada já nos primeiros debates), até o uso de outros indicadores que estavam sendo valorados positivamente no contexto da DIP. Particularmente no caso de Sofia, a ênfase na *argumentação fundamentada* se dá diante da introdução do conceito de **opinião fundamentada** como característica do bom raciocínio, o qual é inserido a partir da reflexão mobilizada pela professora após do debate espontâneo, e que gerou, da parte de Sofia, uma cuidadosa reflexão (ver microanálise apresentada na p. 100).

Nota-se, também, que a partir do D<sub>1</sub> (diante do questionamento explicitado pela professora, apresentado na microanálise, p. 107) Sofia toma consciência e incorpora como critério em suas avaliações a *retomada de argumentos ou contra-argumentos dos outros*, critério que é usado sistematicamente até o D<sub>3</sub> e novamente retomado explicitamente no D<sub>6</sub>.

Na situação online/D<sub>3</sub>, observa-se especialmente uma avaliação minuciosa da parte de Sofia, fazendo apelo a diversos indicadores que chamam a atenção para a qualidade do discurso argumentativo como um todo: *argumentação com conclusão*, ausência de *redundância*, *atuação dos participantes do debate de modo coerente* com o papel argumentativo de cada um (proponente–opponente–juiz), *clareza*, *coerência* pergunta-resposta, *quantidade* de argumentos, *retomada* do argumento ou contra-argumento do outro, *segurança*.

A partir da oficina de preparo para o debate 4, nota-se a permanência de alguns dos critérios apontados no debate 3, o que leva a pensar-se em uma possível consolidação de indicadores que apontam para a progressão e qualidade do discurso argumentativo. Desta forma, indicadores tais como a *atuação coerente com o papel argumentativo* e *quantidade de argumentos* ganham maior importância diante da configuração da atividade de *debate crítico*,

constituindo-se em condições necessárias para serem valoradas no debate. A importância destes indicadores pode ser compreendida diante da natureza da atividade de *debate crítico*, a partir da qual se enfatiza o papel argumentativo de cada uma das equipes diante da divergência, questão que perpassou cada uma das oficinas de preparo.

Mesmo que a ênfase dada durante a introdução da estrutura do debate esteja voltada para a prática razoável da argumentação, ou seja, o diálogo-crítico, a resolução cooperativa diante do conflito de opinião, observa-se a preocupação pela avaliação dos aspectos retóricos como elementos que contam positiva ou negativamente na qualidade da argumentação.

## 7. Tânia

Na Figura 13, expõe-se o uso dos critérios de avaliação empregados por Tânia no percurso da disciplina e a forma como, através deste, são adicionados ou estabilizados alguns dos critérios por ela usados.

**Figura 13:** Uso dos critérios de avaliação em situação de *debate crítico* por Tânia

Critérios de Qualidade		Situações de Avaliação							Oficina D4	Online/D4	Pós-D4	Online/D5	Pós-D5	Online/D6	Pós-D6
		Pós-D <sub>E</sub>	Pós-D <sub>1</sub>	Online/D <sub>2</sub>	Pós-D <sub>2</sub>	Online/D <sub>3</sub>	Pós-D <sub>3</sub>	Coavaliação							
DIALECTICOS	Aceitabilidade														
	Citação de fonte (+ aceitabilidade)														
PRAGMÁTICOS	Argumentação Fundamentada (+ qualidade)														
	Argumentos Redundantes (menor qualidade)														
	Atuação coerente com o papel argumentativo proponente-oponente-juiz (+ qualidade)														
	Clareza (+ qualidade)														
	Quantidade de Argumentos (+ qualidade)														
	Retomada do argumento ou contra-argumento do outro (+ qualidade)														
	Cumprimento no planejamento (+ qualidade)														

Em relação ao uso de critérios normativos de avaliação da qualidade do argumento, observa-se o uso espontâneo do critério de **aceitabilidade**, apelando especificamente à citação da fonte como condição que garante a maior aceitabilidade das informações oferecidas em apoio a um determinado ponto de vista. O apelo a este critério surge diante das aulas de

preparo, nas quais foram abordadas questões relativas a tipo de informação (hipotética, subjetiva, objetiva, certa, incerta), como aspecto importante a ser levado em conta no contexto da discussão e no âmbito da construção do conhecimento canônico que estava sendo compartilhado na DIP.

Outro aspecto que cobra importância no surgimento do critério é a participação de Tânia tanto na equipe de debate quanto no subgrupo da turma que foi preparado para desempenhar este papel. Condição esta, que se torna um elemento favorável na hora de estabelecer e pôr em prática os critérios de avaliação.

Mesmo que o conceito de uso do critério de **aceitabilidade**, baseado na citação da fonte, seja partilhado de forma mais sistemática a partir desse debate, observa-se a falta de incorporação deste nas valorações de Tânia, que só o emprega na situação de avaliação pós-debate 1.

