

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

DAYSE ARIANNE DE SOUZA

**APRENDER A ARGUMENTAR: UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA
PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

**RECIFE
2013**

DAYSE ARIANNE DE SOUZA

**APRENDER A ARGUMENTAR: UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA
PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Profa. Dra. Selma Leitão Santos

**RECIFE
2013**

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

S729a Souza, Dayse Arianne de.

Aprender a argumentar : um estudo do desenvolvimento da produção argumentativa de estudantes universitários / Dayse Arianne de Souza. – 2013.

120 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Selma Leitão Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2013.

Inclui referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Raciocínio. 3. Discussões e debates. 4. Lógica. 5. Pensamento crítico. 6. Estruturas argumentativas. I. Santos, Selma Leitão (Orientador). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2018-116)

DAYSE ARIANNE DE SOUZA

APRENDER A ARGUMENTAR: UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA
PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva
Orientadora: Selma Leitão Santos

Aprovada em: 26/02/2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Selma Leitão Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Vilar de Melo (Examinadora externa)
Universidade Católica de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Sintria Labres Lautert (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar o desenvolvimento da produção argumentativa de estudantes universitários através da análise de possíveis transformações na estrutura da argumentação produzida por estes enquanto participantes de uma intervenção pedagógica que proporciona intensa reflexão e prática do discurso argumentativo sobre temas curriculares. Portanto, visa obter evidências empíricas que corroborem estudos focados no desenvolvimento de habilidades argumentativas através de contextos de intervenção. A argumentação é aqui compreendida como uma atividade discursiva e social, de natureza dialógica/dialética, na qual os indivíduos justificam pontos de vista, consideram perspectivas opostas e respondem a oposição com o propósito final de aumentar a aceitabilidade de suas posições e/ou reduzir as afirmações do seu interlocutor. O interesse pela argumentação justifica-se pela compreensão de que os movimentos cognitivos-discursivos, inerentes à argumentação, caracterizam o processo argumentativo como de natureza eminentemente reflexiva e fundamental à construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. A intervenção pedagógica aplicada aos participantes deste estudo está fundamentada no Modelo de Debate Crítico - MDC - proposto por Fuentes (2009). Este autor compreende o debate como um processo particular de negociação discursiva, particularmente argumentativa, que mobiliza o surgimento de operações específicas de raciocínio; e defende que a prática do Debate Crítico, em contextos educacionais, possibilita aos estudantes o desenvolvimento de competências argumentativas e do pensamento crítico-reflexivo. O estudo em questão foi realizado com dados gerados no projeto “O Debate Crítico como contexto de desenvolvimento do pensamento reflexivo”, pertencentes ao Banco de Dados do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (*NupArg*) da Pós-Graduação em Psicologia da UFPE. Para o estudo ora apresentado foi utilizada uma amostra intencional de cinco estudantes, selecionados a partir de critérios específicos. E, do conjunto total de dados, foram selecionadas situações de intensa produção argumentativa, especificamente, a situação de debate e produção de ensaio. A análise realizada ocorreu em dois níveis: no primeiro nível, microanalítico, se identificou a estrutura das produções argumentativas dos estudantes no curso da intervenção antes mencionada, utilizando como referência categorias estruturais elencadas na literatura (LEITÃO, 2000; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2008a; 2008b; WALTON, 1996; FELTON; KUHN, 2001; BESNARD; HUNTER, 2008); e posteriormente, no nível macroanalítico, se analisaram possíveis transformações na estrutura dos argumentos produzidos e como ocorreram estas transformações. Como resultado constatou-se o ganho

progressivo da habilidade de operar a estrutura argumentativa (argumentar, contra-argumentar e responder as ideias do oponente), observando-se a apropriação da utilização de informação objetiva para fundamentar os argumentos e contra-argumentos, assim como o adensamento de esquemas argumentativos do tipo argumento de autoridade e de evidência para hipótese, e também do tipo de contra-argumentos sobre as razões.

Palavras-chave: Argumentação. Debate Crítico. Pensamento reflexivo. Estruturas argumentativas. Produção de argumentos.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the development of university students' argumentative production through the analysis of possible transformations in the argumentation structure produced by them as participants of a pedagogical intervention that provides intense reflection and argumentative discourse practice on curricular topics. Therefore, it aims at obtaining empirical evidence to support studies focused on argumentative skills development within intervention contexts. Argumentation is understood here as a discursive and social activity, of a dialectical / dialectical nature, in which individuals justify points of view, consider opposing perspectives, and respond to opposition with the ultimate purpose of increasing acceptability of their positions and / or reducing adherence to opposing positions. The interest in argumentation is justified by the understanding that cognitive-discursive movements, inherent in argumentation, characterize the argumentative process as eminently reflexive and fundamental to the construction of knowledge and the development of critical-reflexive thinking. The pedagogical intervention applied to the participants of this study is based on the Critical Debate Model - MDC - proposed by Fuentes (2009). This author understands the debate as a particular process of discursive negotiation, particularly argumentative, that mobilizes the emergence of specific reasoning operations; and argues that the practice of Critical Debate, in educational contexts, enables students to develop argumentative skills and critical-reflexive thinking. The study in question was carried out with data generated in the project 'The Critical Debate as Context of Development of Reflective Thinking', belonging to the Database of the Nucleus of Research of Argumentation (NupArg) of the Post-Graduation in Psychology of UFPE. For the study presented here, an intentional sample of five students was selected, based on specific criteria. And, from the total data set, we selected situations of intense argumentative production, specifically, the debate situation and text production. The analysis was carried out in two levels: on the first level, microanalytical, the structure of the argumentative productions of the students was identified in the course of the above mentioned intervention, using as reference structural categories listed in the literature (Leitão, 2000; 2008, 2008b; Walton, 1996; Felton & Kuhn, 2001; Besnard & Hunter, 2008); and later, at the macroanalytic level, we analyzed possible transformations in the structure of the arguments produced and how these transformations occurred. As a result, the progressive gain in the ability to operate the argumentative structure (to argue, to counter-argument and to respond to the opponent's ideas) was observed, observing the appropriation of the use of objective information to substantiate the arguments and counter-arguments, as well as the combination

of argumentative authority types schemas and evidence for hypothesis, and also the type of counterarguments about reasons.

Keywords: Argumentation. Critical Debate. Reflexive thinking; Argumentative structures; Production of arguments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo do Debate Crítico	36
Figura 2 – Ciclo de participação na Fase de Debate Aberto.	37
Figura 3 – Adaptação do <i>Debate Crítico</i> para sala de aula.	43
Figura 4 – Ciclo metodológico da disciplina.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Debate n° 1. Recorte a	61
Quadro 2 – Debate n°1. Recorte b	64
Quadro 3 – Debate n°1. Recorte c	65
Quadro 4 – Debate n°1. Recorte d	67
Quadro 5 – Debate n°1. Recorte e	68
Quadro 6 – Debate n°1. Recorte f	69
Quadro 7 – Debate n°2. Recorte a	70
Quadro 8 – Debate n°2. Recorte b	71
Quadro 9 – Debate n°2. Recorte c	73
Quadro 10 – Debate n°4. Recorte a	76
Quadro 11 – Debate n°4. Recorte b	77
Quadro 12 – Debate n°4. Recorte c	78
Quadro 13 – Ensaio 1. Recorte a	81
Quadro 14 – Ensaio 1. Recorte b	82
Quadro 15 – Ensaio 1. Recorte c	82
Quadro 16 – Ensaio 1. Recorte d	83
Quadro 17 – Ensaio 1. Recorte e	84
Quadro 18 – Ensaio 1. Recorte f	84
Quadro 19 – Ensaio 1. Recorte g	85
Quadro 20 – Ensaio 1. Recorte h	86
Quadro 21 – Ensaio 1. Recorte i	86
Quadro 22 – Ensaio 2. Recorte a	87
Quadro 21 – Ensaio 2. Recorte b	88
Quadro 22 – Ensaio 2. Recorte c	89
Quadro 23 – Ensaio 2. Recorte d	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Adaptações do <i>Debate Crítico</i> para o contexto de sala de aula.....	41
Tabela 2 – Informações gerais sobre a disciplina.....	45
Tabela 3 – Participantes e corpus	49
Tabela 4 – Descrição das categorias analíticas.....	54
Tabela 5 – Chave de transcrição.....	60
Tabela 6 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Bernardo	92
Tabela 7 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Flávia.....	96
Tabela 8 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Mônica.....	98
Tabela 9 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Núbia	100
Tabela 10 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Tatiana.....	102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	COGNIÇÃO E LINGUAGEM.....	15
2.2	O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO.....	18
2.3	ESTRUTURA DA ARGUMENTAÇÃO.....	23
2.3.1	Tipos de argumento.....	27
2.3.2	Tipos de contra-argumentos.....	28
2.3.3	Tipos de respostas.....	30
2.3.4	Tipo de informação.....	30
2.4	CONTRIBUIÇÕES DO DEBATE NO ÂMBITO PEDAGÓGICO.....	32
2.5	MODELO DO ‘DEBATE CRÍTICO’.....	34
3	OBJETIVOS	39
3.1	OBJETIVO GERAL.....	39
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	39
4	MÉTODO	40
4.1	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	41
4.2	Construção dos dados do presente estudo.....	46
4.2.1	Participantes.....	46
4.2.2	Corpus analisado.....	48
4.3	Procedimento de análise dos dados.....	49
5	ANÁLISE DE DADOS	54
5.1	Microanálise.....	59
5.1.1	Situação de debate.....	59
5.1.2	Situação de ensaio.....	80
5.2	Macroanálise.....	90
5.2.1	Considerações gerais sobre os diferentes casos.....	103
6	CONCLUSÃO	109
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXO A – ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO DE UM ENSAIO	118

1 INTRODUÇÃO

Partindo da revisão de literatura é possível constatar que o foco de interesse nos estudos sobre argumentação pode estar no ‘aprender a argumentar’, que se refere ao desenvolvimento de habilidades argumentativas, ou no ‘argumentar para aprender’ (o conteúdo), o que implica conceber a argumentação como uma habilidade cognitiva que favorece o processo de construção do conhecimento. O estudo ora proposto está focado no ‘aprender a argumentar’ (desenvolvimento de competências argumentativas), e teve como objetivo específico verificar possíveis transformações na estrutura do discurso argumentativo produzido por estudantes universitários envolvidos numa intervenção pedagógica fundamentada no Debate Crítico enquanto ferramenta propiciadora do discurso argumentativo. A hipótese central desta proposta esteve ancorada na ideia de que a participação no Debate Crítico favorece o desenvolvimento de habilidades argumentativas (particularmente a esta investigação, a produção de argumentos) e que a argumentação, por sua vez, constitui um recurso privilegiado no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

No presente estudo, a argumentação é concebida como uma atividade cognitiva-discursiva, de cunho social, que envolve a defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas opostas com o propósito último de influenciar as concepções dos interlocutores e convencer uma audiência. Partindo desta concepção, a argumentação pode ser caracterizada pela sua natureza dialógica (relação entre múltiplos enunciados) e dialética (existência de oposição entre perspectivas), sendo a dimensão dialética responsável pela instauração da argumentação (sem oposição não é possível falar de discurso argumentativo) e estando diretamente relacionada aos avanços cognitivos-discursivos dos locutores participantes da discussão (PONTECORVO, 2005). Fundamentados em Leitão (2007a; 2008b), compreendemos ainda que os mecanismos semióticos-discursivos de justificar pontos de vista e considerar ideias alternativas, inerentes a argumentação, se convertem em mecanismo de regulação do pensamento, fazendo com que o indivíduo reflita e se posicione sobre as bases e limites de suas concepções, favorecendo a mudança do pensamento para um plano reflexivo. Com base nisso, a autora estabelece a ideia de Pensamento Reflexivo, definindo-o como um processo autorregulador do pensamento, no curso do qual o indivíduo toma o próprio pensamento como objeto de reflexão. Em relação com isto, aponta que a contínua revisão sobre o próprio pensamento gera no argumentador uma capacidade crítica (capacidades de autocorreção/autorregulação e autoavaliação frente às inconstâncias do mundo físico ou

simbólico) que permite a produção, avaliação e reconstrução de significados, favorecendo o processo de (re)construção do conhecimento.

Com base nessa concepção de argumentação defendemos que o Debate Crítico, proposto por Fuentes (2009), pode contribuir com este estudo na medida em que constitui uma atividade discursiva que exige intensa reflexão e produção verbal argumentativa. De acordo com o autor, o referido modelo de debate, caracterizado pela oposição dialógica, ocasiona no discurso um espaço no qual os debatedores, com suas respectivas posições contrárias, se enfrentam em relação a um conflito de opinião, de forma regrada e respeitosa, expondo seus argumentos a favor ou contra o tema de debate, objetivando, não a adesão a um determinado ponto de vista, mas sim a finalização crítica da discussão. Por finalização crítica entende-se uma atitude propositiva e reflexiva frente à diferença de opinião, o que institui no contexto um processo particular de negociação discursiva, mobilizando o surgimento de operações específicas de raciocínio.

A questão da argumentação vinculada ao pensamento reflexivo tem assumido uma posição relevante entre os interesses de muitos profissionais da Psicologia e da Educação, teóricos e pesquisadores, os quais consideram que essa forma de discurso não deve ser considerada apenas um recurso vinculado à experiência e atuação de profissionais em sociedades democráticas, mas também um recurso que exerce um papel central nos processos de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento, assumindo, assim, um papel fundamental na educação do século XXI.

Neste cenário, teóricos e pesquisadores têm se preocupado com questões relacionadas à sofisticação da didática de ensino a partir da argumentação, no intuito de proporcionar transformações no interior das situações instrucionais que possam contribuir para melhorar os resultados do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a prática da reflexão (CANO-ORTIZ; CASTELLÓ, 2011; ASCIONE, 2000; SAIZ; RIVAS, 2008; KHUN, 1991; LARRAÍN, 2009; DE CHIARO; LEITÃO, 2005; FUENTES, 2009; LEITÃO, 2000; 2007). Observam-se, por exemplo, os programas desenhados por Ennis (1996), Lipman (2003), Halpern (1998), Saiz (2008), Cano-Ortiz (2010), Fuentes (2009) os quais, fundamentados nos princípios da lógica informal, defendem que o desenvolvimento das habilidades argumentativas favorece a aquisição de suportes cognitivos essenciais para identificação, construção e avaliação do pensamento.

De modo geral, os estudos sobre argumentação assinalam algumas tendências. Por um lado, constatamos especialistas interessados na relação entre argumentação e processos de construção do conhecimento que buscam compreender o papel mediador que a argumentação

desempenha em processos de ensino-aprendizagem (BAKER, 2009; LEITÃO, 2000; 2003; 2005; 2007b; 2008a; PONTECORVO, 2005; CANO-ORTIZ, 2010; LARRAÍN; FREIRE, 2010; LARRAÍN, 2009). Nestas pesquisas o foco está no conteúdo que pode ser aprendido através de práticas argumentativas, isto é, no ‘argumentar para aprender’. Em outros estudos o interesse específico está no desenvolvimento de competências argumentativas particulares (identificação, produção e avaliação de argumentos) adquiridas e desenvolvidas através de práticas educacionais específicas (KUHN; UDELL, 2003; FELTON; KUHN, 2001; CANO-ORTIZ, 2010), adicionalmente, outras pesquisas focam na relação entre o desenvolvimento de tais competências argumentativas e o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo (LEITÃO, 2007a; 2008b; SAIZ; RIVAS, 2008; HALPERN, 1998; FUENTES, 2010). Aqui, então, o interesse recai no ‘aprender a argumentar’.

O fato do interesse pelo o uso da argumentação na educação ter prosperado consideravelmente tem permitido observar que as habilidades argumentativas complexas não se desenvolvem de forma espontânea, senão que requerem da imersão dos alunos em práticas que demandem tomadas de posição, sua justificação e sua defesa frente a oposições, assim como a avaliação dos posicionamentos dos outros e, mais ainda, os próprios.

Desta forma, o presente estudo pretende contribuir em dois níveis: primeiramente, no nível psicológico, verificandose, *e em que medida*, o Debate Crítico favorece o desenvolvimento de competências argumentativas, particularmente no que diz respeito à produção de argumentos. No segundo nível, os resultados deste estudo podem contribuir na avaliação da adaptação que foi realizada do Modelo de Debate Crítico para um cenário educacional e, assim, se constituir como referente para a reformulação e aperfeiçoamento da mesma.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como visto na introdução deste projeto, a argumentação é uma atividade discursiva e social de natureza dialógico/dialética que se realiza através dos mecanismos semióticos-discursivos de defesa de pontos de vista e a consideração de objeções, com o objetivo último de aumentar (ou diminuir) a aceitabilidade de um ponto de vista controverso (VAN EEMEREN et al., 1996).

Para estudar argumentação assumimos nesta pesquisa pressuposto teórico de que a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e está inserida no âmbito de relações dialógicas, e que a cognição desenvolve-se num contexto sócio-histórico cuja natureza é necessariamente constituída por recursos semióticos culturalmente constituídos. Desta forma, se a linguagem constitui a cognição, e se argumentação é um movimento discursivo, constatamos que a argumentação também tem seu papel constitutivo nos processos cognitivos. Com base nisso, compreendemos que estudar argumentação está diretamente relacionado ao estudo da linguagem e, inerentemente, ao estudo da cognição (LEITÃO, 2007; 2008a).

Partindo deste marco teórico-epistemológico e visando contribuir no entendimento das propriedades semiótica-discursivas envolvidas na argumentação e nos modos de funcionamento cognitivo que essas propriedades instauram enfatizaremos como princípios teóricos norteadores deste estudo *a gênese e o funcionamento do psiquismo numa perspectiva dialógica, a natureza constitutiva da linguagem, a heterogeneidade do discurso e a natureza metacognitiva da argumentação* (LEITÃO, 2007; 2008a).