Ao contrário, diante do uso de critérios pragmáticos, observa-se o interesse de Tânia pelo emprego sistemático, mesmo que esporádico, de critérios que apelam às características da própria situação discursiva de *debate crítico* e por elementos que estavam sendo construídos na sala de aula, como parte dos conteúdos e prática em argumentação. Assim, por exemplo, critérios tais como *argumentação fundamentada*, *atuação coerente com o papel argumentativo*, *retomada dos argumentos ou contra-argumentos* foram aspectos que perpassaram cada uma das aulas da disciplina, instituindo-se como indicadores do ‘compromisso pragmático’ assumido pelos participantes diante da situação de *debate crítico*.

Desse modo, pode-se observar o uso concentrado de critérios diante do tipo de atividade específica proposta para ser desenvolvida em sala de aula e o uso de critérios de um tipo de situação para outra, o que permite inferir uma certa estabilidade nas questões que estavam chamando a atenção de Tânia no momento da avaliação.

É de notar que, durante o percurso das aulas e das atividades de avaliação propostas, o nível de participação de Tânia se restringe a quatro situações de avaliação, das quais sua participação no pós-debate 1 e pós-debate 6 antecede seu engajamento direto com a situação de debate em si, devido a sua participação como juiz e debatedor, respectivamente. Já nas outras situações, nota-se um nível de engajamento menor, possivelmente devido ao nível de compreensão dos assuntos a serem tratados nesses dias, ou por aspectos de tempo, já que algumas das atividades propostas – avaliação *online* – requeriam pouco tempo para sua elaboração.

Em conclusão, é difícil afirmar que existe uso sistemático de critérios de avaliação tanto em relação com a qualidade do argumento quanto de critérios próprios da situação discursiva.

Ao contrário, é possível dizer que existe uma preocupação pelo contexto de produção, no qual Tânia se encontra engajada. Condição que leva à participante, a estar atenta às condições pragmáticas que favorecem o percurso do debate.

### 5.2.2. *Macroanálise das transformações observadas*

Uma vez apresentadas as análises de cada um dos casos alvo, nesta seção, faz-se uma síntese das transformações observadas nos critérios usados pelos alunos na hora de avaliar a qualidade dos argumentos produzidos por seus pares no contexto de ‘debate crítico’.

No nível geral, constata-se que o uso de critérios de avaliação tanto dialéticos como pragmáticos surge a partir da situação de debate 2. Critérios estes que vão se sistematizando e diversificado na medida em que são incorporados tanto os conceitos de argumentação quanto a adoção de uma estrutura cada vez mais completa do Modelo de Debate Crítico. Contudo, os critérios analisados estiveram praticamente ausentes da avaliação ‘espontânea’ que os alunos fizeram no debate espontâneo, não havendo, nesse momento (como seria, de certo modo, esperado, em se tratando de estudantes de início de curso), nenhum tipo de reflexão sobre a própria qualidade e credibilidade de fontes e pesquisas, com exceção das trajetórias específicas de Sofia e de Antônia. Desta forma, a referência de Antônia, por exemplo, à necessidade de se citar ‘estudos’ na argumentação, foi feita por Sofia de forma breve, sem maiores elaborações, ganhando destaque apenas a partir do uso que a professora fez dessa referência breve, para trazer para o primeiro plano da aula a importância da referência a pesquisas no contexto da argumentação acadêmico-científica.

No nível das transformações, observa-se que o uso de critérios *dialéticos* está dirigido à avaliação da qualidade dos argumentos propriamente ditos, isto é, seu foco está no exame minucioso da estrutura interna do argumento, especificamente na aceitabilidade das justificativas. O uso dos critérios denominados aqui de pragmáticos tem como foco o exame dos aspectos relativos à atividade de ‘debate crítico’, ou seja, julgam a situação discursiva como um todo – para este caso, o contexto de comunicação crítica proposto pelo MDC –, o que possibilita que a argumentação seja de fato criada e sustentada. Mesmo assim, comprova-se maior frequência e diversidade de uso de critérios pragmáticos do que critérios dialéticos.

Em situações de avaliação ‘obrigatória’ (avaliação *online*, coavaliação), constata-se o uso de critérios dialéticos e pragmáticos. Porém, nas situações de avaliação voluntária (avaliação pós-debate), apresenta-se o uso recorrente e diverso de critérios pragmáticos mais do que critérios dialéticos.

No que diz respeito às trajetórias analisadas, encontra-se que, em estudantes menos desinibidos e com participação mais restringida, a recorrência dos dois critérios de avaliação (dialético e pragmático) na primeira e a segunda metade da disciplina é semelhante, preservando frequência e diversidade de uso. Já ao serem referirmos os sujeitos com participação específica no papel de juiz, constata-se uma ênfase marcada no uso dos dois critérios.

Também, observa-se a passagem da *aceitabilidade* de justificativas baseadas na experiência pessoal para o uso de recursos de autoridade – *pesquisas e citação da fonte* – ao ponto de conseguir a cristalização. Dessa forma, a informação usada como suporte para o ponto de vista ganha sentido a partir da distinção no nível de força que as informações obtêm no contexto de uso – sala de aula –, no qual, informação de base científica é mais forte do que informação fundamentada na experiência pessoal. Acredita-se, então, que o contexto oferecido na primeira metade da DIP sobre a ênfase dada às distinções entre opinião/opinião fundamentada e tipos de informação como aspectos importantes na construção dos argumentos, favorece o uso recorrente e sistemático do critério de aceitabilidade. Assim sendo, a referência explícita à citação da fonte e citação de pesquisas, propicia inicialmente a tomada de consciência destes indicadores como condições que garantem a credibilidade e a veracidade das informações na construção de conhecimento científico, assim como sua incorporação no contexto de uso.

Igualmente, nota-se um aumento na diversidade de indicadores usados como critérios de aceitabilidade das justificativas oferecidas em apoio ao ponto de vista. Isto é, passa a ser levado em conta na hora de avaliar a consistência e veracidade das informações usadas como suporte do ponto de vista mais de um indicador, por exemplo, justificativas que explicitam uso de recursos de autoridade, exemplos baseados em dados de pesquisas, informação hipotética e/ou uso de evidências.

É importante destacar que, no nível do uso de outras expressões avaliativas relativas ao exame interno do argumento, tais como, *relevância* e *suficiência*, não se encontram achados que permitam inferir sua incorporação por parte dos participantes, a pesar de que estes também foram introduzidos na fase de instrução. Possivelmente, tal resultado (ausência) seja produto do pouco tempo investido na apropriação conceitual e no nível de prática destes critérios (minidebates 5 e 6), assim como, o nível de complexidade cognitiva que demandam, devido implicarem maiores elaborações práticas no contexto.

O resultado anteriormente referido, provavelmente reduz ou desloca o foco das valorações apelando a outros critérios, cujo interesse está centrado no compromisso

pragmático dos participantes com a situação discursiva, questão que na segunda metade da disciplina parece ganhar mais força.

Assim, mesmo que a instrução da professora diante de cada uma das situações de avaliação aqui escolhidas estivesse voltada para a avaliação da qualidade das ideias oferecidas durante o debate, surgiriam outros critérios de avaliação dirigidos ao contexto de produção dos argumentos, isto é, existe uma preocupação evidente pelo cumprimento das regras do diálogo-crítico como marco do uso de indicadores valorativos da qualidade da argumentação. Portanto, nota-se que a incorporação e o aumento na frequência e diversidade de indicadores tais como ter fundamento, atuação coerente com o papel argumentativo e retomada do argumento ou contra-argumento do outro, etc., acontecem pela preocupação (tomada de consciência) dos estudantes com a presença e a valoração positiva destes indicadores como traços característicos da argumentação de qualidade, com o nível de apropriação da estrutura e com o papel de cada uma das equipes de debate. Além disso, a ênfase dada nas oficinas de preparo ao cumprimento das regras do diálogo-crítico, em seu conjunto, favorecem a qualidade da argumentação.

Finalmente, nota-se preocupação (*tomada de consciência*) pela avaliação dos aspectos retóricos (segurança, apropriação etc.) como elementos que contam positivamente na argumentação; embora que durante o treino oferecido tenha sido dada maior ênfase ao uso de critérios para avaliar a consistência interna do argumento, a prática razoável da argumentação, o diálogo-crítico, a resolução cooperativa diante do conflito de opinião e aspectos próprios da estrutura do debate.

## 6. DISCUSSÃO

A seguir, se discutirão algumas generalidades no que diz respeito às possíveis transformações do pensamento crítico/reflexivo, levando em consideração o uso de critérios de avaliação dos argumentos como indicador de seu desenvolvimento. Para este fim, é preciso ter presente o papel mediador da argumentação na aprendizagem e exercício do pensamento crítico-reflexivo, no qual, os mecanismos cognitivo-discursivos próprios da argumentação – negociação de perspectivas e revisão –, possibilitam o movimento autorregulador e provocam no sujeito a reflexão sobre seu próprio pensamento e dos outros (LEITÃO, 2000; 2007b; 2008; SAÍZ, 2002; FUENTES, 2009).

Diante do anteriormente exposto e dos resultados desta pesquisa, pode-se evidenciar no nível geral, que existem transformações no uso de critérios de avaliação nomeados de dialéticos e pragmáticos. Já que, empiricamente *todos os alunos focalizam* – em alguma medida – o uso desses critérios em suas avaliações, embora estes não sejam igualmente incorporados por todos.

Asserção que leva a identificar diferentes aspectos que podem contar positivamente na explicação de ditas transformações. Por um lado, o processo de incorporação de critérios nas avaliações, o qual vai progredindo e se sistematizando na medida em que conteúdos e prática argumentativa vão acontecendo na sala de aula, até o ponto da cristalização. Por outro, a variabilidade nas trajetórias de uso, isto é, o processo de incorporação, diversificação e sistematização dos critérios se modifica de sujeito a sujeito durante o tempo da intervenção (VALSINER, 2006). Talvez essa variação deva-se a influência tanto de fatores internos (motivação, atenção, autoestima), como externos (complexidade do conteúdo, tempo de prática, nível de apropriação dos conteúdos), que fazem com que os sujeitos adotem novas formas de significação (RENNAU, 2004; CLARK & SAMPSON, 2008).