2.1 COGNIÇÃO E LINGUAGEM

Conforme mencionado anteriormente, este estudo baseia-se na compreensão da indissociabilidade e mútua constituição entre discurso e cognição, sendo fundamental esclarecer esse pressuposto teórico com intuito de melhor compreender o fenômeno da argumentação e os procedimentos de construção dos dados e recursos analíticos adotados neste estudo para investigar esse tipo de atividade discursiva.

Sobre a relação entre cognição e discurso verificamos, no âmbito da Psicologia Cognitiva, inúmeras e distintas perspectivas, cada qual com diferentes concepções sobre a mente, o mundo e o sujeito, sendo muitas vezes impossível integrar seus discursos. No geral, constatamos que por um lado se encontram as tendências, predominantes na Psicologia, que conceituam cognição e processos psicológicos como fenômenos constituídos prioritariamente no plano intrapsicológico (PIAGET, 1999). Estas abordagens, denominadas de monológicas,

compreendem cognição e linguagem como processos distintos em sua constituição e independentes quanto a sua origem. A cognição é concebida como um conjunto de processos simbólicos que se originam no funcionamento intrapsíquico dos indivíduos, e a linguagem como um sistema de recodificação de representações cognitivas, previamente construídas, e um meio que viabiliza a expressão pública das cognições individuais e, portanto, as trocas comunicativas entre os indivíduos (EDWARDS, 1997).

Em contrapartida, verifica-se a abordagem dialógica que oferece um acentuado contraste em relação a tendências monológicas, e constitui a concepção que permeia a investigação em foco. Tal perspectiva defende que o funcionamento e desenvolvimento da cognição humana se realiza num contexto sócio-histórico e postula que os processos psicológicos de pensamento e construção do conhecimento emergem no âmbito de relações dialógicas, cuja natureza é necessariamente constituída pela linguagem e por outros recursos semióticos culturalmente constituídos (BAKHTIN, 1997; 2005; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009; VYGOTSKY, 2000; LINNÉL, 1998). Embasada por tendências dialógicas, Leitão (2007, p. 79). afirma que nesta perspectiva:

A construção de sentido para a realidade circundante é concebida como um processo responsivo que implica uma tomada de posição valorativa a respeito dos aspectos do mundo focalizados a cada instante. Cada tomada de posição que emerge no diálogo é vista como uma resposta a atos de significação que a antecederam, ao mesmo tempo que demanda e convoca respostas subsequentes

A segunda proposição chave assumida neste estudo, estreitamente interligada à concepção de cognição, é tributária das ideias elaboradas por Bakhtin, Voloshinov, Vigotski e outros colaboradores da chamada era de ouro da Psicologia e da Semiótica soviética (LEITÃO, 2008). Tal proposição se refere ao vínculo indissociável entre signo linguístico e a constituição da consciência e do psiquismo interior. “A realidade do psiquismo interior é a do signo. Sem material semiótico não se pode falar em psiquismo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p. 49).

No âmbito dessas concepções, a linguagem é meio e modo de ação, e também produto histórico, objetivado; constitutiva do homem enquanto sujeito. Nesta visão, o homem não é simplesmente produto das circunstâncias, mas agente que transforma as circunstâncias e se transforma nesta atividade; o homem produz linguagem e se produz simultaneamente na/pela linguagem (VIGOTSKI, 2000). Smolka (1995) enfatiza que na concepção vigotskiana o homem não é um ser único, mas duplo (no mínimo), que vive em constante tensão – social e

mental; homem capaz de, experienciando diversos papéis sociais, controlar o outro e a si próprio.

Echeverría (1997) corrobora essa perspectiva, afirmando que os seres humanos são seres linguísticos, que vivem na linguagem e que conferem sentido à sua existência através dela. Assume também que a linguagem é gerativa e que, portanto, não apenas nos permite descrever realidades, como também as constrói, ou seja, a linguagem é ação. Portanto, quando falamos intervimos na criação do futuro e com isso modelamos nossa identidade e o mundo em que vivemos. Somado a estes primeiros postulados, Echeverría assinala que os seres humanos criam a si mesmos na linguagem e através dela. Isto é, o ser humano não nasce dotado de uma forma de ser determinada, nem permanente, mas, ao contrário disso, inventa e reinventa a si mesmo mediante a capacidade gerativa da linguagem.

Em coerência com tais perspectivas, Bakhtin (2005) concebe o diálogo como princípio constitutivo da linguagem – e por essa via, também da cognição –, ou seja, o dialogismo é a condição de sentido do discurso, a ligação entre a linguagem e a vida social. Nesta perspectiva, os termos *diálogo* e *relações dialógicas* extrapolam o sentido de uma interação face a face entre dois ou mais indivíduos, caracterizando-se como um processo no qual diferentes modos de significar e/ou avaliar se opõem e se entrecruzam, numa forma mutuamente responsiva. Conceber a função dialógica da linguagem implica, portanto, reconhecer a presença de diferentes fontes enunciativas no discurso, ou seja, a presença de diferentes outros coexistindo nele, assim como a inevitável tensão/oposição e responsividade que emerge do confronto entre as diferentes perspectivas. Como indica o autor:

Relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados completos (relativamente completos); uma abordagem dialógica é possível em relação a qualquer parte significante de um enunciado, mesmo em relação a uma só palavra, caso aquela palavra seja percebida não como uma palavra impessoal da língua, mas como um signo da posição semântica de um outro alguém, como o representante do enunciado de uma outra pessoa; isto é, se ouvirmos nela a voz de outro alguém. Assim, relações dialógicas podem permear o interior do enunciado, mesmo o interior de uma só palavra, desde que nela duas vozes colidam dialogicamente (...) (Bakhtin, 2005, p. 184)

Ainda nesta perspectiva, a linguagem é compreendida como polissêmica, admitindo pluralidade de sentidos e significados. Desta forma, cada enunciado é único, estando diretamente relacionado às condições de produção das quais emerge. Partindo desta ideia, compreendemos que as palavras só adquirem sentido completo quando utilizadas no processo de interação e de comunicação, ou seja, seu sentido é determinado pelo contexto discursivo.

Considerando que no processo de comunicação verbal a enunciação é sempre atravessada de valores e que, na sua totalidade, é socialmente dirigida, podemos inferir que no contexto da argumentação, como em qualquer outro contexto discursivo, o falante aguarda uma posição responsiva do seu interlocutor e sabe que o outro também espera uma posição responsiva dele. Sobre essa responsividade Bakhtin (1997, p. 319). afirma que:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado [...] reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural)

Cabe destacar que o “discurso quase nunca é homogêneo” (LEITÃO, 2007, p. 80). Precisamente, a existência de múltiplas vozes nos enunciados constitui um dos aspectos que dão conta da sua heterogeneidade, assim como também os diferentes registros da língua, modalizações, sequências textuais e os gêneros discursivos. A heterogeneidade da linguagem resulta de especial importância para este estudo, pois se consideramos que a linguagem admite diferentes formas de organização e é constitutiva dos processos psicológicos, cabe à pesquisa psicológica se questionar que impacto específico diferentes organizações discursivas exercem sobre os modos de funcionamento cognitivo dos indivíduos. De modo particular, esta pesquisa se interessa pelos modos de funcionamento cognitivo-discursivo que são constituídos à medida que o indivíduo se engaja na produção de gêneros de discurso argumentativos.

A seguir se apresenta uma revisão dos estudos contemporâneos da argumentação de forma a reconstruir o pano de fundo que possibilitou o surgimento dos estudos propriamente psicológicos e que continuam sendo referentes importantes para a compreensão deste campo de pesquisa.

2.2 O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO

O presente estudo compreende a argumentação como uma prática discursiva e social que se realiza através dos mecanismos semióticos-discursivos de justificação de pontos de vista e consideração de objeções, com o objetivo último de aumentar (ou diminuir) a aceitabilidade de um ponto de vista controverso (VAN EEMEREN et al., 1996).

É fundamental ressaltar que a argumentação nem sempre foi assim compreendida, nem mesmo aceita enquanto campo de estudo específico, sendo, inicialmente, concebida como componente da retórica e apenas a partir do século XX como campo de investigação autônomo, mediante influência das obras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) -*Traité de*

l'argumentation: La Nouvelle Rhétorique, e de Toulmin(1958) - *The Uses ofArgument*. Assim sendo, uma revisão do percurso histórico do estudo da argumentação permite distinguir três grandes períodos.

O primeiro deles tem suas bases na Grécia antiga sendo denominado de *Período Clássico*, no qual o estudo da argumentação foi definido e caracterizado por diferentes perspectivas: a) a lógica, que partindo de uma concepção mais aristotélica e cartesiana, equivale argumentação e razão, visando assim alcançar concepções universais, a verdade e, portanto, o epistêmico (ciência). Nesta época protagonizou a busca da verdade e do conhecimento universal e estável, vinculando-se o método indutivo e dedutivo (que rege o pensamento racional) à competência argumentativa; b) a retórica que em suas origens esteve vinculada ao estudo das formas ou estratégias que poderiam ser usadas com a finalidade de persuadir uma audiência sobre determinadas razões; c) a dialética, que inicialmente se constitui pelo estudo das características mais vinculadas à disputa (OCARES; SANTIBÁÑEZ, 2007).

O segundo momento, chamado *Período de Retomada*, é marcado pelas publicações, citadas anteriormente, de PerelmaneOlbrechts-Tyteca e do filósofo inglês Toulmin, em 1958. Ambos contribuíram com uma nova visão sobre a argumentação, colocando-a como atividade linguística e interacional. A argumentação deixa de ser compreendida em termos da adequação à realidade, e passa a ser vista como efeito do discurso histórico e socialmente dimensionado, e em interação dinâmica com outros discursos.

Segundo van Eemeren et al. (1997, p.214), a maior contribuição de Perelman e Olbrechts-Tyteca foi dar importância à audiência na argumentação e “fornecer um inventário de técnicas efetivas de argumentação”. Os autores afirmam que Perelman não concordava com o uso do termo ‘racionalis’ aplicado apenas aos argumentos capazes de serem verificados empiricamente ou acessados dedutivamente pela lógica formal. Por isso, propôs que os esquemas de argumentação fossem detectados pela análise de casos de argumentos bem-sucedidos. Entende-se por argumentos bem-sucedidos aqueles que causam efeito particular nos sujeitos para os quais foi direcionado, através do uso de técnicas coerentes com a audiência (grupo que o orador deseja influenciar). Neste caso, a audiência possui papel fundamental, pois é ela que valida os argumentos e, portanto, determina a qualidades deles.

Toulmin, assim comoPerelman e Olbrechts-Tyteca, defendeu uma nova concepção de racionalidade, mais ligada aos processos de interação humana. Trouxe como uma das contribuições centrais ao estudo da argumentação a avaliação da qualidade dos argumentos produzidos em linguagem natural a partir de critérios estabelecidos pelos domínios

específicos em que esse tipo de discurso é produzido; e uma proposta de estrutura com os elementos constituintes da argumentação e as relações funcionais entre as partes do argumento. Foi a partir do trabalho de Toulmin que surgiu um movimento denominado ‘lógica informal’, uma abordagem normativa da argumentação na linguagem cotidiana, cujo objetivo foi desenvolver normas, critérios e procedimentos para interpretar, validar e construir argumentação cotidiana (van Eemeren, Grootendorst, Jackson & Jacobs, 1997).

Poderia se afirmar que com o surgimento dos estudos contemporâneos da argumentação, destaques antes predominantes tais como os da perspectiva formal onde o interesse recaía sobre sua estrutura lógica da argumentação (validade dos argumentos, a certeza ou falsidade das premissas e o processo de inferência até as conclusões) analisada como produto estático, passam para um segundo plano, enquanto se aprecia um ressurgimento do interesse pelos efeitos persuasivos do processo argumentativo. Tal é o caso da perspectiva retórica, segundo a qual todo ato argumentativo tem como objetivo final a adesão do auditório a tese em questão, portanto, o estudo da linguagem se situa no nível pragmático (uso que se faz da linguagem). Esta perspectiva sofre críticas referentes à visão estática do processo discursivo, no qual só se analisam as estratégias utilizadas pelo orador para persuadir a audiência (CANO-ORTIZ, 2010).

Finalmente, a perspectiva dialética, em sua representante contemporânea mais expressiva, a pragma-dialética, centra-se no estudo da argumentação como ato de fala complexo com o propósito de resolução de conflitos, assumindo a ideia de que a argumentação se realiza através de uma discussão crítica que favorece a resolução das diferenças de opinião dos participantes de maneira racional, a partir da interação. Isto implica que a conduta discursiva dos participantes é cooperativa e que cada uma das partes adota uma disposição racional frente à discussão. Por discussão crítica entende-se modelo ideal de interação dialética entre proponente e o oponente, que permite analisar e avaliar os argumentos conforme sua participação na resolução de um conflito de opinião. Numa discussão crítica o que se coloca em evidência não são as estruturas lógicas argumentativas, mas sim estratégias discursivas próprias do raciocínio da lógica informal. Esta postura tem objetivos avaliativos evidentes que operam mediante o descobrimento de falácias, garantindo assim uma dimensão interativa e contextual da argumentação. Na pragma-dialética a argumentação é constituída pela *fase da confrontação*, na qual ocorre o choque entre discursos; *fase da abertura* marcada pela polarização da interação sobre o assunto em questão; *fase da argumentação* em que cada um dos participantes vai desenhando a sua posição frente à questão e sob a pressão do discurso do outro; e *fase do fechamento* na qual

ocorre o desaparecimento da oposição discursiva marcando o fim da argumentação. O enfoque pragma-dialético é alvo de críticas, sendo acusado de enfatizar, exclusivamente, a resolução de conflitos e a supressão da oposição, apresentando limitações na análise de transformações de perspectivas e construção do conhecimento (GRACIO, 2010).

Embora as concepções abordadas apresentem limitações, devemos ter em mente que todas estas perspectivas nos oferecem diferentes maneiras de investigar a argumentação e que segundo os objetivos de cada estudo pode-se assumir um ou outro enfoque. Devemos ter em mente também que, apesar das especificidades e limitações de cada perspectiva, existe atualmente certo grau de consenso entre autores contemporâneos em reconhecer a argumentação como uma atividade racional, discursiva, cognitiva e social, de interação entre argumentador-argumentador, ou seja, a argumentação é dirigida e tem a finalidade de exercer algum tipo de influência sobre aquele para qual se dirige (CANO-ORTIZ, 2010).

Partindo desse quadro de referência contemporâneo, a presente proposta fundamenta sua compreensão de argumentação mais especificamente, nas elaborações de Leitão (2000; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2008a; 2008b) que, ancorada no campo da Psicologia, e investigando os processos psicológicos envolvidos na argumentação, enfatiza o papel mediador dessa organização específica da linguagem no processo de reflexão do pensamento e construção do conhecimento. De acordo com essa autora, a argumentação é uma atividade cognitiva (envolve formas de raciocínios) ediscursiva (realiza-se na linguagem situada), de natureza social (dirigida a outro e sensível à situação social em que é produzida), dialógica e dialética (relações de oposição entre as múltiplas perspectivas) que se constitui pela defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias com o propósito final de influenciar uma audiência, aumentando ou reduzindo a aceitabilidade dos diferentes pontos de vista em questão.

Nas suas produções teóricas Leitão (1999; 2000; 2003; 2005; 2007b; 2008a) propõe que os movimentos cognitivo-discursivos de *justificar pontos de vista, considerar ideias alternativas e responder à oposição* conferem à argumentação uma dimensão epistêmica, que a institui como um recurso privilegiado de mediação em processos de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, o conflito de opiniões constituía condição pragmática da atividade argumentativa, sendo responsável pelo desencadeamento de mecanismos de revisão de perspectivas que possibilitam ao indivíduo a retomada e avaliação de múltiplas perspectivas acerca de um tema/fenômeno, favorecendo a emergência e transformação do conhecimento. Embora a argumentação tipicamente se estabeleça entre dois ou mais indivíduos que não partilham dos mesmos pontos de vista, também pode emergir ou ser

evocada, em contextos privados, numa espécie de diálogo interno que nos permite avaliar os prós e contras na resolução de problemas ou na tomada de decisão. Eventos dessa natureza são conceituados como processos de auto-argumentação (Leitão, 2008b) e ocupa lugar particular nas pesquisas de especialistas da área (Larraín & Moretti, 2011).

Leitão (2007a, 2008b) afirma, ainda, que a necessidade de responder a oposição desencadeia na argumentação um mecanismo reflexivo que leva o indivíduo a voltar-se sobre o próprio discurso (caráter de autorreferencialidade da linguagem) no intuito de avaliar as bases e limites de suas concepções sobre o mundo (físico ou simbólico), transformando o próprio pensamento em objeto de reflexão. Esse processo autorregulador do pensamento, desencadeado pela argumentação, é denominado por essa autora de *pensamento reflexivo*. Para fundamentar tal perspectiva, Leitão (2007a; 2008b) distingue a ação de pensar sobre objetos do mundo (cognição) da ação de refletir sobre suas próprias ideias sobre aqueles objetos (metacognição). Nesta perspectiva, a autora mencionada afirma que podemos constatar na argumentação dois níveis de reflexão: num primeiro nível, a necessidade de justificar um ponto de vista direciona o pensamento do argumentador para uma reflexão sobre os fundamentos em que seus pontos de vista se sustentam, enquanto que no segundo nível, a necessidade de responder à oposição direciona seu pensamento para os limites e a sustentabilidade de seus argumentos em face à contra-argumentação.

Corroborando a ideia de mecanismo reflexivo do pensamento, Saiz (2002) afirma que a ação de refletir sobre os próprios pontos de vista e responder ao oponente, movimentos inerentes a argumentação, permite incrementar a consciência nosso discurso interno e externo, favorecendo o planejamento de ações para alcançar algum objetivo (seja este convencer, aderir ou manter um ponto de vista).