No nível da incorporação de critérios de avaliação, observam-se transformações relativas às trajetórias de uso sobre critérios tanto dialéticos como pragmáticos. Assim, constata-se super-ênfase no uso de recursos de autoridade – referência a fontes e à pesquisa científica – como fundamento para os argumentos apresentados, mesmo que ‘fontes’ e ‘pesquisas’ pareçam ser referidas como se, em si mesmas, fossem garantia de sustentabilidade de um argumento.

Achados empíricos sustentam que a natureza epistemológica da informação oferecida como apoio ao ponto de vista é valorada positivamente na construção do conhecimento científico e no desenvolvimento do pensamento (KUHN & PEARSALL, 2000; GLASSNER e

cols., 2005; KUHN & FRANKLIN, 2006; CLARK & SAMPSON, 2008; BARCHFELD & SODIAN, 2009; GAVIRIA & CORREDOR, 2011). Afirmação que também pode se apoiar em MARAFIOTI, (2007), o qual considera a validade da informação oferecida no discurso como legitimada pelo contexto de uso. Portanto, pode-se inferir que, por exemplo, no contexto de sala de aula, resulta válido aceitar argumentos baseados em recursos de autoridade (pesquisas, especialistas, evidências), mais do que argumentos cujos fundamentos são do tipo experiência pessoal ou informação subjetiva. Desse modo, na construção do conhecimento científico, o uso de recursos de autoridade é um indicador importante para a maior aceitabilidade das justificativas em um determinado campo disciplinar (GOVIER, 2010).

O ganho progressivo no uso de critérios por parte dos alunos – especialmente visível a partir do debate 2 – parece ser marcado pelo aumento na diversidade de critérios que passam a utilizar, sobretudo os de natureza pragmática. Portanto, nota-se um deslocamento do foco das avaliações, mostrando maior interesse pelo uso de critérios pragmáticos, isto é, critérios que se referem ao contexto no qual são produzidos os argumentos, assim como referentes ao cumprimento das condições comunicativas e de interação que garantem a progressão adequada do discurso argumentativo. Isso pode ser sustentado, por VAN EEMEREN e cols. (2008) e GAVIRIA e CORREDOR (2011), os quais afirmam que sujeitos envolvidos em situações argumentativas, frequentemente, parecem se comprometer em alcançar outros objetivos que não se remetem apenas à resolução crítica da diferença de opinião.

Nesse sentido, pressupõe-se que as características de organização e aprendizagem da DIP, tanto no nível da introdução progressiva e ênfase dada aos conceitos de argumentação, estrutura e regras do *debate crítico* nas aulas de preparo, no nível da apropriação, geram gradativamente nos estudantes um novo foco de atenção (tomada de consciência) que se incorpora desenvolvimentalmente (VALSINER, 2006). Assim, observa-se que, uma vez introduzidos os critérios de avaliação – dialéticos e discursivos –, seu uso se concentra durante as situações de julgamento em que são enfatizados. Porém, esse movimento não implica, necessariamente, que os indicadores previamente construídos sejam deixados de lado, senão, que o foco de avaliação muda de acordo com as exigências da situação. Por exemplo, às vezes se dá prioridade a questões mais normativas da estrutura interna do argumento (uso de critérios de aceitabilidade) ora se privilegia a situação discursiva de debate.

Apesar da evidência de apropriação de conteúdos de argumentação no estabelecimento de critérios para avaliar os argumentos de seus colegas, nas aulas em que esta informação não é

retomada ou enfatizada, seu uso diminui. Possivelmente, este resultado se deva a problemas na atenção e na memória de trabalho. Habilidades de pensamento importantes na hora de estabelecer eficazmente um discurso argumentativo (RENNAU, 2004; HALPERN, 2003; SAÍZ, 2002; CLARK & SAMPSON, 2008).

Então, observa-se que, enquanto aos indicadores dos critérios pragmáticos surgem após a introdução do conceito de *opinião fundamentada* como característica do bom raciocínio, assim mesmo, constata-se sua progressão desde o apelo à necessidade de se ter um *fundamento* para o uso de outros recursos valorados positivamente no contexto da DIP, por exemplo, *retomada do argumento ou contra-argumento do outro, clareza, atuação coerente com o papel argumentativo proponente-oponente-juíz, quantidade de argumentos*. Tal recorrência pode ser explicada diante das perspectivas teóricas que assinalam o papel da linguagem e das interações sociais na construção do conhecimento, bem como, a importância de aspectos sociais na compreensão do processo de aprendizagem na sala de aula (VIGOTSKI, 2000/1934; VALSIER, 2006; MULLER MIRZA & PERRET-CLERMONT, 2009; ANDREWS, 2010).