Para além da noção de pensamento reflexivo, diversos autores apontam a estreita relação entre a reflexividade do pensamento e o desenvolvimento do pensamento crítico. Avanços orientados para o estudo do pensamento crítico coincidem em defini-lo como uma atividade reflexiva (o indivíduo analisa suas próprias perspectivas e as de outros) e racional (a razão predomina sobre outros aspectos do pensamento), produto da avaliação cognitiva (realização de juízos de valor sobre as ações e situações enfrentadas), no qual habilidades de pensamento (argumentação, raciocínio, análise, planificação, inferências, explicação, interpretação, avaliação, autorregulação, entre outras) permitem que os sujeitos ‘avaliem’ e ‘defendam’ seus próprios pontos de vista, de forma mais clara, precisa e justificada, com o objetivo último de solucionar uma determinada situação (ENNIS, 1996; HALPERN, 1998; MENDOZA, 2009; NIETO; VALENZUELA, 2008; LIPMAN, 1991).

Somado a isto, Saize Rivas (2008) e NietoeValenzuela (2008), assinalam que o pensamento crítico é um processo cognitivo de busca do conhecimento, que faz parte de nosso desempenho intelectual diário, e se realiza através de *habilidades do raciocínio* (melhor modo de avaliar e produzir um bom argumento), *resolução de problemas* (aplicar a melhor estratégia a partir da experiência) *etomada de decisões* (elaborar juízos precisos de probabilidade e utilização de práticas adequadas).

Assumindo a estreita relação entre pensamento reflexivo e pensamento crítico, compreendemos que indivíduos críticos-reflexivos caracterizam-se como aqueles que, mediante a autocorreção/autorregulação e autoavaliação, testam e avaliam seus argumentos frente à oposição, ponderando sistematicamente os pós e contra de suas perspectivas, com o objetivo final de alcançar eficazmente os resultados desejados diante da resolução de problemas e da tomada de decisões.

Dentre os possíveis focos de investigação relacionados à argumentação, a presente pesquisa se dedicou ao estudo do desenvolvimento da habilidade de produção de argumentos de estudantes universitários em situação de Debate Crítico.

Pesquisadores da argumentação, desde suas múltiplas perspectivas teóricas buscam oferecer modelos e critérios referentes à estruturação de argumentos, podendo-se constatar no campo teórico/empírico uma diversificação quanto a este aspecto. Assim sendo, os aspectos estruturais a serem considerados quando o foco de uma investigação é a produção de argumentos devem estar atrelados à concepção de argumentação assumida no estudo.

2.3 ESTRUTURA DA ARGUMENTAÇÃO

Uma revisão de literatura aponta que pesquisas com finalidades educativas têm constatado, repetidamente, dificuldades na produção argumentativa (e também na habilidade de identificar e avaliar argumentos) de estudantes universitários (MONEREO; CASTELLÓ, 1997; CORREA et al., 2003; KUHN; UDELL, 2003; CANO-ORTIZ, 2010). Alguns desses estudos empíricos demonstram que estudantes universitários adquirem a habilidade de expressar seu ponto de vista, porém não adotam as estratégias mais adequadas para fazê-lo. Geralmente apresentam dificuldades para operar a estrutura argumentativa, especificamente para contra-argumentar e refutar as ideias do oponente (CORREA et al., 2003; CASTELLÓ, 2009).

Cano-Ortiz (2010), realizando uma investigação sobre argumentação focada nas estratégias de estudantes universitários de primeiro ano que participaram de dois tipos de debate, um com a finalidade de persuadir e o outro que visava o estabelecimento de acordos,

verificou que os jovens estudantes utilizam estratégias e recursos que variam de acordo com a finalidade da situação de ensino-aprendizagem – persuadir (debate 1) ou chegar a acordos (debate 2). Assim, no contexto que exigia a persuasão, os estudantes citaram preferencialmente exemplos pessoais ou hipotéticos para fundamentar seus argumentos. Enquanto que no debate 2, cuja a finalidade requeria obter o consenso, os alunos recorreram à citação de autores, incluindo ideias ou argumentos presentes nas leituras realizadas previamente por eles. Nesta mesma investigação, a autora observou que os estudantes têm dificuldades no uso dos aspectos pragmáticos-linguísticos e apresentam algumas distorções cognitivas, como inferência arbitrária (chegam a conclusões que não se apoiam em evidências) e abstração seletiva (selecionam detalhes específicos, ignorando informações importantes).

Focalizando igualmente a produção de argumentos por estudantes, KuhneUdell (2003) desenvolveram uma pesquisa, com estudantes de 13 - 14 anos, com o objetivo de (1) obter evidências que corroborem estudos focados no desenvolvimento de habilidades cognitivas, e (2) avaliar a eficácia de uma intervenção que incluía duas situações de diálogo, uma em pares e outra individual. O estudo constatou que ambos os grupos progrediram, apesar da situação em pares ter sido mais eficaz. Foi verificado também que os participantes aumentaram a frequência de uso de importantes estratégias argumentativas, como o contra-argumento, e que a qualidade dos argumentos individuais avançou, apoiando desta forma a existência de uma estreita relação entre estes dois tipos de competências argumentativas.

Outros estudos educacionais têm apontado deficiências graves na produção de argumentos de adolescentes e jovens adultos, constando que eles não constroem argumentos para os dois lados do confronto (argumentar e antecipar contra-argumentos) e não distinguem ‘evidência e explicação’ no apoio dos seus pontos de vista (KUHN, 1991; KUHN et al, 1997; VOSS; MEANS, 1991).

Ainda em relação a produção da argumentação, Pontecorvo e Giradet (1993), em pesquisa com crianças de 9 anos de idade, relataram que a grande maioria (81%) dos enunciados do grupo, ao qual foi solicitado chegar a um acordo sobre uma reivindicação histórica, foram dedicados à defender seus próprios pontos de vista e justificativas.

Corroborando os achados de Pontecorvo e Giradet(1993), Felton e Kuhn (2001) conduziram um estudo transversal com um grupo de adolescentes e um grupo de estudantes universitários, em situação de argumentação sobre a pena capital (CP), e verificaram que ambos os grupos apresentaram dificuldades para justificar suas afirmações, fundamentando seus argumentos, frequentemente, em suas próprias crenças ou experiência pessoal,

apresentaram também dificuldades para avaliar os argumentos. Por outro lado, os resultados revelaram diferenças marcantes entre os dois grupos. O discurso argumentativo dos adolescentes é centrado, frequentemente, na defesa de sua própria posição, à custa de endereçamento dos argumentos de seus oponentes. Os estudantes universitários, em contraste, além de defender seus próprios argumentos, eram mais propensos a abordar o argumento do adversário, contra-argumentando. Apesar da contra-argumentação ser mais evidente nos estudantes universitários, nenhum dos dois grupos apresentam estratégias adequadas para contra-argumentar.

Ao tratarmos da estrutura da argumentação, é pertinente referenciar o modelo de análise da estrutura dos argumentos proposto por Toulmin (1958), que teve como principal contribuição ao campo de estudo da argumentação oferecer uma alternativa para descrição de argumentos cotidianos, a partir de procedimentos que se distanciam dos sugeridos pela lógica formal, além de ser, ainda hoje, o modelo mais utilizado em estudos no campo da Psicologia e da Educação. No modelo proposto pelo teórico os argumentos são compostos por seis elementos:

- a) *afirmação ou conclusão – claim* (formular um ponto de vista passível de disputa);
- b) *dados – data* (indicar os fatos e opiniões que dão suporte ao ponto de vista);
- c) *justificativa - warrant* (estratégia de raciocínio que autoriza relacionar o ponto de vista aos dados);
- d) *condições de refutação – conditionsofrebutall* (inserir elementos de dúvida ou oposição que seja capaz de enfraquecer o conjunto afirmação-dados-justificativa);
- e) *qualificador – qualifier* (elemento que modula a força do argumento);
- f) *apoio – backing* (adicionar um elemento que fundamenta e confere autoridade à justificativa).

Apesar de Toulmin fazer parte do movimento que impulsionou novas propostas de estudo da argumentação (*Período da Retomada*), e ter contribuído com o campo dando ênfase tanto ao papel do auditório quanto ao contexto no qual a argumentação acontece, tem sido observado que o modelo proposto pelo autor para analisar estrutura dos argumentos e, portanto, as relações funcionais entre as partes dele, apresentam limitações. Tais limites são observáveis, por exemplo, quando se pretende realizar uma análise processual do desenvolvimento de competências argumentativas e do papel mediador da argumentação na construção de conhecimento e no desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Na presente perspectiva assume-se o pressuposto de que no estudo da argumentação é necessário verificar o contexto enunciativo (tanto aquele mais amplo, relacionado com os

significados socialmente construídos, como aquele mais imediato), os papéis ativos interdependentes de proponente e oponente na co-construção e eventual transformação dos argumentos, o processo de revisão de perspectivas e os resultados que podem surgir desse processo. Como o modelo de Toulmin prioriza os elementos de sustentação do ponto de vista, concedendo pouco espaço à captura da contra-argumentação e ao processo de negociação entre prós e contras, torna-se alvo de críticas, não sendo suficiente aos propósitos deste estudo, que, como citado anteriormente, estende a argumentação como uma atividade discursiva e social de natureza dialógica/dialética, que se constitui pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias (LEITÃO, 2007).

Frente a pouca ênfase dada ao confronto de perspectivas por esse modelo, Leitão (2000; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2008a; 2008b), propõe uma unidade de análise¹ capaz de capturar, no plano cognitivo-discursivo, a reflexão do pensamento e a revisão de perspectivas implementadas pela/na argumentação, e no plano epistêmico, o impacto deste processo na construção do conhecimento. Segundo a autora, três elementos, no mínimo, constituem essa unidade de análise: 1) *argumento* - conjunto formado por ponto de vista e justificativa, defendido por um proponente; 2) *contra-argumento* - objeção/crítica/oposição, levantada pelo oponente, ao argumento; 3) *resposta* - reação do proponente frente ao contra-argumento.

Levando em consideração a tríade argumento/contra-argumento/resposta, é possível afirmar que a observação dos elementos isolados não permite capturar o processo de revisão de perspectivas instaurado pela argumentação, o que não impede reconhecer a contribuição específica de cada um dos elementos constituintes da unidade na implementação da própria atividade argumentativa (função discursiva), na instalação do processo de revisão (função psicológica) e na (trans)formação do conhecimento (função epistêmica). No caso do presente estudo essa unidade de análise foi desmembrada com o intuito de verificar os diferentes modos de estruturação da argumentação e possíveis transformações na produção de argumentos dos participantes, ressaltando, porém, que o foco de análise esteve na unidade mínima, e, portanto, levou em consideração os movimentos discursivos de argumentar – contra-argumentar-responder.

Desta forma, no intuito de favorecer a investigação da estrutura da argumentação dos participantes deste estudo, identificamos na literatura da área especialistas que, ao se dedicarem à investigação da argumentação nos mais diversos domínios do conhecimento, definem diferentes tipos de argumentos (WALTON, 1996), de contra-

¹Menor parte de um fenômeno, na qual se preservam todas as propriedades básicas que o constituem

²Atitude propositiva e reflexiva que avalia as bases e limites dos pontos de vista em discussão

argumentos (KUHNet al., 2009; LEITÃO, 2000) e de respostas (LEITÃO 2007a; 2007b; 2008a). Essas definições, sumariadas a seguir, são compatíveis com a concepção de argumentação adotada no presente estudo e, portanto, foram conjugadas com o objetivo de estabelecer recursos analíticos capazes de capturar o desenvolvimento da habilidade de produção de argumentos.

2.3.1 Tipos de argumento

O primeiro elemento da tríade analítica (LEITÃO, 2000, 2001, 2007), o *argumento*, compreende o conjunto de enunciados ou premissas (que podem ser verdadeiras ou falsas) apresentadas com a finalidade de oferecer evidências/razões para apoiar uma conclusão (FUENTES, 2009; GOVIER, 2010). Nos termos de Leitão (2000; 2003; 2005; 2007a; 2007b; 2008a; 2008b), o argumento é constituído pelo ponto de vista (conclusão) que o proponente procura estabelecer, bem como as justificativas/razões (premissas) com as quais apoia esse ponto de vista (função discursiva). Em termos do funcionamento cognitivo do indivíduo (função psicológica), o argumento estabelece o ponto de referência em relação ao qual o processo de revisão de perspectivas se instala em fases subsequentes da argumentação, e os conteúdos que formam um argumento capturam a organização momentânea do conhecimento do indivíduo sobre um tópico (função epistêmica).

Neste estudo, quanto a esse aspecto, é importante referenciar Walton (1996), quem em sua obra *Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning*, sumaria diferentes esquemas argumentativos - formas específicas de raciocínio argumentativo - utilizados com o propósito de justificar ou contestar afirmações. Segue-se uma breve definição de alguns esquemas argumentativos, tal como definidos pelo autor:

Argumento de autoridade. É referente ao raciocínio que cita explicitamente um especialista, uma teoria ou uma determinada fonte para fundamentar (ou desafiar) pontos de vista. Esquema: A fonte *S* é experta no domínio *P* que contém a proposição *A*; *S* sustenta que a proposição *A* é verdadeira; Então, *A* é verdadeira.

Argumento de evidência para a hipótese. Este tipo de raciocínio é típico de verificação experimental ou falsificação de uma hipótese no raciocínio científico. Neste tipo de esquema se apresenta alguma evidência empírica ou circunstancial que pode ser observada ou relatada, de modo que pode ser definitivamente provada como falsa ou verdadeira. Esquema: Se *A* é verdadeiro (hipótese), então *B* é observado como verdadeiro.

Argumento de exemplo: neste tipo de esquema o mais importante não é o número de exemplos usados para justificar ou contestar uma afirmação, mas se são típicos daquilo que

pretendem exemplificar. Nesta forma de raciocinar o argumentador menciona um fato ou caso anterior, que seja típico ao contexto, para confirmar ou negar a tese em questão. O argumento baseado em exemplo é visto como uma forma de raciocínio inerentemente fraco, pois não é conclusivo, ou mesmo probabilístico, na confirmação de uma afirmação. É frequentemente usado no raciocínio cotidiano.

Argumento de analogia. Este esquema traça semelhanças entre termos/situações de gêneros diferentes. No argumento por analogias, o indivíduo estabelece valor sobre determinados aspectos das situações comparadas/aproximadas, envolvendo, desta forma, um maior grau de subjetividade. Esquema: No geral o caso *C1* é similar ao *C2*; *A* é verdadeiro em *C1*; Então, *A* é verdadeiro em *C2*.

Argumento de causa-efeito. É um tipo de argumento que forma uma predição ou aviso de que um evento tende a causar outro. Esquema: Geralmente, se *A* ocorre, então *B* também ocorre (ou pode ocorrer); Neste caso, *A* ocorre; portanto, neste caso, *B* também ocorre.

Argumento correlação para causa. Infere uma conexão causal entre dois eventos descrevendo uma correlação positiva entre eles. Neste tipo de argumento, *A* e *B* são proposições que descrevem eventos que podem ser observados. Os argumentos causais são presumíveis e revogáveis, e são baseados mais em plausibilidade do que probabilidade. Esquema: Existe uma correlação positiva entre *A* e *B*; portanto, *A* causa *B*.

Argumento de consequências. Essa argumentação é uma espécie de raciocínio prático, onde alguém apoia positivamente um plano de ação, citando as boas consequências do mesmo. Na forma negativa, a ação contemplada é rejeitada por razões que podem trazer consequências ruins. Normalmente, este tipo de argumento é usado na deliberação ou discussão crítica onde existe divisão de opiniões sobre uma ação contemplada, na qual um lado apoia a ação e o outro se opõe a ela. Esquema: Se *A* é provocada, então, em seguida, boas consequências podem ocorrer; Portanto, *A* deve ser provocada.

2.3.2 Tipos de contra-argumentos

O segundo componente da unidade analítica selecionada para este estudo, o *contra-argumento*, captura a forma como o confronto com elementos de oposição desencadeia no discurso um processo reflexivo que leva à revisão das afirmações feitas (função psicológica). Do ponto de vista discursivo, a presença do contra-argumento traz para o discurso uma dimensão de alteridade indispensável à ocorrência de argumentação. Do ponto de vista epistêmico, o contra-argumento aponta diferentes possibilidades de organização do

conhecimento, em direção às quais o conhecimento atual do argumentador pode eventualmente se transformar.

Kuhn et al. (2009) faz uma distinção entre duas formas de contra-argumentar:

Contra-argumento alternativo. Expressa discordância, avançando uma perspectiva oposta, mas sem abordar diretamente o argumento do proponente, preservando, em certo grau, sua força intacta. É um desacordo acompanhado por um argumento suplente.

Contra-argumento crítico. Desacordo acompanhado por crítica a declaração do proponente. Discorda, atacando diretamente o argumento, enfraquecendo sua força.

Kuhn considera o contra-argumento alternativo menos sofisticado que o contra-argumento crítico, já que o segundo é dirigido ao argumento, enfraquecendo-o, enquanto que o primeiro mantém preservado, em certo grau, a força do argumento inicial.

Semelhante categorização é verificada em Leitão (2000b), com maior grau de distinção, constatando os seguintes tipos de contra-argumentos:

Suporte para o outro lado da questão. Consiste num tipo de contra-argumento que oferece suporte para o outro lado da problemática, a qual não corresponde a posição adotada pelo proponente. Neste caso, a estratégia é desviar o foco da argumentação ao invés de tentar debilitar o mérito do argumento em questão.

Contra-argumento sobre as razões. A característica definidora desta categoria de contra-argumentos é que nela os oradores são capazes de debilitar um elemento do argumento em questão (ataca diretamente as razões apresentadas pelo proponente para justificar seu PV). Normalmente, este tipo de contra-argumento aparece de duas formas; o falante pode recusar uma premissa do argumento apenas negando-a ou pode trazer a verdade de uma alegação em questão, fazendo uma declaração que potencialmente inverte sua compreensão.

Contra-argumento sobre o elo razão-posição. Não invalida as razões apresentadas pelo proponente; reconhece a legitimidade dessas razões, mas questiona a ligação razão-ponto de vista, ou seja, a relação dessa razão enquanto justificativa para o ponto de vista defendido.