Diante do questionamento explícito da professora sobre o tipo de movimento argumentativo (expositivo ou dialógico) presente durante o debate, apresenta-se uma tomada de consciência e incorporação nas valorações dos alunos sobre o indicador de *retomada de argumentos ou contra-argumentos dos outros*. Critério que é usado sistematicamente até a situação de avaliação online/D<sub>3</sub>, depois da qual passa-se a um segundo plano, e outros indicadores adquirem maior interesse diante do contexto da DIP. A permanência de indicadores usados na avaliação online/D<sub>3</sub> – *quantidade de argumentos, retomada e argumentação com conclusão* – mostra interesse sobre a necessidade de rever e refletir acerca dos conteúdos existentes no contexto da discussão e, em consequência, obter uma resolução razoável diante da divergência (FUENTES, 2009b; 2011).

Embora os sujeitos envolvidos no discurso argumentativo procurem a resolução de uma diferença de opinião, também existem outros objetivos de ordem retórica (pragmática), legitimados socialmente, através dos quais se busca conseguir um efeito desejado – convencer (MARAFIOTI, 2007). Desse modo, ainda que a ênfase dada nas oficinas de preparo estivesse voltada para a prática razoável da argumentação, o diálogo-crítico e a resolução cooperativa diante do conflito de opinião, nota-se a preocupação pela avaliação de aspectos retóricos que contam positiva ou negativamente na qualidade da argumentação. Talvez, a presença desses indicadores pode estar ligada com à avaliação do argumentador, mas não à avaliação do argumento.

Igualmente, pode-se explicar o foco de atenção sobre esses aspectos pela noção de discussão que se carrega culturalmente, na qual, provavelmente, características da linguagem e do comportamento sejam mais importantes na hora de defender suas crenças, valores ou pontos de vista, por cima da racionalidade das justificativas oferecidas. Conseqüentemente, diante desses achados, seria conveniente aprofundar o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo a partir do uso de estratégias retóricas como critérios de avaliação da qualidade do argumento, especificamente, quando o objetivo da argumentação não é se centrar no convencimento da audiência de que seu ponto de vista é o ‘verdadeiro’.

Enfim, pode-se conferir que o uso dos critérios de avaliação evidenciam a reflexividade sobre o pensamento do avaliador, na medida em que a avaliação não é outra coisa senão uma resposta ao processo de diálogo, que se instaura entre crenças e argumentos apresentados pelos debatedores (LEITÃO, 2000, 2007b; SAÍZ, 2002).

A respeito do uso de critérios de relevância e suficiência na avaliação do argumento, observa-se ausência de qualquer expressão avaliativa que indicasse sua incorporação, mesmo que se esperasse algum uso no contexto da disciplina. Assim, apesar de esses conceitos terem sido trabalhados, acredita-se que as repercussões no menor tempo de estudo (oficinas de preparo para o debate 5 e 6), talvez, foram insuficientes para gerar aprendizado e prática que permitisse maior apropriação dos critérios. Igualmente, o grau de complexidade conceitual inerente a tais critérios – relação lógica que se estabelece se o argumento é do tipo indutivo, dedutivo, adutivo ou analógico (DELGRANDE & PELLETIER, 1998; FLORIDI, 2008; GOVIER, 2010) – exige maior nível de análise e avaliação da informação oferecida no contexto discursivo-argumentativo no qual estão imersos. No futuro, espera-se poder ampliar a compreensão do fenômeno, na tentativa de resolver diferentes questionamentos: a forma como são avaliados os argumentos permite incorporar na trajetória o uso de critérios de relevância e suficiência? O fato de ter maior tempo de prática dos critérios de relevância e suficiência quanto daria conta do desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo? Quando se julga a qualidade dos argumentos produzidos segundo os critérios qualitativos de Govier, que variações se observam nas trajetórias de desenvolvimento?

O *Modelo de Debate Crítico* como ferramenta pedagógica institui-se numa situação discursiva privilegiada para o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo em contexto de sala de aula, já que institui um cenário que favorece a participação ativa do sujeito no processo de aprendizagem, a consecução de metas associadas ao pensamento crítico – análise, consciência metacognitiva –, as habilidades próprias ao processo de aprendizagem – habilidades comunicativas, autoestima, motivação, autonomia e a reflexão e prática intensiva

do discurso argumentativo, demandando sistematicamente a identificação, produção e avaliação de argumentos.

O fato de a disciplina abranger dois objetivos gerais de ensino de relativa complexidade<sup>25</sup>, deveria ser um fator considerado para a valoração do desenvolvimento dos critérios de avaliação dos argumentos e da situação comunicativa por parte dos alunos. Provavelmente, o nível de sofisticação esperado deve responder à quantidade e complexidade dos objetivos de aprendizagem que a disciplina visava atingir e o tempo com que se contava para cumprir com esses objetivos (MULLER MIRZA & PERRET-CLERMONT, 2009).

Finalmente, desde o âmbito pedagógico, é importante reavaliar a sequência didática em relação ao tempo de prática dedicado aos critérios de avaliação ARS, assim como, a estratégia mais apropriada para a introdução de conceitos de argumentação, dado que um dos objetivos a ser alcançado via implementação do MDC era desenvolver habilidades de pensamento crítico mediante a identificação, produção e avaliação de argumentos.

---

<sup>25</sup> Em primeiro lugar, uma apropriação da área da psicologia diferencial em termos tanto de conteúdos (quais as diferenças individuais) como de lógicas de raciocínio próprias do campo (porque tais diferenças?); e, em segundo lugar, os conteúdos da argumentação – estrutura e funcionamento do MDC, critérios de avaliação de força e solidez do argumento.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, T., SODEN, R. & HUNTER, S. (2001). Evidence evaluation and use in undergraduates- everyday reasoning. *Scottish Educational Review*, 33(1), 59-71.
- ANDREWS, R. (2010). *Argumentation in higher education: improving practice through theory and research*. London: Routledge.
- ANDRIESSEN, J. (2009). Argumentation in Higher Education: Examples of Actual Practices. En N. Muller Mirza, & A. Perret-Clermont, *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (págs. 195-213).
- APA. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California: California Academic Press. Acesso em 13 de Junho de 2009, disponível em Measuring Thinking Worldwide: <http://www.insightassessment.com/dex.html>.
- ASCIONE, A. (2000). *Pensamiento crítico y polifonía*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del ciclo Básico comun.
- ASCIONE, A. & ROLANDO, L. (2002). *Argumentación, pensamiento crítico y polifonía*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del Ciclo Basico Comun.
- ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. (1992). Transcript notation. In: J. M. Atkinson, & J. Heritage, *Structures of Social Action: Studies in Conversations Analysis* (pp. ix-xvi). Great Britain: Cambridge.
- BAJTÍN, M. (2004). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Madrid: Fondo de Cultura Econômica.
- BAKHTIN, M. (1997). Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin, *Estética da criação Verbal* (pp. 277-326). São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. (2006). O “Discurso de Outrem”. In: M. Bakhtin, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (12ª ed., pp. 146-148). HUCITEC.
- BAKHTIN, M. (2010/1992). *Estetica da Criação Verbal*. (5 ed.). (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- BARCHFELD, P. & SODIAN, B. (2009). Differentiating Theories from Evidence: The Development of Argument Evaluation Abilities in Adolescence and Early Adulthood. *Informal Logic*, 29(4), 396-416.
- BERTEA, S. (2005). Does Arguing from Coherence Make Sense? *Argumentation*(19), 433–446.

- BESNARD, P. & HUNTER, A. (2008). Nature of argumentation. In: P. Besnard, & A. Hunter, *Element of argumentation* (pp. 1-20). Cambridge: MIT Press.
- BONDY, P. (2010). Truth and Argument Evaluation. *Informal Logic*, 30(2), 142-158.
- BOWLES, G. (1991). Evaluating Arguments: The Premise-Conclusion Relation. *Informal Logic*, 13(1), 2-20.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CANDELA, A. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(12), 317-333.
- CLARK, D. B. & SAMPSON, V. (2008). Assessing Dialogic Argumentation in Online Environments to Relate Structure, Grounds, and Conceptual Quality. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING*, 45(3), 293–321.
- DE CHIARO, S. (2006). *Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento*. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Brasil: Universidade Federal de Pernambuco.
- DELGRANDE, J. P. & PELLETIER, F. J. (1998). A formal analysis of relevance. *Erkenntnis*, 137–173.
- ENNIS, R. (1996). Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability. *Informal Logic*, 18(2-3), 165-182.
- FELTON, M. & KUHN, D. (2001). The Development of Argumentive Discourse Skill. *DISCOURSE PROCESSES*, 32(2 & 3), 135–153.
- FLICK, U. (2009). Desenhos em pesquisa qualitativa. In: U. Flick, *Desenho da pesquisa qualitativa* (pp. 57 - 73). Porto Alegre: ARTEMED.
- FUENTES, C. (2009). Fundamentos del Debate como Instrumento Educativo: Reglas de Funcionamiento y Sistema de Evaluación. Santiago de Chile.
- FUENTES, C. (2011). Elementos para o desenho de um Modelo de Debate Crítico na Escola. In: S. Leitão, & M. C. Damianovic, *Argumentação na Escola: O conhecimento em Construção* (pp. 225-249). São Paulo: Pontes Editores.
- GAVIRIA , C. D. & Corredor, J. (2011). Coordinación de evidencias, explicaciones y objetivos pragmáticos en la argumentación. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 43-56.
- GLASSNER, A., WEINSTOCK, M., & NEUMAN, Y. (Marzo de 2005). Pupils' evaluation and generation of evidence and explanation in argumentation. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1), 105–118.