O contra-argumento *suporte para o outro lado da questão*, indicado por Leitão (2000b) é considerado, neste estudo, como equivalente ao *contra-argumento alternativo*, apontado em Kuhn et al. (2009). O *contra-argumento crítico* (KUHNS et al, 2009), por sua vez, atende a subcategorização, com base em Leitão (2000b), de *contra-argumento sobre as razões e contra-argumento sobre o elo razão-posição*.

2.3.3 Tipos de respostas

Finalmente, o terceiro elemento, a resposta, é definido como a reação, imediata ou remota, do proponente de um argumento à oposição. Sua ocorrência marca, a um só tempo, a tomada de consciência do indivíduo em relação a concepções que se contrapõem às suas posições e a forma como a elas reage (função psicológica), refutando-as ou incorporando-as, parcial ou completamente, às suas próprias posições. Leitão (2007a; 2007b; 2008a) defende a ideia de que a aceitação de um contra-argumento, com o conseqüente abandono de um ponto de vista, é um dentre os vários resultados que podem emergir da argumentação. Desta forma indica os diferentes resultados que podem ser observados:

- a) aceitação do contra-argumento com o conseqüente abandono do argumento;
- b) contestação do contra-argumento e preservação do ponto de vista;
- c) aceitação do contra-argumento, seguida da reformulação dos elementos de apoio ao argumento inicial;
- d) aceitação do contra-argumento, incorporando-o parcialmente ao argumento inicialmente formulado.

Do ponto de vista epistêmico, a identificação da resposta é considerada um passo particularmente crítico em uma análise que visa capturar o impacto do confronto de perspectivas sobre o conhecimento do indivíduo.

2.3.4 Tipo de informação

Outro aspecto estrutural imbricado na unidade de análise assumida neste estudo se refere ao tipo de informação utilizada pelo argumentador para fundamentar seu ponto de vista, seja na produção do argumento, do contra-argumento ou da resposta.

No geral, se observa em contextos de conversação natural, que quando situações de controvérsia emergem, os indivíduos envolvidos no diálogo tentam persuadir o outro quanto à validade de suas afirmações, oferecendo razões/evidências (baseadas em crenças, valores, emoções) que apoiem seu ponto de vista de forma eficaz e enfraqueça o ponto de vista do outro.

Desta forma, BesnardeHunter (2008) afirmam que no centro de toda argumentação está à necessidade de informação, ressaltando que existem inúmeras dimensões a serem consideradas na descrição e delimitação do tipo de informação (incluindo epistêmicas, deontológicas e tipos particulares de incerteza, tais como probabilidade e possibilidade), e

diversos tipos de informações potencialmente capazes de fundamentar a argumentação. Na classificação elaborada por esses mesmos autores são enfatizadas:

Informação certa (ou categorial). É considerada como absolutamente correta, verdadeira. É clara suficiente para ser tratada como a certeza de uma definição matemática ou como senso comum, tal como *a capital da França é Paris*. Inclui informação na qual a possibilidade de dúvida é extremamente limitada, como por exemplo, *amanhã o sol vai nascer*.

Informação incerta. É uma informação que não é verdadeira (certa). A maioria das informações do mundo (físico ou simbólico) são, em certa medida, incertas, pois sempre dependem das circunstâncias (contexto) em que a informação é usada e avaliada.

Partindo dessa descrição, a *informação certa e incerta* pode ser classificada, ainda, como:

Informação objetiva. É uma informação que provém de uma fonte confiável [*reliable*] ou que pode ser observada, medida e/ou verificada pelos que estão envolvidos na argumentação. Pesquisas empíricas estão muito relacionadas a esse tipo de informação.

Informação subjetiva. Provém de experiência, crenças ou opiniões de algum dos indivíduos que estão envolvidos na argumentação. Esta informação não é necessariamente consistente.

Informação hipotética. Esta informação é assumida em consideração aos interesses da construção de um argumento. Não é necessário que a informação hipotética seja verdadeira pode até ser duvidosa, tanto agora como no futuro. Ainda assim, pode ser útil considerá-la como parte das premissas da argumentação se uma pessoa quer explorar possibilidades. Deste modo, algumas informações hipotéticas podem ser descritas como informação especulativa e pode, inclusive, incluir informação que o proponente considera como falsa/ falaciosa.

Na revisão da literatura, se constata que outro aspecto considerado por diversos pesquisadores quando investigam a produção de argumentos é o ‘número de justificativas usadas para fundamentar o PV’. Kuhn e Udell (2003), por exemplo, no seu estudo sobre o desenvolvimento de competências argumentativas, elencam como categoria analítica de avaliação da estrutura dos argumentos ‘a quantidade de razões expostas pelo participante, disponível na base de seu conhecimento sobre o tema, para potencializar seu argumento’.

Em conclusão, vale ressaltar que os critérios estruturais descritos nesta seção (tríade argumento/contra-argumento/resposta, tipos de argumentos, tipos de contra-argumento, resposta, tipos de informação e número de justificativas) serviram de base para a análise do desenvolvimento da produção dos argumentos dos participantes deste estudo.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DO DEBATE NO ÂMBITO PEDAGÓGICO

Por volta da década de 80, o renovado interesse dos filósofos na promoção do pensamento crítico/reflexivo é responsável pela crescente e intensa utilização do debate como estratégia de ensino no desenvolvimento de habilidades do pensamento crítico, comunicação e lógica. Atualmente, esta prática discursiva vem sendo utilizada em diversos campos do saber – história, direito, literatura, ciências exatas, medicina, economia, Psicologia, entre outras – que compartilham a premissa de que o debate favorece o desenvolvimento do pensamento e o envolvimento em práticas democráticas e de cidadania (FUENTES, 2009; PLANTIN, 2004; TESSIER, 2009; VO; MORRIS, 2006).

Quando se fala em debate a tendência inicial é relacionar o termo à ideia de confronto de interesses, no qual uma das opiniões prevalece sobre a outra. Tal concepção implica a diminuição de uma das posições, gerando como produto final um vencedor e um vencido. O debate parlamentar é um exemplar típico deste modelo de debate, e pode ser caracterizado como uma atividade discursiva com carga negativa, associada à agressividade e à competição, que tem como objetivo final persuadir, diminuir o adversário e/ou vencê-lo. É uma prática específica de debate, com ampla e reconhecida trajetória em renomadas universidades (Stanford, Emory, Vermont, Michigan), as quais organizam competições a nível escolar – em âmbito regional, nacional, internacional - com o intuito de desenvolver nos jovens pesquisadores habilidades cognitivas inerentes ao debate (RENNAU, 2004).

Em contraste a esses modelos tradicionais de debates é possível identificar, associada a práticas discursivas no âmbito educacional a ideia de debate como modalidade dialógica na qual os tipos de relações estabelecidas entre os participantes e os fins perseguidos conduzem a finalização crítica² do diálogo através da resolução do conflito de opiniões. O que define essencialmente essa situação dialógica (resolução crítica da diferença de opinião) é a possibilidade real que cada participante tem de modificar seu ponto de vista inicial e, portanto, seu papel argumentativo no debate (o participante pode inicialmente estar a favor de uma questão, defender a legalização do aborto no Brasil, por exemplo, e no curso da discussão, ser influenciado e convencido pelo seu interlocutor, se deslocando, sem prejuízos, para a posição de contra a legalização do aborto no Brasil).

Enriquecendo essa perspectiva de debate como prática discursiva no âmbito educacional, Fuentes (2009) caracteriza-o como uma atividade social de produção verbal

²Atitude propositiva e reflexiva que avalia as bases e limites dos pontos de vista em discussão

argumentativa, cuja característica principal é a oposição dialógica sobre um tema previamente definido, no qual os locutores se enfrentam, face a face, com seus respectivos pontos de vista em relação a um conflito de opinião, objetivando a resolução do confronto.

Plantin (2004) corrobora essa definição, assinalando que o debate é uma atividade discursiva de caráter argumentativo, com turnos de fala explicitamente e estritamente regulados e regrados (o que implica normas formais e substanciais que devem ser aceitas pelos participantes), que se realiza através do embate de opiniões e coloca em jogo valores, emoções e interesses inerentes a uma situação específica. O autor estabelece ainda uma distinção entre os tipos de debates gerados no contexto de sala de aula: a) os debates que se originam mediante problemas emergentes, isto é, aqueles que surgem no desenvolvimento de uma atividade qualquer num campo específico do conhecimento (história, matemática, física, biologia, etc.); b) os debates produtos de problemas permanentes, ligados a conteúdos particulares, como por exemplo, os debates propostos e introduzidos de modo organizado pelo professor na sala de aula.

Sobre os benefícios da prática do debate em sala de aula, Rennau (2004) aponta que este tipo atividade pedagógica promove a interação entre pares (o debate é um modelo de diálogo face a face) e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas³. Ainda sobre as contribuições desta prática discursiva, uma revisão de estudos empíricos evidencia: a) os efeitos positivos do debate no processo de aprendizagem (CANO-ORTIZ, 2010; FELTON; KUHN, 2001; TESSIER, 2009); b) o impacto do debate no desenvolvimento do pensamento crítico (FUENTES, 2009; PLANTIN, 2004; TESSIER, 2009; VO; MORRIS, 2006); e c) o papel mediador do debate no desenvolvimento de competências argumentativas (CANO-ORTIZ, 2010; KUHN; UDELL, 2003; RAMÍREZ, 2012).

Apesar de focalizar em suas pesquisas aspectos cognitivos distintos, especialistas da área (FUENTES, 2009; PLANTIN, 2004; TESSIER, 2009; VO; MORRIS, 2006) concordam em apontar que a modalidade discursiva ‘debate’, por permear diferentes domínios ou âmbitos da vida dos indivíduos (família, política, educação, religião, sociedade), e por envolver, numa perspectiva mais pedagógica, conflito de opinião e finalização crítica do conflito (postura reflexiva que envolve autorregulação e autoavaliação), se converte num recurso privilegiado de mediação na interação entre pares, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, no desenvolvimento de habilidades argumentativas e no desenvolvimento do pensamento

³ A participação no debate faz com que o estudante se desloque de suas estruturas pessoais de referência e tome consciência de seu próprio pensamento, avalie as bases e limites de suas afirmações e se antecipe a possíveis refutações.

crítico/reflexivo do conhecimento. Este panorama investigativo, que compreende o debate como uma modalidade dialógica propositiva e reflexiva, que tem como propósito último a resolução do conflito de opinião, constitui o núcleo da definição do modelo de Debate Crítico.

2.5 MODELO DO 'DEBATE CRÍTICO'

O Debate Crítico integra o programa de estudos do Centro de Argumentação (CEAR), da Universidade Diego Portales (UDP), em Santiago do Chile. A proposta de aplicação deste modelo de debate responde, inicialmente, a uma demanda educativa do governo chileno, no ano de 1997, referente à implementação do 'torneio de debate interescolar' como instrumento de competição favorecedor do desenvolvimento de habilidades cognitivas. Em 2002, como produto de intensa e contínua reflexão dos integrantes do CEAR, surge a necessidade de resignificar o Debate Crítico, tornando-o meio de intervenção socioeducativa, que além de possibilitar a aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitivas, abre espaço para a participação prática e eficaz dos estudantes nos processos democráticos.

Fuentes (2009) ao elaborar o modelo de Debate Crítico, tem como objetivo central gerar situações de discussão racional que ofereçam aos participantes condições de comunicação simétrica, na qual apresentem seus argumentos a favor ou contra, de forma regrada e respeitosa, assim como a finalização crítica da discussão através da produção de formas argumentativas avaliáveis, visando como meta final, não a adesão a um determinado ponto de vista, mas uma atitude propositiva e reflexiva em relação à diferença de opinião. Para atender a esses objetivos, Fuentes fundamenta-se na junção de características propostas por diversas modalidades de diálogo, destacando:

- A concepção de *diálogo crítico*, que segundo Rabossi (2002), caracteriza-se pela existência de opiniões divergentes a respeito de um tópico comum, defesa argumentativa de ponto de vista, comunicação simétrica nas relações entre os participantes, "jogo argumentativo" de prós/contras considerando a possibilidade de questionar livremente e apresentação de respostas fundamentadas sem nenhum tipo de coação.
- As *situações de diálogo ideal*, que de acordo com Habermas (1987) deve apresentar como condição: a possibilidade de qualquer participante mudar de posição argumentativa, os participantes poderem aperfeiçoar suas competências comunicativas, ausência de coação externa na discussão crítica e acesso universal e irrestrito à informação implicada nos problemas substanciais de uma comunidade.

Norteadas por esses fundamentos, a proposta de Debate Crítico apresenta como características constitutivas: o estabelecimento de uma estrutura proposicional padronizada que expressa o conflito de opinião sobre o qual os participantes apresentam suas razões *a favor, contra ou indiferente*; a apresentação de argumentos estruturalmente válidos no desenvolvimento do debate; a presença de um sistema avaliativo eficiente na identificação de falácias e outras violações de princípios do diálogo crítico; regulação dos turnos de fala e instauração de papéis evidenciados por expressões proposicionais padronizadas; presença de um júri que avalie e delibere o debate a partir de critérios explícitos e acordados.

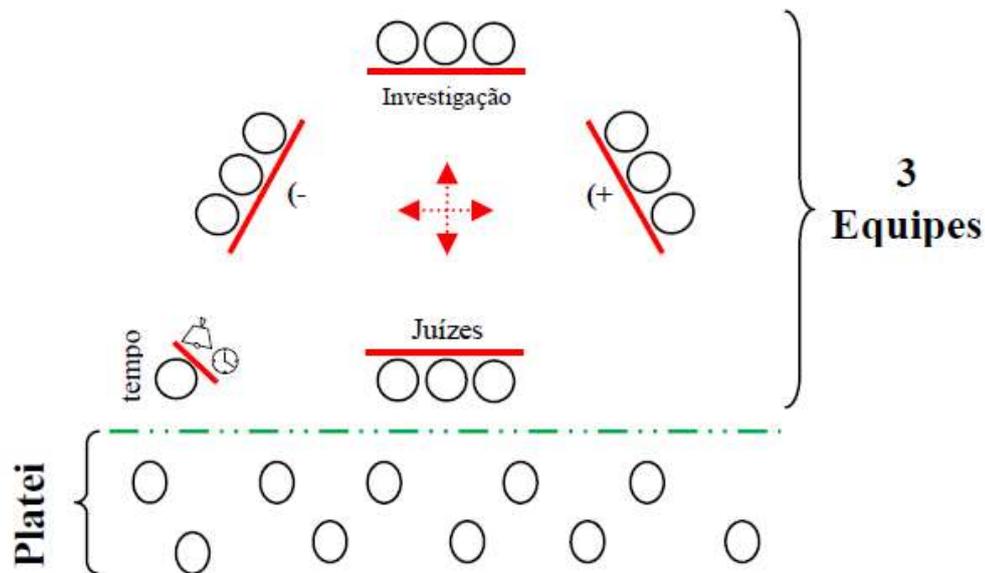
No Chile, a aplicação do modelo em questão tem acontecido principalmente em contexto de *Torneio Interescolar de Debate*, no qual se mantém a condição de competição herdada da tradição do debate parlamentar, mas com características próprias do Debate Crítico. Fuentes (2008) ressalta que propor a resolução crítica do conflito de opinião é uma diferença significativa na forma de conceber o Debate Crítico, principalmente no âmbito educativo, pois possibilita que os participantes estabeleçam o intercâmbio dialógico em ausência de coação externa e assegura a possibilidade de qualquer participante mudar de posição argumentativa durante o debate, condições estas que são necessárias para a situação de ‘diálogo ideal’ proposta por Habermas (1987). O autor assinala, ainda, que o referido torneio visa favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e difundir a prática do Debate Crítico como um método que promove eficazmente a participação dos estudantes nos processos democráticos.

O Debate Crítico funciona através do intercâmbio dialógico entre três equipes - investigativa, positiva e negativa. Por equipe afirmativa ou negativa se entende grupo integrado por três debatedores que compartilham o objetivo de apresentar razões a favor (bancada afirmativa) ou contra (bancada negativa) um tópico problemático. A equipe investigativa atende a essa mesma constituição (três participantes), mas tem como função expor o panorama teórico sobre o tema debatido, assim como possíveis argumentos a favor e contra o tópico em discussão. As informações fornecidas pela bancada investigativa são obtidas mediante pesquisa prévia, e tem como finalidade garantir que as bancadas afirmativa e negativa tenham acesso universal e irrestrito aos conhecimentos acerca do tópico problemático.

Além dessas três bancadas, o debate conta com uma mesa de juízes que tem por função avaliar a qualidade dos argumentos apoiando-se nos critérios avaliativos da qualidade dos argumentos propostos por Govier (2010). Com o objetivo de facilitar e garantir um processo avaliativo eficaz em curto período de tempo é usada uma série de planilhas e

símbolos lógicos que facilitam o preenchimento das mesmas. Por fim, vale mencionar que a função da plateia é apoiar a equipe de sua preferência, e em determinado momento do debate realizar perguntas para as equipes sobre os argumentos apresentados.

Figura 1 – Modelo do Debate Crítico



Baseado em Fuentes (2009)

Elaboração: Autor

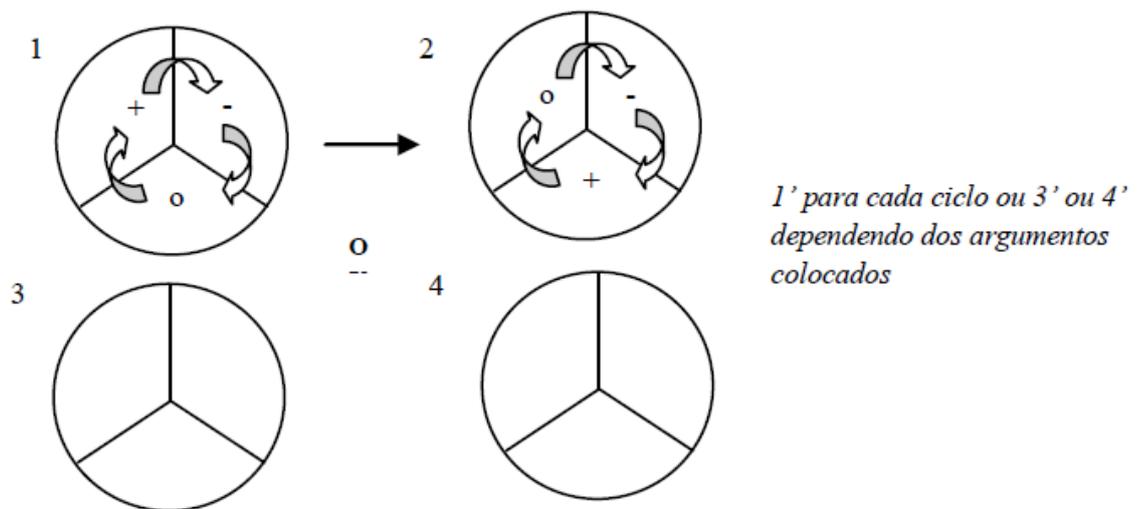
Constituído por três equipes e mesa de juízes, o modelo Debate Crítico está estruturalmente delineado por três fases -preparo para o debate, debate e avaliação do debate. Na fase de preparo, as equipes que participam do torneio são capacitadas por integrantes do CEAR, os quais treinam e acompanham seus estudantes durante toda a competição. Esta fase consiste em orientar e treinar quanto às regras e funcionamento do debate, oferecer ferramentas cognitivas essenciais para a produção e avaliação dos argumentos no debate, e disponibilizar material e fontes de pesquisa sobre o tema que será debatido. No centro dos quatro pontos delimitados pelas bancadas e mesa de juízes, os discursos da fase de debate são executados em três etapas - debate restringido, debate aberto e fechamento - descritas a seguir:

Etapa do Debate Restringido. No início desta etapa, a pesquisa realizada pela Bancada Investigativa na fase de preparo é apresentada como ‘informe’. Esta bancada impede que determinadas informações sejam ocultadas ou exacerbadas de acordo com o interesse dos grupos. Neste momento é uma bancada neutra. Nessa etapa, composta por quatro turnos, as equipes afirmativa e negativa se enfrentam, apresentando seus argumentos frente ao tópico de

debate, numa modalidade ‘todos contra todos’ (fala um integrante de uma bancada e depois um integrante de outra bancada, e assim sucessivamente até o quarto turno).

Etapa do Debate Aberto. O objetivo desta etapa é trazer ao contexto argumentos novos, emergentes do debate restrito ou ainda não expostos. Neste momento se apresenta a intervenção das três equipes, podendo ser iniciada por qualquer uma das Bancadas. A dinâmica discursiva se estabelece em série de ciclos. Entende-se por ciclo a participação das três bancadas, visando responder uma pergunta lançada por uma das equipes. Este movimento poderá acontecer quantas vezes as bancadas desejarem. Nesta etapa a Bancada de Investigação não precisa se manter neutra, podendo assumir uma posição frente ao conflito.

Figura 2 – Ciclo de participação na Fase de Debate Aberto.



Baseado em Fuentes (2009)

Fonte: Elaborado pelo autor

Após essas etapas ocorre um intervalo de cinco minutos (5'), no qual os participantes do debate se reúnem com seu treinador e preparam o fechamento resolutivo da discussão.

Etapa do Debate Restrito: O objetivo desta etapa é alcançar o desprendimento dos papéis e funções adquiridas nas etapas anteriores, para assim estabelecer uma possível resolução crítica frente ao conflito de opinião. É uma etapa composta de três momentos: resumo (R), valoração (V) e proposição (P). As três bancadas devem, em primeiro momento, organizar um resumo de todo processo argumentativo, valorando as posições,

independentemente da posição assumida inicialmente e, por fim, apresentar proposta(s) de solução para o conflito em questão. Esta fase caracteriza o debate no formato colaborativo, tendo em vista que as bancadas não precisam manter suas posições até o final, sendo possível colocar-se no lugar do outro e abandonar sua posição inicial, se assim julgarem interessante.

Após as três etapas do momento debate, segue-se a *fase de avaliação* do debate, no qual a mesa de juízes avalia a qualidade dos argumentos apresentados, apoiando-se nos critérios avaliativos da qualidade dos argumentos propostos por Govier (2010).

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Investigar o desenvolvimento da habilidade de produção argumentativa de estudantes universitários participantes de uma intervenção pedagógica fundamentada no *Debate Crítico*.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar os elementos estruturais da argumentação produzidas pelos estudantes em sala de aula;
- b) Verificar possíveis transformações na estrutura dos argumentos produzidos pelos estudantes no curso da intervenção pedagógica;
- c) Estabelecer *see como* ocorrem variações na produção de argumentos, tendo em conta as trajetórias específicas de diferentes participantes.

4 MÉTODO

O estudo em questão foi realizado com dados gerados no projeto “O Debate Crítico como contexto de desenvolvimento do pensamento reflexivo”, pertencentes ao Banco de Dados do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (*NupArg*) da Pós-Graduação em Psicologia da UFPE. O referido projeto - doravante referido como macroprojeto - busca avaliar possíveis impactos de uma intervenção pedagógica fundamentada no modelo de Debate Crítico proposto por Fuentes (2009) realizada numa disciplina eletiva do primeiro período do curso de Graduação em Psicologia (LEITÃO, 2011). O conjunto de atividades que envolviam o processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina exigia dos estudantes intensa reflexão e exercício da argumentação (sobre conteúdos curriculares) e esteve, essencialmente, ancorado na preparação, prática e avaliação de uma série de debates, estruturados segundo proposto no *Modelo do Debate Crítico*.

Num sentido lato do termo, se poderia dizer que o macroprojeto se aproxima da chamada pesquisa-intervenção. A pesquisa-intervenção compreende tanto a ação do pesquisador para a produção do conhecimento como sua ação sobre o fenômeno estudado. Pesquisas desta natureza caracterizam-se pela produção de mudanças, contribuindo para comprovar teorias, descrever o desenvolvimento e descobrir relações entre fatores e fenômenos. Esta natureza híbrida possibilita contribuições tanto teóricas quanto aplicadas ao campo do conhecimento (SPINILLO; LAUTERT, 2008). À pesquisa-intervenção são atribuídas leituras que adotam uma perspectiva com foco mais experimental, envolvendo pré-teste e pós-teste, grupos controle e experimental (constituídos de forma equivalentes) e uma intervenção realizada somente no grupo experimental; ou uma perspectiva não experimental, abordagem à qual se aproxima a intervenção em foco neste projeto.

No arranjo não-experimental, a *compreensão* é enfatizada como princípio do conhecimento. Nesta perspectiva, a pesquisa apresenta um caráter processual e reflexivo, no qual o fenômeno estudado é sempre visto na sua historicidade (preocupação com o processo e não exclusivamente com os efeitos da intervenção); visa compreender o modo como os fenômenos se influenciam (ou mesmo se constituem) de forma recíproca; não delimita variáveis, analisando-as em suas relações múltiplas e complexas (GÜNTHER, 2006).

Partindo da referida intervenção, uma série de pesquisas está prevista pelo *NupArg*, no intuito de analisar questões acerca do desenvolvimento da argumentação e do pensamento reflexivo com base nos dados gerados naquele contexto. O presente estudo compõe este programa de pesquisas, traçando como foco de interesse específico a investigação do

desenvolvimento da produção de argumentos dos estudantes em sala de aula no curso da intervenção.

Tendo em vista que este estudo foi realizado com materiais pertencentes ao banco de dados do *NupaArg*, muitas das informações sobre os procedimentos de construção dos dados são referentes à aspectos domacrojeto, porém são informações comuns a esta proposta e necessárias de serem explicitados para fins de compreensão do delineamento do método do presente projeto.

4.1 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

No curso da intervenção pedagógica anteriormente referida foram realizados registros videográficos de todas as aulas da disciplina, durante um semestre letivo de 15 semanas, com quatro horas-aula semanais (totalizando carga-horária de 60h). Duas câmeras foram utilizadas, com possibilidades de deslocamento, uma com foco fixo no professor e outra com foco fixo nos estudantes.

Adaptações do *Debate Crítico* para o contexto de sala de aula. Considerando que nesta pesquisa o Debate Crítico foi utilizado como recurso de intervenção pedagógica – situação diferente daquela para qual foi originalmente produzido (ver definição e finalidades deste modelo de debate nas pp. 41-47) – sua utilização exigiu necessariamente adaptações no modelo quando transposto para o contexto de sala de aula brasileiro. Algumas dessas adaptações podem ser observadas no quadro abaixo:

Tabela 1 – Adaptações do *Debate Crítico* para o contexto de sala de aula

ADAPTAÇÕES/CONTEXTO	Contexto Original	Contexto de Intervenção
Nível contextual	É utilizado em torneios de debates entre escolas	Foi inserido e vinculado ao processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares no contexto particular de sala de aula.
Tema	Temas de interesse social Ultrapassa os conteúdos programáticos da escola.	Temas relacionados ao conteúdo da disciplina. Arelado ao ensino do conteúdo curricular da disciplina
Treinamento	Apenas os alunos das equipes que participam do debate recebem treinamento	Todos os alunos matriculados na disciplina receberam instrução sobre conceitos da argumentação e sobre os temas a serem

		discutidos. ⁴
Participação dos estudantes	Equipes fixas: os participantes dos debates são os mesmo durante todo o torneio.	As equipes não eram fixas: todos os alunos da disciplina tiveram a oportunidade de participar dos debates, assumindo diferentes papéis.
Bancada Investigativa⁵	Desempenhada pelos estudantes; Atua durante o debate; Mantém-se neutra na primeira etapa, e na segunda pode assumir uma posição.	Desempenhada pela professora; Não atuou durante o debate, mas previamente. Manteve-se neutra durante todo debate.
Plateia (função)	Fazer perguntas às bancadas de debatedores.	Fazer perguntas às bancadas e avaliar a qualidade dos argumentos apresentados pelas equipes debatedoras.

Elaboração: Autor

Outras adaptações básicas foram ainda necessárias: a questão do tempo cronológico do curso (número de debates compatível com o número de horas-aulas da disciplina), do tempo lógico(o momento adequado para inserir os conteúdos e conceitos); o planejamento da disciplina (qual a melhor forma de inserir na disciplina a intervenção planejada) e instrumentos utilizados para preparo e avaliação do debate.

⁴ : A presente pesquisadora participou, como monitora, da organização e execução da disciplina na qual foram gerados os dados que serão analisados no presente estudo. Tal função implicou sua participação em todo o planejamento, execução e avaliação formal da disciplina, o que ajudou substancialmente em seu processo de familiarização e posterior construção do corpus de dados da presente pesquisa)

⁵Tem como função apresentar o conjunto de conhecimentos relevantes para o tópico discutido no Debate

Figura 3 – Adaptação do *Debate Crítico* para sala de aula.

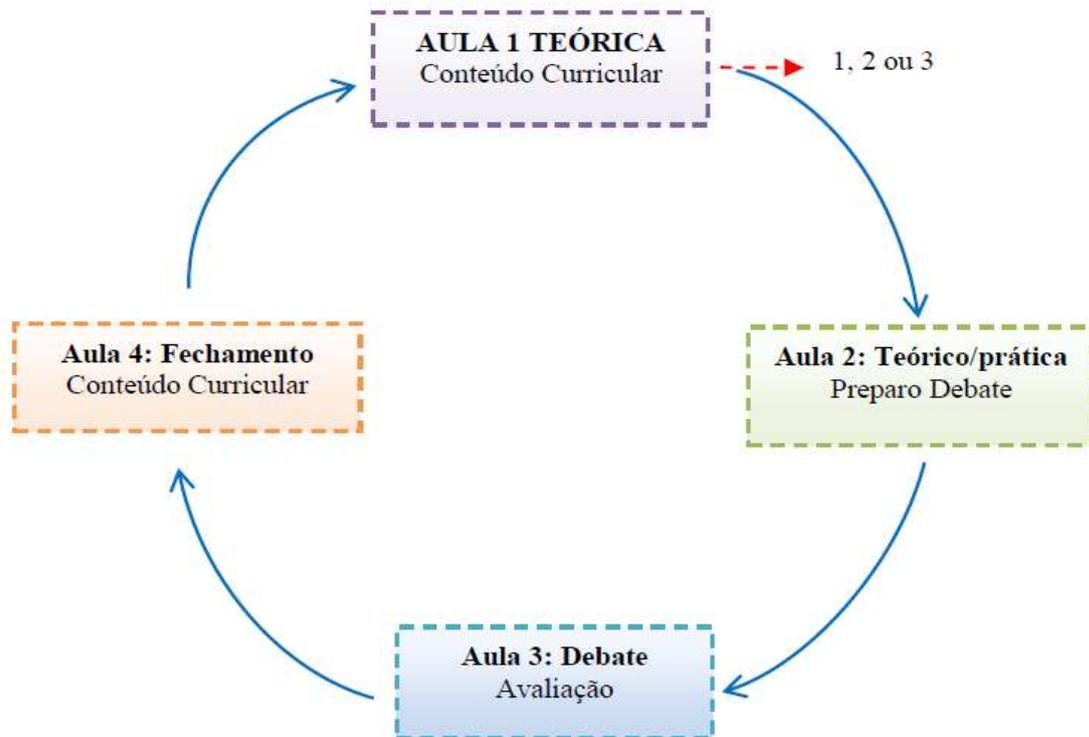


Fonte: Figura extraída de Ramírez, 2012.

Planejamento da disciplina. A organização metodológica da disciplina na qual foi implantada a intervenção, atendendo as adaptações descritas acima, foi realizada em seis ciclos temáticos, constituídos por, aproximadamente, quatro a seis aulas cada ciclo (com 1h45m de duração cada aula).

Os ciclos temáticos iniciavam-se com uma ou mais *aulas teóricas sobre conteúdo curricular*, com apresentação de ideias e panorama geral sobre o tema. Posteriormente ocorria uma *aula teórica e preparo para o debate*, com retomada inicial do conteúdo curricular relacionado a inserção de conceitos da argumentação, seguida de momento específico de preparo para o debate, focado na reflexão sistemática sobre a produção e avaliação dos argumentos, tomando como referência os conteúdos dos textos da bibliografia da disciplina. Dando continuidade ao ciclo, ocorria a *aula debate*, na qual se realizava, inicialmente, uma breve retomada das instruções para o debate (estrutura do debate e os papéis dos participantes), em seguida, o debate e, por fim, o feedback do debate (reflexão/avaliação coletiva da qualidade da argumentação produzida no debate). Por fim, se realizava a *aula de fechamento* do ciclo temático com discussões finais sobre o conteúdo e/ou sobre os conceitos da argumentação previstos para aquele ciclo.

Figura 4 – Ciclo metodológico da disciplina



Fonte: Figura extraída de Ramírez (2012)

Essa organização possibilitou que a cada novo ciclo os estudantes, se apropriassem, progressivamente, tanto dos conteúdos curriculares específicos quanto de estratégias argumentativas e informações sobre a estrutura do *Debate Crítico*. Isto garantiu ao contexto de intervenção mudanças estruturais e sofisticação gradual do debate, assim como prática sistemática da argumentação em sala de aula.

No processo de sofisticação e mudança na estrutura do debate foi possível verificar no curso da disciplina três diferentes estruturações dos debates ocorridos em sala de aula, denominadas *debate espontâneo*, *minidebates* e *debate crítico*.

O *debate espontâneo* foi organizado a partir do conhecimento intuitivo dos estudantes sobre argumentação e o gênero discursivo debate. Portanto, não foi estruturado como nos moldes do *Debate Crítico*, com as devidas fases de preparo, debate e avaliação. Para realização desse primeiro debate, foi apresentado aos estudantes um ponto de tensão (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. Após a realização do debate espontâneo, os alunos assistiram os registros do debate e em seguida realizaram uma análise, espontânea e sem instruções, de suas performances. Do ponto de vista pedagógico, o intuito deste primeiro debate foi permitir aos estudantes uma tomada de consciência inicial

sobre o que entendiam por ‘debater’ e ‘argumentar’. Do ponto de vista da pesquisa, obteve-se com esse debate um registro inicial do *perfil argumentativo* dos participantes, em relação ao qual se poderia, posteriormente, observar possíveis variações e mudanças durante o percurso da disciplina.

Os minidebates realizaram no curso dos ciclos e ofereceram aos estudantes apropriação, *gradual* e *progressiva*, de estratégias importantes da argumentação (aspectos de identificação, produção e avaliação de argumentos) e de informações referentes ao funcionamento do *Debate Crítico* (regras, estrutura, etapas, duração, papéis assumidos etc.), essenciais ao engajamento satisfatório numa atividade de argumentação crítica. Na situação de preparo para os mini debates, os estudantes foram divididos aleatoriamente em três equipes, representando as bancadas do *Debate Crítico* (afirmativa, negativa e juízes). Na medida em que aconteciam os minidebates e, portanto, novas informações sobre a argumentação crítica e sobre os procedimentos específicos do debate eram disponibilizadas, a estrutura do *Debate Crítico*, inicialmente apresentada aos estudantes, era sofisticada com a inserção de novos turnos de fala, etapas, papéis e tempo destinado para cada etapa (o tempo de duração do primeiro debate foi de 25 minutos, progressivamente, no desenvolver dos ciclos, o debate passou a ter duração de 45 minutos). Ao fim de cada minidebate os estudantes realizavam uma análise crítica sobre o desempenho de cada equipe (feedback).

O Debate Crítico, realizado no último ciclo da disciplina possibilitou aos estudantes a integração e prática do conjunto geral das habilidades apreendidas e exercitadas durante as fases prévias. Na estrutura deste último debate se constata as mudanças totais ocorridas gradualmente durante os cinco minidebates.

A tabela apresentada abaixo sumaria, por ciclo: os temas curriculares em foco; os conceitos de argumentação enfatizados; os elementos acrescentados à estrutura dos debates à medida que os ciclos avançam; os temas dos debates.