- GONZÁLEZ, F. (2005). A Noção de Sujeito na Ciência Psicológica: Linguagem e Constituição da Subjetividade em Discussão'. In: A. Branco, & A. F. Madureira, *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 127-163). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- GOVIER, T. (1987). *Problems in Argument Analysis and Evaluation*. Dordrecht: Foris Publications.
- GOVIER, T. (2010). *A practical study of argument* (10 ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- HALPERN, D. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- HALPERN, D. (2003). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking* (4 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HARVARD, U. (1998). *Project Zero*. Acesso em 22 de Julho de 2010, disponível em Project Zero: <http://www.old-pz.gse.harvard.edu/History/History.htm>
- KOCH, I. (2004). As marcas de articulação na progressão textual. En I. Koch, *Introdução à lingüística textual : trajetória e grandes temas* (págs. 129-142). São Paulo: Marfins Fontes.
- KOKLANARIS, N., MACKENZIE, A. P., FINO, M. E., ARSLAN, A. A. & SEUBERT, D. E. (2008). Debate Preparation/Participation: An Active, Effective Learning Tool. *Teaching and Learning in Medicine*, 20(3), 235–238.
- KUHN, D. (1991). *The Skills of Argument*. EE.UU: Cambridge University Press.
- KUHN, D. & FRANKLIN, S. (2006). The second decade: What develops (and how)? In: W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, & R. Siegler, *Handbook of Child Psychology* (6 ed., Vol. 6, pp. 953-994). New York: Wiley.
- KUHN, D. & PEARSALL, S. (2000). Developmental Origins of Scientific Thinking. *Journal of Cognition and Development*, 113–129.
- KUHN, D. & UDELL, W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260.
- LEITÃO, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 43, 332–360.
- LEITÃO, S. (2001). Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method. *FQS - Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1-14.

- LEITÃO, S. (2001). Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social*, 2(3), 1-14.
- LEITÃO, S. (2003). O Potencial da Argumentação no Desenvolvimento Meta-cognitivo. *IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*. João Pessoa.
- LEITÃO, S. (2007a). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicología Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462.
- LEITÃO, S. (2007b). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, 18(3), 75-92.
- LEITÃO, S. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. In: E. Kronmüller, & C. Cornejo, *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 87-119). Santiago Chile: JCSáez.
- LEITÃO, S. (2011). O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: S. Leitão, & M. C. Damianovic, *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 13-45). São Paulo: Pontes.
- LEMKE, J. (1998). Analysing Verbal Data: Principles, Methods, and Problems. In: K. T. Fraser, *International Handbook of Science Education* (pp. 1175-1189). Kluwer.
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy goes to school*. TEMPLE University Press.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge, MA: Cambridge University.
- MACIEL, D. M. (2004). A questão do método na psicologia do desenvolvimento humano. *Revista Múltipla*, 10(16), 57-69.
- MARAFIOTI, R. (2007). Argumentando acerca de la argumentación. In: R. d. Aires (Ed.), *Anales de la Educación Común* (pp. 1-10). Buenos Aires: Tercera Época.
- MARRAUD, H. (2007). La corrección formal de los argumentos. In: H. Marraud, *Methodus Argumentandi* (pp. 123-158). Madrid: Ediciones UAM.
- MEIRA, L. (1994). Análise Microgenética e Videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, 3, 59-71.
- MOELLER, T. G. (1985). Using classroom debates in teaching Developmental Psychology. *Teaching of Psychology*, 12(4), 207-209.
- MULLER MIRZA, N. & PERRET-CLERMONT, A.N. (2009). *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*. London: Springer Science.
- OMELICHEVA, M. Y. (2006). Global Politics on Trial: Using Educational Debate for Teaching Controversies of World Affairs. *International Studies Perspectives*, 7(2), 172-186.

- PATTON, M. (2002). *Qualitative research and evaluation method* (3 ed.). California: Sage Publications, Inc.
- PAUL, R. W. (1990). Critical Thinking: What, Why, and How. In: R. W. Paul, *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (pp. 45-56). A. J. A. Binker.
- PLANTIN, C. (2003/2004). Pensar el debate. *Revista Signos*, 55(37), 121-129.
- POMERANTZ, A. (1992). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: M. Atkinson, & J. Heritage, *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 57-101). Great Britain: CAMBRIDGE University Press.
- PRZYBORSKI, A. & SLUNECKO, T. (2009). Against Reification! Praxeological Methodology and its Benefits. In: J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, & N. Chaudhary, *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 141-170). New York: Springer.
- RENNAU, N. (2004). The Debate Debate. *The Clearing House*, 78(2), 52-55.
- SAÍZ, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología*, 6, 53-72.
- SAÍZ, C. & Rivas, S. (2008). Evaluación en Pensamiento Crítico: Una Propuesta para Diferenciar Formas de Pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-23, 25-66.
- SATO, T., HIDAKA, T. & FUKUDA, M. (2009). Depicting the Dynamics of Living the Life. In: J. Valsiner, P. C. Molenaar, M. C. Lyra, & N. Chaudhary, *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences* (pp. 217-240). London: Springer Science.
- SATO, T., WATANABE, Y. & OMI, Y. (2007). Beyond dichotomy—Towards creative synthesis. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(1), 50–59.
- SATO, T., YASUDA, Y., KIDO, A., ARAKAWA, A., MIZOGUCHI, H. & VALSINER, J. (2006). Sampling Reconsidered: Idiographic Science and the Analyses of Personal Life Trajectories.
- SCHIFFRIN, D. (1992). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCOTT, S. (s.d.). Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study. *The Journal of Technology Studies*, 39-44.
- TESSIER, J. T. (2009). Classroom debate format: effect on student learning and revelations about student tendencies. *College Teaching*, 57(3), 144-152.
- TOULMIN, S. (1980). *The Uses of Argument*. NY: Cambridge University Press.