Tabela 2 – Informações gerais sobre a disciplina

CICLO 1	Conteúdo curricular: O campo da Psicologia Diferencial
	Conceitos da argumentação: Opinião/opinião fundamentada, fundamento/razão, inferência, conclusão, argumento, contra-argumento, preparação do discurso argumentativo.
	Tema do debate: Determinações inatas vs. adquiridas nas diferenças masculino/feminino
CICLO 2	Tema curricular: Identidade de gênero

	<p>Conceitos da argumentação: tipos de informação (certa/incerta, objetiva, subjetiva, hipotética), argumentação vs. Explicação</p> <p>Tema do debate: Inato vs. adquirido na formação da identidade de gênero</p>
CICLO 3	<p>Tema curricular: Personalidade – Teoria dos Traços</p> <p>Conceitos da argumentação: tipos de informação (certa/incerta, objetiva, subjetiva, hipotética), ensaio como gênero argumentativo</p> <p>Tema do debate: Vantagens e limites de estudar a personalidade a partir da teoria dos traços</p>
CICLO 4	<p>Tema curricular: Inteligência</p> <p>Conceitos da argumentação: aceitabilidade das premissas</p> <p>Tema do debate: Deve-se aceitar as diferenças de inteligência entre homens e mulheres?</p>
CICLO 5	<p>Tema curricular: Inteligência Emocional</p> <p>Conceitos da argumentação: relevância das premissas</p> <p>Tema do debate: O construto da Inteligência Emocional é relevante para o estudo do comportamento humano?</p>
CICLO 6	<p>Tema curricular: Diferenças Individuais – Biológico vs. Social</p> <p>Conceitos da argumentação: suficiência das premissas</p> <p>Tema do debate: A Psicologia Diferencial adota uma perspectiva interacionista na explicação da constituição das diferenças individuais?</p>

Elaboração: Autor

4.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS DO PRESENTE ESTUDO

4.2.1 Participantes

A amostra do presente estudo foi selecionada de forma intencionada (ou propositada) que, segundo Morse (1991), é um termo técnico muito utilizado na pesquisa qualitativa quando o pesquisador faz seleção do(s) participante(s) de acordo com critérios não aleatórios, pré-estabelecidos, atendendo às necessidades do estudo. Como nos indica Flick (2009) na investigação de um fenômeno devemos delimitar uma amostra representativa, o que no âmbito da pesquisa qualitativa não significa representatividade em termos estatísticos ou representar a realidade de uma população básica, mas delimitar uma amostra capaz de representar a importância do fenômeno estudado.

Levando isso em consideração, buscou-se neste estudo selecionar uma amostra constituída por participantes que atendessem primeiramente ao critério de ter cursado integralmente a disciplina na qual foi implantada a intervenção e, como segundo critério de seleção, atendendo aos objetivos desta pesquisa, ter participado, no mínimo duas vezes, das situações de produção argumentativa *debates e ensaios*⁶. Como terceiro critério se considerou a participação do estudante, em pelo menos um dos debates da série de debates realizados durante a intervenção, na posição de debatedor (bancada afirmativa ou negativa). A seleção da amostra a partir desses critérios se justifica pelo fato de que são situações que pressupõem produção intensa de argumentos, e que assim sendo os registros dessas situações possivelmente seriam ricos em informação relevantes ao propósito da investigação, gerando maior volume de material produzido que pudesse ser analisado (PATTON, 2002).

Com base nesses critérios foi realizada a inspeção do banco de dados utilizados neste estudo, no intuito de identificar os estudantes que atendiam aos critérios de seleção da amostra. Primeiro, foi observado quais, do conjunto de 37 estudantes, participaram dos debates na posição de debatedor e produziram os ensaios. Posteriormente, quais dos que estiveram na posição de debatedor participaram no mínimo duas vezes nessa posição. Respondendo a essas questões identificou-se uma amostra constituída por cinco participantes. O que é um número adequado, tendo em vista a natureza do estudo em questão, no qual o número de participantes não pode ser elevado, já que presumia observações repetidas e análises minuciosas sobre os materiais produzidos pelos estudantes. Este tipo de amostragem (processo de escolha, número de participantes) é compatível com a construção e análise de dados próprias do estudo de caso, o qual se caracteriza pela observação repetida e descrição detalhada e minuciosa de um caso (ou série de casos, como neste estudo), oferecendo maior compreensão da complexidade do fenômeno estudado (STAKE, 2000; YIN, 2001).

A pesquisa com estudos de caso visa, em termos últimos, à generalização de um modelo teórico aplicado a casos múltiplos e distintos. Compreendemos que no caso da presente investigação, o objetivo das elaborações aqui construídas foi contribuir para a construção de um modelo teórico sobre a produção argumentativa dos estudantes participantes de uma experiência intensiva de reflexão e prática de argumentação, que pode ser testado/aplicado aos diferentes casos analisados e, em estudos futuros, a casos cada vez mais distintos, por exemplo, estudantes de cursos em outros campos de conhecimento, com outros níveis de escolarização, etc. Portanto, a generalização do conhecimento eventualmente gerado

⁶Como parte da avaliação da disciplina, os alunos elaboraram dois ensaios sobre o tópico de dois dos debates realizados no percurso da disciplina. O primeiro deles para o terceiro debate e o segundo para o sexto debate.

se consolidará não a partir de uma replicação dos resultados para situações semelhantes, mas, sim, a partir da aplicabilidade do modelo gerado em situações mais diferentes possíveis. (VALSINER, 2006).

4.2.2 Corpus analisado

Tendo em vista que a presente pesquisa analisa registros videográficos pertencentes ao banco de dados do *NupArg* tangentes a todas as aulas da disciplina em que foi aplicada a intervenção anteriormente descrita, a construção do *corpus* deste estudo se iniciou com uma inspeção minuciosa do material produzido ao longo da disciplina, no intuito de verificar as situações que atendessem às necessidades desta investigação e representassem a importância do fenômeno estudado.

Deste modo, do total de dados registrados foram selecionadas, em coerência com os objetivos específicos deste estudo, situações de intensa produção argumentativa. Nesta perspectiva, foram eleitas como foco de atenção *assituações de debates e situação de produção dos ensaios*. Compreende-se que as situações selecionadas por ter, eminentemente, um caráter de intensa produção argumentativa é favorável à investigação de eventuais transformações na argumentação dos estudantes que participaram – em diferentes níveis – do Debate Crítico.

A estrutura das aulas em que ocorreram os *debates* seguia uma sequência semelhante de ações: nos primeiros minutos, a professora fazia uma breve retomada dos conteúdos teóricos tratado na aula anterior, do qual o tema a ser debatido fora extraído, assim como ressaltava as funções das diferentes equipes. Logo em seguida, os alunos (organizados em três subgrupos) se reuniam com as monitoras da disciplina para enfatizar alguns detalhes e definir os alunos que integrariam as equipes do debate. Num terceiro momento ocorria o *debate* propriamente dito. Por fim, nos últimos minutos da aula, os alunos, reunidos em grande grupo, realizavam uma avaliação conjunta (feedback) do debate.

Os ensaios, por sua vez, foram solicitados como parte da avaliação formal do aproveitamento na disciplina, visando atribuição de nota. Nesta situação de produção todos os alunos deveriam elaborar, individualmente, um 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 do debate seguinte (debate 3). O mesmo aconteceu no ciclo 6, no qual foi solicitado aos estudantes a produção de outro ensaio com a seguinte questão: "*Pode-se afirmar que a Psicologia diferencial adota uma perspectiva interacionista sobre o debate*

inato – adquirido?”. Deste modo, compreende-se que a produção dos ensaios além de resultar em atividade avaliativa, funcionaram também como preparação, no plano conceitual, para o debate 3 e 6. Para a realização do ensaio foi providenciado um roteiro que orientou o trabalho dos alunos na construção do texto escrito (ver Anexo A).

No intuito de sumariar a construção dos dados do estudo em questão, se apresenta na tabela 3 os casos⁷ selecionados para análise, bem como as situações de produção que compõem o *corpus*, e em conjunto, a participação de cada caso selecionado nas situações selecionadas (frequência).

Tabela 3 – Participantes e corpus

<i>Corpus</i>	D 1	D 2	D 3	E 1	D 4	D 5	D 6	E 2
Amostra								
Bernardo	x			x	x	x	x	x
Flávia	x			x	x			x
Mônica		x		x	x		x	x
Núbia				x	x	x		x
Tatiana			x	x			x	x

Elaboração: autor

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Dentre os possíveis focos de investigação relacionados à argumentação, a presente pesquisa se dedicou ao estudo do desenvolvimento da habilidade de produção de argumentos de estudantes universitários em situação de Debate Crítico.

Para alcançar os objetivos aqui propostos, considera-se relevante enfatizar que, no plano analítico, a concepção de argumentação como diálogo racional e situado implica que se adote uma perspectiva igualmente dialógica para sua análise, sendo necessárias dimensões que permitam capturar, no curso da argumentação, os papéis ativos e interdependentes das vozes de apoio e oposição a um ponto de vista e que considere as relações de interdependências entre formas linguísticas que surgem no discurso e características das condições do contexto em que essas são produzidas (LEITÃO, 2008b).

Categorias analíticas. Ancorado na ideia acima, o presente estudo adota como unidade de análise a tríade analítica proposta por Leitão (2007b; 2008b), constituída de argumento (ponto de vista mais razões de apoio), contra-argumento (dúvida, objeção e/ou

⁷ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes

crítica direcionada ao argumento) e resposta (reação do proponente de um argumento à oposição emergente).

Partindo desta unidade de análise (movimentos discursivos de argumentar/contrargumentar/responder), e no intuito de favorecer a investigação da estrutura da argumentação dos participantes deste estudo, identificamos na literatura da área especialistas que, ao se dedicarem à investigação da argumentação nos mais diversos domínios do conhecimento, definem diferentes tipos de argumentos (WALTON, 1996), de contra-argumentos (KUHNET al., 2009; LEITÃO 2000b) e de respostas (LEITÃO 2007a; 2007b; 2008a), categorias estas que foram utilizados no presente estudo com fins analíticos.

No que se refere à análise dos ‘tipos de argumentos’, tomamos como referência a classificação de Walton (1996), no intuito de identificar os diferentes esquemas argumentativos - formas específicas de raciocínio argumentativo - utilizados pelos participantes com o propósito de justificar ou contestar as afirmações apresentadas no contexto da disciplina.

A categoria analítica ‘tipos de contra-argumentos’, está fundamentada na definição de Kuhn et al. (2009): *contra-argumento alternativo*, que expressa discordância, mas não aborda diretamente o argumento do proponente, preservando sua força intacta e *contra-argumento crítico*, que é um desacordo acompanhado por crítica a declaração do proponente, atacando diretamente o argumento, enfraquecendo sua força.

Ainda visando fundamentar este critério analítico recorreremos a Leitão (2000b), constatando os seguintes tipos de contra-argumentos: *suporte para o outro lado da questão* – que consiste num tipo de contra-argumento que oferece suporte para o outro lado da problemática; *contra-argumento sobre as razões* – ataca diretamente as razões apresentadas pelo proponente para justificar seu PV, invalidando, explicitamente, a certeza da(s) premissa(s) que constituem o argumento do proponente; *contra-argumento sobre o elo razão-posição* – reconhece a razão como verdadeira⁸, portanto não a invalida, mas questiona a ligação razão-ponto de vista.

O *contra-argumento suporte para o outro lado da questão*, indicado por Leitão (2000b) é equivalente ao *contra-argumento alternativo*, apontado em Kuhn et al. (2009). O *contra-argumento crítico* (KUHNET al., 2009), por sua vez, é refinado por Leitão (2000b) em *contra-argumento sobre as razões e contra-argumento sobre o elo razão-posição*.

Kuhn et al. (2009) consideram o contra-argumento alternativo menos sofisticado que o

⁸ O termo ‘verdade’ é aqui empregado no sentido de certeza dada pelas condições circunstanciais de produção do discurso e avaliação argumentativa contextual (Govier, 2010)

contra-argumento crítico, já que o segundo é dirigido ao argumento, enfraquecendo-o, enquanto que o primeiro mantém preservado, em certo grau, a força do argumento inicial. Tal perspectiva é assumida na análise aqui proposta.

Com relação à categoria ‘resposta’, como este estudo está focado no ‘aprender a argumentar’ (desenvolvimento de competências argumentativas), e não no ‘argumentar para aprender’ (aprendizagem de conteúdo), esta categoria não será explorada na sua diversidade com o objetivo de capturar eventuais mudanças na apropriação de conteúdos, mas para verificar a presença (ou ausência) do movimento cognitivo-discurso de responder à oposição na estrutura da argumentação dos participantes desta pesquisa.

Outro aspecto estrutural focado analiticamente nesta pesquisa refere ao ‘tipo de informação’ utilizada pelos estudantes para fundamentar seus argumentos, baseando-se na classificação de Besnarde Hunter (2008): informação certa objetiva, subjetiva ou hipotética e informação incerta objetiva, subjetiva ou hipotética.

Na análise aqui realizada foi considerado, ainda, o ‘número de justificativas usadas para fundamentar o PV’. A ênfase nesta direção pode se apoiar em Kuhn e Udell (2003), as quais, no seu estudo sobre o desenvolvimento de competências argumentativas, elencam como categoria analítica de avaliação da estrutura dos argumentos ‘a quantidade de razões expostas pelo participante, disponível na base de seu conhecimento sobre o tema, para potencializar o argumento’.

Recurso analítico. Enfatizamos em seção anterior que a linguagem é, aqui, compreendida como uma atividade de interação social, de natureza dinâmica, construída em situações e contextos culturais específicos, o que implica compartilhamento de significados, intenções e pressuposições entre seus atores. Destacamos também que a argumentação é uma organização particular da linguagem, uma das formas de estruturar o discurso, e que assim sendo, mesmo variando com o contexto, conserva regularidades e funcionamentos sociais previsíveis nos quais os indivíduos podem se apoiar.

Ancorados nessas concepções, adotamos como recurso analítico para este estudo procedimentos oriundos da análise do discurso. A designação análise do discurso não pode ser compreendida como uma entidade simples ou como uma abordagem uniforme de procedimentos de investigação -segundo Gill (2008), existem provavelmente 57 variedades de análise do discurso-, mas sim um termo que abrange abordagens com diferentes origens teóricas e, conseqüentemente, diferentes enfoques metodológicos. Apesar dessa variabilidade, autores, como Gill (2008) e Azevedo (1998), concordam em afirmar que existem aspectos comuns às diferentes abordagens da análise do discurso. O primeiro consenso entre os

analistas do discurso é a dimensão construtiva da linguagem/discurso, utilizada como meio de construção e negociação contínua de significados. Para os analistas do discurso a linguagem é intencional e interpretativa, rompendo, desta forma, com concepções que concebem a linguagem como um meio transparente e neutro capaz de descrever e analisar o mundo social em sua realidade. Outro ponto de acordo é a valoração da variabilidade e a preocupação com o discurso em si mesmo, ou seja, os analistas do discurso não tentam recuperar acontecimentos, crenças e processos cognitivos nos discursos, ou considera-os um meio de chegar a alguma realidade (social, psicológica ou material) que é pensada como existindo por detrás dele. Procuram sim concentrar-se na utilização e nos efeitos da utilização de uma dada linguagem. Verifica-se, assim, uma ênfase no discurso como forma de ação, como prática social (as pessoas usam o discurso para acusar, pedir desculpas, discordar, etc.). Mesmo quando parecemos estar apenas descrevendo algo, nossa fala tem sempre outros efeitos, sejam eles de reforço, subversão, ironia ou de apoio. Outra característica consensual é a organização retórica do discurso, sendo o homem e o conhecimento atravessado por contradições, a vida social caracterizada por conflitos de vários tipos, e todo discurso organizado para estabelecer uma versão do mundo, com fim de se tornar persuasivo.

Nesta perspectiva, compreendemos que a ideia central de uma investigação discursiva é salientar como a linguagem constrói, regula e controla o conhecimento, as relações sociais e as instituições, e examinar as formas pelas quais os indivíduos utilizam ativamente a linguagem na construção de significados (AZEVEDO, 1998)

Os aspectos apontados por Gill (2008) e Azevedo (1998) como comuns às diferentes abordagens da análise do discurso, são coerentes com os pressupostos teóricos assumidos neste estudo e, portanto, fundamenta a escolha de recursos linguístico-discursivos vinculados a análise do discurso para o presente estudo.

Fases da Análise. Este estudo assume uma perspectiva metodológica qualitativa que privilegia dois níveis de análise: microanalítico e macroanalítico. Em suma, os procedimentos analíticos foram realizados em três fases:

Fase I: Pré análise. Devido à natureza minuciosa da microanálise, nesta etapa preliminar, os dados (videgravações e transcrições) foram exaustivamente revisados, no intuito de obter uma compreensão holística do fenômeno investigado. Esta inspeção dos dados foi importante, ainda, para a identificação dos estudantes alvo de análise e seleção do corpus deste estudo.

Fase II: Microanálise. Nesta fase se realizou a identificação minuciosa de todos os argumentos produzidos pelos participantes do estudo nas situações de debate e ensaio, utilizando como referência a unidade analítica (argumento/contra-argumento/resposta) proposta em Leitão (2005; 2007a; 2007b; 2008a; 2008b). Uma vez identificados os movimentos discursivos dos participantes, foi realizado a análise da estrutura dos argumentos produzidos, tomando-se como referência as categorias analíticas elencadas para este estudo: tipos de argumentos (WALTON, 1996); tipos de contra-argumentos (KUHN et al., 2009; LEITÃO, 2000b); ausência/presença da resposta (LEITÃO, 2008b); tipos de informação - certa, incerta, objetiva, subjetiva, hipotética (BESNARD; HUNTER, 2008); número de justificativas (KUHN; UDELL, 2003).

Fase III: Macroanálise. A macroanálise buscou observar possíveis transformações na produção argumentativa dos estudantes, bem como variações nas trajetórias de desenvolvimento dos diferentes participantes. Desta forma, a análise individual dos casos, em diferentes situações de produção, permitiu identificar possíveis transformações e desenvolvimento da produção argumentativa de cada participante. Enquanto que a análise de uma série de casos, por sua vez, possibilitou observar possíveis variações nas trajetórias de desenvolvimento dos diferentes estudantes.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados neste estudo correspondem a situações de produção argumentativa de natureza audiovisual e escrita, produzidos em diferentes momentos da disciplina na qual foi aplicada a intervenção anteriormente descrita. Deste modo, vale ressaltar que, do total de dados registrados na disciplina, foram eleitas como foco de atenção nesta pesquisa as situações de produção *debate e ensaio* e que para compor a amostra foram selecionados cinco estudantes.

Para realizar a análise dos dados, lembramos que foi utilizada como referência a unidade de análise proposta em Leitão (2007a; 2008a), argumento/contra-argumento/resposta, e as categorias analíticas tipos de argumento (WALTON, 1996); tipos de contra-argumento (KUHN et al., 2009; LEITÃO, 2000b) ausência/presença de resposta (LEITÃO, 2007a; 2008a), tipos de informação (BESNARD; HUNTER, 2008) e número de justificativas (KUHN; UDELL, 2003).

Tabela 4 – Descrição das categorias analíticas

Categorias	Subcategorias	Definição
Unidade de Análise	Argumento	Ponto de vista mais justificativa
	Contra-Argumento	Crítica, objeção ou ponto de vista divergente frente ao argumento.
	Resposta	Reação do argumentador ao contra-argumento
Tipos de Argumentos	Autoridade	Cita explicitamente um especialista, uma teoria ou uma determinada fonte para fundamentar (ou desafiar) pontos de vista.
	Evidência para a Hipótese	<i>A</i> é chamada de hipótese e <i>B</i> representa alguma evidência empírica ou circunstancial que pode ser observada ou relatada. É um raciocínio típico no raciocínio científico para verificação experimental ou falsificação de uma hipótese.
	Correlação para Causa	Infere uma conexão causal entre dois eventos

		descrevendo uma correlação positiva entre elas. Neste tipo de argumento, A e B são proposições que descrevem eventos que podem ser observados. São argumentos presumíveis e revogáveis, e baseados em plausibilidade ao invés de probabilidade.
	Causa para Efeito	É tipo de raciocínio argumentativo que prediz ou avisa que um evento tende a causar outro.
	Consequência	É uma forma de raciocínio prático, onde alguém apoia positivamente um plano de ação, citando as boas consequências do mesmo. Na forma negativa, a ação contemplada é rejeitada por razões que podem trazer consequências ruins.
	Exemplo	O argumentador menciona um fato ou caso anterior, que seja típico ao contexto, para confirmar ou negar a tese em questão. É um raciocínio inerentemente fraco, pois não é conclusivo, ou mesmo probabilístico na confirmação de uma afirmação.
	Analogia	Traça semelhanças entre termos/situações de gêneros diferentes. No argumento de analogia, o indivíduo estabelece 'valor' sobre determinados aspectos das situações comparadas/aproximadas, envolvendo, desta forma, um maior grau de subjetividade.
Tipos de argumentos	Contra- Alternativo	Oferece suporte para o outro lado da problemática, mas sem abordar

		diretamente o mérito do argumento do proponente.
	Crítico sobre a justificativa	Debilitar um elemento do argumento em questão atacando diretamente as razões apresentadas pelo proponente para justificar seu ponto de vista.
	Crítico sobre Elo Razão-Posição	Reconhece a legitimidade das razões, mas questiona a ligação razão-ponto de vista.
Resposta	Presença/Ausência	Consiste em verificar se os participantes realizam o movimento discursivo de responder a oposição.
Tipos de Informação	Objetiva	Deriva de uma fonte confiável [<i>reliable</i>] ou pode ser observada, medida ou verificada.
	Subjetiva	Provêm das experiências, crenças ou opiniões de algum dos indivíduos que estão envolvidos na argumentação.
	Hipotética	Pode ser útil considerá-la como parte das premissas da argumentação se uma pessoa quer explorar possibilidades. Não é necessariamente verdadeira, pode até ser duvidosa e descritas como informação especulativa.
Número de Justificativas	Número que indica a quantidade de razões	Quantificar as razões apresentadas para defender um mesmo ponto de vista.

Elaboração: Autor

Tomando como base essas categorias, considera-se relevante a seguinte questão: em que direções é possível verificar o desenvolvimento da produção de argumentos dos participantes deste estudo?

Visando responder tal pergunta, realizamos, inicialmente, a identificação de todos os movimentos argumentativos dos participantes, com base na unidade de análise (argumento-contra-argumento-resposta) e, posteriormente, realizamos a análise das demais categorias analíticas, baseando-se em critérios indicadores de desenvolvimento.

Com relação à categoria analítica '*tipos de argumentos*', definimos que o desenvolvimento seria constatado mediante o adensamento de argumentos fundamentados com informações de natureza canônica, citação de fonte, referência à autoridade e/ou estudos empíricos. Neste sentido o *argumento de autoridade* e de *evidência para hipótese* ganha um lugar privilegiado nesta categoria. A referida ideia é assumida na medida em que os participantes do estudo estavam inseridos no contexto acadêmico, o qual privilegia a produção do conhecimento através de dados empíricos e elaborações teóricas bem fundamentadas; desta forma no contexto de intervenção se valorava positivamente o uso de informação objetiva na produção dos argumentos no intuito de torna-los aceitáveis aquele campo de discussão.

No que diz respeito à categoria '*tipos de contra-argumento*', Kuhn considera o *contra-argumento alternativo* menos sofisticado que o *contra-argumento crítico*, já que o segundo é dirigido ao argumento, identificando seus limites e enfraquecendo-o, enquanto que o primeiro não ataca diretamente o argumento, preservando, em certo grau, a sua força. A ideia de que contra-argumentos críticos são 'melhores' que contra-argumentos alternativos fundamenta-se também nas ideias de Walton (1989), o qual afirma que a argumentação qualificada tem como um de seus objetivos 'desafiar e enfraquecer a posição do adversário, identificando os limites de seus argumentos'. Tais perspectivas são assumidas na análise realizada neste estudo. E em decorrência disso, estabelecemos uma escala crescente de valoração aos diferentes tipos de contra-argumentos: o *contra-argumento alternativo* (ou nos termos de Leitão (2000), *suporte para o outro lado da questão*) como menos sofisticado; num segundo nível de sofisticação está o *contra-argumento crítico sobre as razões*; e o mais sofisticado é o *contra-argumento crítico sobre o elo razão-posição*. A distinção 'valorativa (melhor ou pior)' estabelecida entre os dois tipos de contra-argumentos críticos (sobre a razão e sobre o elo razão-posição) é fundamentada na escala de valoração qualitativa dos argumentos, de Govier (2010), constituída pelas condições de aceitabilidade, relevância e suficiência das premissas. Segundo a autora, as premissas são aceitáveis quando, por meio certos, objetivos e precisos, se determina sua verdade em relação com a conclusão, ou quando não se encontram evidências ou indícios de que as premissas sejam falsas. As premissas são relevantes quando, além de aceitáveis, oferecem razões ou evidências que apoiam a conclusão. E são suficientes quando as premissas em seu conjunto são suficientes para aceitação racional da conclusão. Partindo disso, entendemos que o *contra-argumento crítico sobre as razões* desafia apenas aceitabilidade das premissas: 'essa premissa é aceitável, é verdadeira?' Já o *contra-argumento sobre o elo razão-posição*, questiona a aceitabilidade e a relevância das premissas. São dois níveis de avaliação: 'Essa premissa é aceitável, é verdadeira? Se for aceitável, ela é relevante

para o que está sendo defendido? Diante do exposto, consideramos comocritério de desenvolvimento da produção argumentativa o adensamento do uso de contra-argumentos críticos no curso da intervenção realizada, com proporção crescente do *contra-argumento crítico sobre o elo razão-posição*.

Quanto ao elemento '*resposta*', é importante frisar que, como o presente estudo está focado no 'aprender a argumentar' (desenvolvimento de competências argumentativas), e não no 'argumentar para aprender' (conteúdo específico do conhecimento), esta categoria não foi explorada na sua diversidade com o objetivo de capturar eventuais mudanças na apropriação de conteúdos, mas para verificar, no nível de produção, a presença (ou ausência) desse movimento cognitivo-discursivo na estrutura da argumentação dos estudantes.

Na categoria '*tipos de informação*' foi considerada como indicador de desenvolvimento a ocorrência de transformações na produção de argumentos com a progressiva valorização e utilização de informações de natureza *objetiva* em detrimento da informação *subjetiva*. Essa preferência pela objetividade se justifica pela ênfase atribuída a este tipo de informação no contexto de pesquisa em questão (levando em consideração tanto o contexto acadêmico quanto o contexto de intervenção com suas características). Neste caso, a informação hipotética também é apreciada tendo em vista que na construção do conhecimento científico, hipóteses bem elaboradas são essenciais para a produção de estudos empíricos com qualidade.

A categoria '*número de justificativas usadas para fundamentar o ponto de vista*' foi eleita, enquanto critério de desenvolvimento da produção argumentativa, por duas razões: 1) a produção de diferentes razões para um mesmo argumento exige níveis de encadeamentos argumentativos mais elevados; 2) exige maior domínio do conhecimento em discussão. Está ideia é fundamentada com base em Kuhn e Udell (2003), as quais, no seu estudo sobre o desenvolvimento de competências argumentativas, definem que a quantidade de razões expostas pelo participante (e que estão disponíveis na base de seu conhecimento sobre o tema) potencializa o argumento. Levando isso em consideração, é importante destacar que características particulares do contexto de intervenção favoreciam a produção de diferentes razões na defesa de um ponto de vista, tais como: 1) os tópicos sobre os quais os estudantes argumentavam eram referentes a questões polêmicas, abertas e não resolvidas no campo da Psicologia (portanto, não se encerravam com argumentos únicos e irrefutáveis); 2) os temas do debates e ensaios estavam atrelados aos conteúdos da disciplina (o que ampliava o conhecimento dos estudantes sobre o tema); 3) a apropriação, de modo sistemático, dos conceitos-chaves da argumentação favorecia o desenvolvimento de habilidades

argumentativas; 4) o treinamento e a prática progressiva do *Debate Crítico* no curso da disciplina (exercício intenso da argumentação).

Para observar o desenvolvimento da produção argumentativa dos estudantes a partir dos critérios descritos anteriormente, foi necessário realizar a análise em dois níveis: microanalítico e macroanalítico. No primeiro nível, microanalítico, identificamos a estrutura das produções argumentativas dos participantes nas diferentes situações com base nas categorias analíticas; e no segundo nível, macroanalítico identificamos as trajetórias individuais de desenvolvimento e realizamos comparações entre estas, visando obter elementos descritivo-explicativos para as possíveis transformações na produção de argumentos dos estudantes.

5.1 MICROANÁLISE

Objetivando exemplificar a microanálise realizada neste estudo, serão apresentados alguns protocolos (transcrição dos debates e ensaios) referentes às produções argumentativas dos participantes, definindo-se como critério de limite, um protocolo por participante. Assim sendo, serão apresentados inicialmente três protocolos referentes à produção na situação de *debate*, analisados microanaliticamente. E em seguida, mais dois protocolos referentes à produção argumentativa na situação de *ensaio*. Os protocolos foram selecionados atendendo a dois critérios: 1) privilegiar os diferentes ciclos da disciplina, sem repetição de temas; 2) ser considerados ricos analiticamente (que quer dizer, aqueles constituídos pelo uso intenso dos critérios estruturais elencados como categorias analíticas). Deste modo, foram selecionados os protocolos dos debates 1, 2 e 4 e os protocolos dos ensaios do ciclo 3 e 6. Posterior a apresentação da microanálise, será apresentada a macroanálise de todos os casos deste estudo.

5.1.1 Situação de debate

Os protocolos analisados referentes à produção de argumentos na situação de debate correspondem ao conjunto de debates planejados e estruturados (minidebates e debate crítico) ocorridos em sala de aula, com base no Modelo de *Debate Crítico* proposto por Fuentes (2009). Importante destacar que os *debates* realizados no curso dos ciclos ofereceram aos estudantes apropriação, *gradual* e *progressiva*, de estratégias importantes da argumentação (aspectos de identificação, produção e avaliação de argumentos) e de informações referentes ao funcionamento do *Debate Crítico* (regras, estrutura, etapas, duração, papéis assumidos etc.). O *debate crítico*, realizado no último ciclo da disciplina, possibilitou aos estudantes a integração e prática do conjunto geral das habilidades apreendidas e exercitadas durante as fases prévias.

A análise da argumentação produzida durante os *debates* foi realizada a partir das transcrições destas situações. Para melhor compreensão do material transcrito, se empregaram convenções que favoreceram a reprodução dos detalhes verbais e não verbais – entonações, gestos, pausas, hesitações, silêncios e detalhes contextuais – de cada situação discursiva. Além disso, foram utilizados sinais adaptados das convenções de transcrição desenvolvidas por Jefferson (citado em Atkinson & Heritage, 1992), tais como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 5 – Chave de transcrição

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

Elaboração: Autor

Os protocolos referentes às transcrições dos debates são constituídos por: Descrição da Aula; Fase Debate; Fase de Perguntas; Fase de Fechamento; Fase de Avaliação dos Juízes e Fase de Feedback. A delimitação dos excertos apresentados foi realizada a partir de recortes das transcrições completas, tomando como ponto de partida o início da Fase Debate até o último turno de fala do participante em foco nesta mesma fase, sendo apresentada a análise logo após cada turno de fala do participante alvo. Na seção de anexos se inclui um CD com as transcrições completas de todas as situações analisadas.

Com o intuito de oferecer uma visão mais abrangente das informações analisadas, se apresenta, inicialmente, dados referentes à identificação do debate e do participante em foco

e, em seguida, breve contextualização do *setting* das produções alvo de análise. Posteriormente, se introduz o excerto e se adentra na análise propriamente dita.

Protocolo: Debate nº 1

Tema: Determinações inatas x adquiridas na constituição das diferenças entre homem e mulheres

Participante em foco: Bernardo

No início da aula, a sala está organizada em três subgrupos (A, B e C) equivalentes às três bancadas do debate. Cada subgrupo se reúne com as monitoras, na oficina de preparo, no intuito de recordar alguns pontos importantes para o primeiro debate estruturado (função das bancadas, manejo do tempo, etapas, critérios de avaliação do debate). Destaca-se que prévio à realização deste debate foi trabalhado com os estudantes conceitos da argumentação, tais como: distinção entre opinião/opinião fundamentada, argumento, contra-argumento, fundamento/razão, conclusão, inferência.

O debate inicia-se com a *bancada determinações inatas* (composta por Diana, Flávia e Daniela). Posteriormente, a *bancada determinações adquiridas* (composta por Bernardo, Karen e Jamile), na qual se encontra o participante alvo da análise em questão, expõe seus argumentos.

Diante disso, constatamos no transcrito, que a discussão é iniciada por Flávia (L 48), que ao defender a influência dos aspectos inatos nas diferenças masculino/feminino, apresenta uma pesquisa que aponta diferenças no apetite sexual entre homens e mulheres, justificando que essa diferença ocorre devido à transmissão de genes no processo de evolução do homem. Daniela, que compartilha o mesmo ponto de vista, complementa a justificativa (L 65-70).

Na mudança de turno entre bancadas, Karen inicia a contra-argumentação (L 71-81), em defesa dos aspectos adquiridos nas diferenças entre homens/mulheres, atacando a justificativa apresentada por Flávia (L 48-60). Em seguida, Bernardo, no intuito de sofisticar as ideias de Karen, apresenta novas informações (L 82-87). No excerto que se segue é possível observar as produções argumentativas de Bernardo (em destaque) seguidas de descrição da microanálise.

Quadro 1 – Debate nº 1. Recorte a

Bancada Pró-Inato		
48	Flávia	Certo? Então é... a gente vai falar dos aspectos inatos. Foi feita uma pesquisa na, numa
49		universidade, e fizeram assim, em que botaram um homem lá para abordar as mulheres que
50		passavam, e ele dizia assim: “te achei atraente, “bora” transar hoje de noite?” E as mulheres

51		acharam um absurdo, acharam que ele era um tarado, e nenhuma aceitou. Fizeram a mesma coisa
52		com mulheres – uma mulher abordando os homens que passavam – MAS é claro que a maioria
53		dos homens topou! ((risos)) Uns até disseram “ <i>Porque de noite? Por que não agora?</i> ”. Então,
54		isso explica porque os homens normalmente assim não é? têm um apetite sexual maior do que a
55		mulher. E a explicação assim ahhh o fundamento assim foi que na teoria evolucionista, é... as
56		mulheres transmitiam os genes ((olhando para suas anotações)) não é? Lá ((faz um movimento
57		com sua mão esquerda como se estivesse remetendo ao passado)) na pré-história antiga para é...
58		que permitissem a gente no futuro estabelecerem uniões duradouras. Já os homens ((olhando para
59		suas anotações)) eles acasalarem amplamente, justamente por isso, porque pelo apetite sexual do
60		homem é maior.
61	Professora	(8”) Alguém pode complementar a bancada, estamos ainda nos dois minutos ((as três integrantes
62		do grupo se olham mostram risos nervosos)).
63	Daniela	(10”) Assim, porque ela o que se tem por base é que, como a mulher é a mãe, ela
64	Professora	Trinta segundos e você termina essa ideia
65	Daniela	Ela é a produtora, aí ela tem mais esSA segurança. O homem, não, como é ele ohh quem vai gerar
66		e proliferar a espécie, ele é mais aberto a isso, é mais espontâneo. A mulher, não, ela se protege
67		porque ela é a mãe, ela tem que ter essa sensibilidade, que no caso não é genética, vem da herança
68		dos nossos antepassados e vai seguindo até hoje. As mulheres são mais fechadas e os homens
69		mais abertos à sexualidade ((coloca suas mãos no rosto e faz um riso nervoso)) ((Gabriela bate
70		palmas para indicar a mudança de turno))
Bancada Pró-Adquirido		
71	Karen	É..., quanto à... teoria evolucionista: que os genes são herdados. É... ((olhando para suas
72		anotações)) alguns papéis de gêneros eles não são fixados por rigor da evolução, e sim, entre as
73		culturas. Por exemplo, em sociedades nômades - as pessoas que buscam alimentos - as mulheres
74		têm o mínimo de diferenças em relação ao trabalho com os homens, eles trabalham em conjunto.
75		Os meninos e as meninas são criados da mesma forma. Já em sociedades agrícolas ((olha para
76		suas anotações)), as mulheres permanecem perto das casas e cuidam dos filhos, enquanto ((faz
77		entonação e pronuncia devagar)) os homens têm certa liberdade de sair para caçar, cuidar do
77		gado, cuidar das ovelhas, e essas sociedades, as agrícolas no caso, elas socializam seus filhos em
78		papeis distintos. Ou seja, em sociedades em que os filhos são criados por uma forma de
79		igualdade, eles tendem a ter uma igualdade no futuro, e em sociedades que os filhos são criados
80		de formas distintas, eles terão comportamentos distintos no futuro.
81		
82	Bernardo	E só acrescentando aqui ((olhando para suas anotações)), segundo Sebastião Vila Nova,
83		profissional de Sociologia, ele diz que as formas padro, padro, padronizadas de adaptação acabam
84		sendo incorporadas ao patrimônio genético. ((olhando para as integrantes da outra bancada)) Ou
85		seja, esse fato que vocês falaram aí, de que homens são isso e mulheres são aquilo pode ter sido lá
86		atrás influência do meio ((Gabriela bate palmas indicando que filtam 30” para encerrar o tempo de
87		fala)) [incompreensível].