- VALENZUELA, J. & NIETO, A. M. (23-25 de Abril de 2008). Motivación: desempeño en Pensamiento Crítico. *Acta del V Congreso Internacional de Psicología y Educación*, pp. 1-11.
- VALSINER, J. (2006). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*. London.
- VAN EEMEREN, F. H., GROOTENDORST, R. & SNOECK HENKEMANS, A. F. (2008). Unexpressed Standpoints and Unexpressed Premises. In: F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, & A. F. Snoeck Henkemans, *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation* (pp. 49-57). Mahwah, NJ: Taylor & Francis e-Library.
- VIGOTSKI, L. (2000/1934). *Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VO, H. X. & MORRIS, R. L. (2006). Debate as a Tool in Teaching Economics: Rationale, Technique, and Some Evidence. *Journal of Education for Business*, 316-320.
- VOSS, J. F. & VAN DYKE, J. A. (2001). Argumentation in Psychology: Background Comments. *Discourse Processes*, 2-3(32), 89–111.
- YIN, R. (2002). *Case study research: design and methods* (3 ed., Vol. 5). London: Sage Publications, Lta.
- YIN, R. (2011). Choices in Designing Qualitative Research Studies. In: R. Yin, *Qualitative Research from Start to Finish* (pp. 75-102). New York: The Guilford Press.

## ANEXOS

### *Anexo A: Roteiro para a elaboração de um ensaio*

**Autor:** Equipe de trabalho da Disciplina Introdução à Psicologia

**Período:** Primeiro 2011.

Como combinado, uma parte de sua nota na primeira avaliação da disciplina será a produção de um texto que servirá de preparação para o debate do dia cinco de maio sobre o tema ‘Quais são as vantagens e os limites de estudar a personalidade a partir da teoria dos traços’. Nossa proposta é que vocês elaborem um ensaio preparatório para o debate. Você sabe o que é um ensaio? Em geral, um ensaio tem como objetivo apresentar, por escrito, uma problemática objeto de discussão e os diferentes argumentos que em torno dela são apresentados em diferentes meios ou fontes de informação. Em seguida são dadas algumas orientações gerais para a elaboração desse ensaio, incluindo critérios tanto de estrutura (as partes que o ensaio deve conter) quanto de formatação (tamanho, tipo de letra, etc.).

#### **Estrutura do ensaio**

##### ***Introdução***

Apresenta o impasse ou tema de debate, assinalando o contexto no qual se insere a problemática em discussão, assim como definindo palavras principais (conceitos) envolvidos na situação. Lembre-se de indicar (citar) as fontes de onde aquela informação foi retirada. Para ajudá-lo a informar essas fontes de modo como frequentemente os pesquisadores da psicologia o fazem, algumas orientações serão dadas no final deste texto (experimente começar a escrever como um pesquisador da psicologia!).

##### ***Desenvolvimento do Conteúdo***

Nesta parte deverão ser apresentados os argumentos que sustentam os diferentes posicionamentos em torno ao tema de debate. Seu ensaio deverá incluir um número mínimo de três argumentos para cada uma das posturas envolvidas na situação. Não se trata de simplesmente apresentar uma lista de argumentos para cada postura, mas, sim, de uma apresentação relacional, isto é, colocar em ‘diálogo’ os pontos de vista em jogo. O uso de conectivos é chave para conseguir um texto coeso.

##### ***Conclusão***

Finalmente, o ensaio deve apresentar um fechamento da linha do raciocínio retomando os posicionamentos desenvolvidos no percurso do ensaio.

### ***Lista de Referências***

Aqui deve incluir todas aquelas fontes que foram citadas em seu ensaio para dar apoio aos argumentos apresentados.

### **Aspectos de forma**

Papel: formato A4.

Fonte: corpo 12 (Arial).

Espaçamento 1,5.

Texto justificado.

Margens: 2,5 a cada lado.

Paginação: pague todas as folhas do trabalho, com exceção da capa. A numeração deve ser em algarismos arábicos, colocada no canto superior direito da folha, ficando a 2 cm da borda superior e 2 cm da borda direita da folha.

Extensão entre **quatro e seis** páginas, sem incluir folha de rosto e a lista de fontes (referências).

A folha de rosto deve conter os dados essenciais à identificação do trabalho: Nome do autor, título do tema de debate estabelecido, natureza e objetivo do trabalho, nome do professor responsável pela disciplina, local (universidade, programa, cidade) e ano (data de entrega do trabalho).

### **Modelo de Folha de Rosto**

<p>Universidade Federal de Pernambuco Centro de Filosofia e Ciências Humanas Departamento de Psicologia Curso de graduação em Psicologia</p> <p>Título do trabalho</p> <p>Trabalho apresentado por <u>Nome do estudante</u> à Prof<sup>a</sup> <u>Nome do professor</u> como parte da 1<sup>a</sup> avaliação da disciplina de <u>Nome da disciplina</u>.</p> <p>Recife, 2011</p>
---

*Anexo B*

Transcrições Completas em médio Magnético dos excertos das sete (7) situações de avaliação pós-debate.