Elaboração: Autor

O conector aditivo “e” utilizado na expressão “*E só acrescentando aqui*”(L 82) anuncia o acréscimo de informação à ideia de Karen (L 71-73), a qual defende o mesmo ponto de vista (PV) de Bernardo. O “*aqui*” pode indicar referência à bancada da qual faz parte, mas, por outro lado, o fato de naquele momento Bernardo olhar para suas anotações, pode indicar também que o “*aqui*” é utilizado para se referir ao que está escrito na anotação que está sendo

consultada (no contexto do debate os estudantes podiam levar anotações feitas previamente no intuito de consulta-las).

Neste ponto da análise, é importante destacar que a classe gramatical ‘conectivos’ não integra, propriamente, o conjunto de categorias de análise deste estudo, porém, se faz necessário enfatizá-los na medida em que constituem recursos linguísticos que favorecem a identificação das categorias e, portanto, a análise proposta.

Do ponto de vista da análise da estrutura da argumentação em andamento, a afirmação (L 82-84) “*segundo Sebastião Vila Nova, profissional de Sociologia, ele diz que as formas padro, padro, padronizadas de adaptação acabam sendo incorporadas ao patrimônio genético*” assume a função de uma **justificativa (J)** para defender o **ponto de vista inicial (PV)** ‘Determinações Adquiridas nas Diferenças Masculino/Feminino’.

Por outro lado, quanto à categoria analítica tipo de argumento, a mesma afirmação constrói um **argumento de autoridade**, que, de acordo com Walton (1996), é aquele raciocínio argumentativo que cita explicitamente um especialista, uma teoria ou uma determinada fonte para fundamentar (ou desafiar) pontos de vista. Quando Bernardo diz “*Segundo Sebastião Vila Nova, profissional da Sociologia [...], recorre à autoridade, apresentando a voz de um especialista, para justificar a afirmação “ele diz que as formas padronizadas de adaptação acabam sendo incorporadas ao patrimônio genético [...]*”.

Podemos afirmar, ainda, no que diz respeito à natureza da informação veiculada na justificativa, que Bernardo constrói sua defesa fundamentando-a com **informação objetiva**, na medida em que apela a recurso de autoridade para justificar seu PV. Vale destacar que a informação objetiva é aquela que provém de uma fonte confiável (que neste caso foi um especialista) ou que pode ser observada, medida e/ou verificada pelos que estão envolvidos na argumentação.

A afirmação em questão (L 82-85), no que se refere à categoria tipo de contra-argumento, funciona ainda como um **contra-argumento crítico sobre a justificativa**, no qual Bernardo discorda, atacando diretamente a justificativa apresentada por Flávia para seu PV (Determinações Inatas nas diferenças Masculino/Feminino), na tentativa de enfraquecer a força de seu argumento. Assim sendo, Bernardo coloca em dúvida a afirmação de que as diferenças entre homens e mulheres são causadas pela hereditariedade, levantando, diante disso, a hipótese de que essas diferenças podem ser resultado do processo de adaptação ao meio.

Dando seguimento analítico, observa-se que na afirmação (L 85-87) “*Ou seja, esse fato que vocês falaram aí, de que homens são isso e mulheres são aquilo pode ter sido lá atrás*

influência do meio”, o marcador linguístico “*ou seja*”, introduz uma asserção derivada, que visa esclarecer, retificar, desenvolver, matizar uma enunciação anterior, exercendo uma função geral de ajustamento, de precisão do sentido (Koch, 1996). Neste caso, Bernardo retoma a voz da oposição, para reafirmar seu PV e introduzir a **justificativa** (L 86) ‘*pode ter sido lá atrás influência do meio*’. A locução verbal(L 86) “*pode ter sido*”aponta que Bernardo assume a probabilidade da ocorrência (ou não) de sua afirmação, indicando a utilização de **informação hipotética**, que é aquela assumida em consideração aos interesses da construção de um argumento, podendo até ser duvidosa, mas que ainda assim, pode ser útil considerá-la como parte das premissas da argumentação se uma pessoa quer explorar possibilidades.

Quadro 2 – Debate nº1.Recorte b

88	Professora	Mais [incompreensível] minutos só pra você fechar [efetivamente] alcançaste? ((risos))
89	Bernardo	Antecipei! ((olha para suas anotações e lê)) E a sociedade já pré-determina que a mulher seja mais
90		recatada do que o homem, senão ela vai ser punida como uma libertina ((as integrantes da bancada
91		oposta dão uma gargalhada; Antônia direciona sua mão direita à frente e faz um movimento de
92		retomada da fala por Bernardo)).

Elaboração: Autor

Constatamos neste trecho o operador argumentativo “E” (L 89) marcando o acréscimo de mais uma **justificativa** ao PV inicial (Determinações Adquiridas nas Diferenças Masculino/Feminino). Quanto ao tipo de informação, a justificativa é construída com **informação objetiva**, tendo em vista que a mesma é formulada a partir de significados compartilhados culturalmente (a sociedade determina que a mulher seja recatada, para não ser punida como uma libertina), que podem ser observados ou verificados por qualquer um dos debatedores. Além disso, no contexto discursivo, Bernardo está lendo suas anotações (L 89), o que dá indícios de que sua afirmação pode estar sendo fundamentada com elementos do texto-base daquele debate.

Ao mesmo tempo em que constitui uma justificativa para o PV ‘Determinações Adquiridas nas Diferenças Masculino/Feminino’, o referido trecho (L89-90) adquire a função de **contra-argumento crítico sobre a razão**, visando enfraquecer o argumento baseado em exemplo construído por Karen (L 48-55). No referido argumento, Karen tenta defender seu PV (Determinações Inatas nas Diferenças Masculino/Feminino) afirmando que a diferença no apetite sexual entre homens e mulheres decorre de fatores genéticos (aponta a teoria da evolução como justificativa para essa diferença). Bernardo, ao atacar a justificativa de Karen, contra-argumenta que a diferença existente no apetite sexual entre homens e mulheres é

causada por questões sociais, por significados compartilhados culturalmente (L 89-90), e não por fatores genéticos, inatos. Deste modo, Bernardo debilita o argumento de Karen, fazendo uma declaração que potencialmente inverte a compreensão de sua justificativa em questão.

Enquanto a categoria ‘tipo de argumento’, o enunciado de Bernardo (L 89-90) configura um esquema argumentativo do tipo **argumento de causa para o efeito**, que é aquele no qual o falante avisa ou prevê que um tipo de evento tende a causar outro. Neste caso, Bernardo assume a afirmação de que os homens tem apetite sexual maior do que o das mulheres por razões sociais. Aponta que uma das causas disso seria o fato da sociedade determinar que a mulher seja mais recatada do que o homem. Está implícito na justificativa de tal afirmação de Bernardo o seguinte raciocínio: Se a mulher não é recatada, ela é punida como uma libertina. Neste esquema argumentativo, a causa seria ‘ser ou não recatada’ e o efeito ‘ser ou não punida como libertina’.

Quadro 3 – Debate nº1. Recorte c

93	Karen	Também ohh, ((olhando para suas anotações)) os gêneros variam com o passar do tempo, não é?
94		Quando no século passado a apenas uma uma um lugar tinha, ((Gabriela bate palmas indicando a
95		troca de turno)) as mulheres tinham o direito a votar ((fala rápido porque o tempo acabou)).
96		
Bancada Pró-Inato		
97	Daniela	No caso disso ser..., de passar ou não, tem um estudo que fala que as raposas foram separadas pelo
98		comportamento delas desde filhotes que é no caso, a raposa agressiva e a mais dócil. Quando elas
99		foram separadas ((aumenta a entonação e fala devagar)), a raposa dócil quanto mais elas iam se
100		proliferando e aumentando, mais ia aparecendo a influência de serem mais dóceis, porque elas
101		estavam sendo cruzadas entre duas raposas dóceis. Então, é isso, é uma característica que vai
102		passando geneticamente. Então pode ser no caso a mesma coisa da mulher. Não é por uma questão
103		de sociedade, que a sociedade é que fala que a mulher tem que ser assim, não! É porque, como ela
104		é a mãe, ela geneticamente tem que ser assim. Ela não vai ser aberta a tudo, não! Se ela tem que
105		ser sensível então geneticamente ela é propensa a isso. Por isso que a sociedade toma por base
106		isso, por causa da genética, porque a mulher é mãe ((coloca suas mãos na boba e faz um riso
107		nervoso)).
108	Bernardo	Mas ((alguém indica que ainda não é turno para ele responder e fica calado))
109	Flávia	Outra coisa também é os hormônios, por exemplo, é..., vamos ver ((olha para suas anotações))
110		Quando um embrião do sexo feminino recebe uma quantidade grande de testosterona, essa menina
111		essa menina vai crescer com um aspecto assim, vai crescer com um jeito mais masculinizado,
112		mais agressivo, e ela vai... e isso é genÉTICO, isso é dos hormônios ((a professora olha para elas e
113		Daniela coloca suas mãos na boca e faz um movimento negativo com a cabeça que logo é
114		acompanhado por Flávia que também faz o mesmo movimento, logo elas se olham entre si e
115		ficam com riso nervoso na tentativa de completar o tempo dado para responder à outra bancada))
116		
117	Bernardo	(4”) Alguém tem algo para dizer? ((simulando a voz da professora))
118	Daniela	(17”) E tem a questão de ser ou não ser adotado, porque filhos adotados têm as características dos
119		pais biológicos. Eles têm a mesma educação, só que eles são diferentes dos pais adotivos, porque

120		eles são geneticamente parecidos com os [pais] biológicos. É a mesma coisa com os gêmeos
121		fraternos, porque os gêmeos idênticos eles são, eles têm o mesmo genoma, agora os fraternos, não,
122		é como se fossem um irmão mais velho e um irmão mais novo. Eles têm a mesma educação só
123		que geneticamente eles são diferentes, portanto, eles são diferentes mesmo tendo a mesma
124		educação ((coloca as mãos no rosto e se observa sorriso nervoso e olha para Flávia e para Diana)).
125		
126	Professora	Tudo bem?
Bancada Pró-Adquirido		
127	Bernardo	Bem, referente a esse caráter aí que fizeram com as raposas, digamos aí que animais e homens são
128		diferentes, no sentido que os homens têm cultura e os animais já nascem prontos biologicamente,
129		de certa forma. Claro que vão sendo incorporados os genes nas adaptações ao meio e...
130		

Elaboração: Autor

Em L127-129, Bernardo **responde** ao contra-argumento de Daniela (L 97-107), no qual ela cita um estudo realizado com raposas e aponta a possibilidade, em L 102-103, de que os resultados deste estudo podem ser observados também nos seres humanos (“*Então pode ser no caso a mesma coisa da mulher*”), estabelecendo assim uma analogia entre ser humano e raposas. Ao mesmo tempo em que responde a Daniela, Bernardo contra-argumenta, criticando diretamente a analogia entre homens e raposas – similaridade que ela pressupõe - trazida ao contexto na função de justificativa para PV da oposição (no caso, a ideia de que as diferenças masculino/feminino decorrem de determinações inatas). Deste modo, a afirmação de Bernardo assume a função de **contra-argumento crítico sobre o elo**, na medida em que, ao criticar a analogia (“*animais e homens são diferentes*”), Bernardo não desconsidera o estudo realizado com as raposas, mas questiona a relevância deste estudo enquanto justificativa para o PV defendido pela bancada oposta. Vale ressaltar, ainda, que Bernardo não apenas afirma que raposas e homens são diferentes, como exemplifica essa diferença. O conectivo “*no sentido que*” (L 128) indica que ele apresentará em seguida **justificativa** para o que está afirmando.

Ao contra-argumentar o argumento de analogia de Daniela (97-107), o enunciado de Bernardo assume a função de contra-analogia, que é um ‘tipo de esquema argumentativo’ que debilita o argumento de analogia. Neste caso, Bernardo questiona a similaridade entre ser humano e raposa, que, segundo Walton (1996) é a primeira questão crítica que deve ser feita diante de um raciocínio de analogia (questionar a similaridade entre os casos). É possível verificar, ainda, que neste fragmento, Bernardo constrói um **argumento de evidência para hipótese**, na medida em que afirma que “animais e homens são diferentes” e aponta uma evidência que pode ser observada como verdadeira, fortalecendo assim a verdade de sua hipótese.

Quanto à natureza da informação desta afirmação, constata-se que tal justificativa é constituída de **informação certa objetiva**, tendo em vista que a ideia de que ‘homens têm cultura’ é compartilhada culturalmente, sendo valorada como verdadeira.

Quando Bernardo diz, em L 129-130, “*Claro que vão sendo incorporados os genes nas adaptações ao meio...*”, o operador argumentativo “*claro*” provavelmente indica a antecipação de um contra-argumento, e, portanto, o enunciado (L 129-130) possivelmente está exercendo a função de autoargumentação, o que é importante destacar, tendo em vista que, na produção de argumentos, adiantar objeções ou críticas da oposição, exige níveis de encadeamentos argumentativos mais sofisticados.

Quadro 4 – Debate nº 1. Recorte d

131	Jamile	Porque no caso das raposas que foram selecionadas para terem vidas mais dóceis, elas foram
132		tratadas num meio diferenciado, elas foram tratadas para serem mais dóceis, e isso proporcionou
133		as crias mais dóceis. No caso dos hormônios, isso afetaria o sexo, não o gênero. O sexo é o
134		biológico, que daria opções mais masculinas para uma menina, mas, dentro da sociedade, todas
135		as pessoas, todos os fatores poderiam proporcionar, mesmo ela tendo um biológico mais
136		masculinizado, ela poderia ser mais feminina.
137	Karen.	Eu quero falar uma coisa só em relação aos genes. Pesquisas mostram que o que mais influencia
138		não é o convívio com os pais, e sim o convívio com os pares, ou seja, o processo de convívio
139		que a pessoa vai ter com a sociedade, na escola, na rua. O que menos influencia é a convivência
140		com os pais.
141	Bernardo	Outra coisa, a influência já começa desde a gestação, onde se forma o córtex cerebral, e a partir
142		daí o meio já vai influenciando.

Elaboração: Autor

Neste excerto, os marcadores linguísticos “*Eu quero falar uma coisa*”, no turno de fala de Karen (L 137), e “*Outra coisa*”, no de Bernardo (L 141), apontam uma co-construção de argumento entre Jamile, Karen e Bernardo (os quais são da mesma bancada) para defender o PV inicial (determinações adquiridas nas diferenças masculino/feminino). Em L 131-136, Jamile responde ao contra-argumento de Daniela sobre analogia entre raposas e homens (L 97-107), e ao contra-argumento de Flávia sobre a influência dos hormônios nas diferenças masculino/feminino (L 109-113), apresentando, como fundamentos para sua resposta, exemplos hipotéticos da influência do meio no comportamento dos animais e nas diferenças de gênero.

Em L 137-140, Karen desenvolve o fundamento de Jamile (mais especificamente, a influência do meio sobre o ser humano), adicionando dados de pesquisa à afirmação (“*pesquisas mostram que [...]*”).

O marcador linguístico “*outra coisa*”, evidenciado na fala de Bernardo (L 141) introduz a complementação do raciocínio de Jamile e Karen. Em L 141-142 Bernardo, ao defender a influência do meio sobre o ser humano, adiciona a informação de que “*a influência já começa desde a gestação, onde se forma o córtex cerebral*”. Este enunciado assume a função de **justificativa** para PV inicial (determinações adquiridas nas diferenças masculino/feminino) e, embora não contenha fonte explícita, está constituída de **informação de natureza objetiva** (a tese da influência do meio sobre o ser humano desde a gestação foi baseada no texto-base do debate).

Quanto à estrutura do argumento, Bernardo constrói, neste turno de fala, um esquema do tipo **argumento de evidência para hipótese**, visto que, seguindo o raciocínio de Jamile, Karen e Bernardo, se observa uma apresentação sucessiva de evidências para assegurar a influência do meio sobre o desenvolvimento humano.

O mesmo turno de fala exerce, ainda, efeito **contra-argumentativo alternativo** na medida em que oferece suporte para o outro lado da problemática, mas sem atacar diretamente o mérito de algum argumento construído pela oposição.

Quadro 5 – Debate nº 1. Recorte e

143	Jamile	O nosso vocabulário, a nossa maneira de agir com a mãe, já sabendo o sexo do indivíduo, já altera
144		tudo, entendeu? Você saber que é um menino, você já trata de uma forma diferente. O
145		vocabulário, o modo, o tom de voz já altera [incompreensível]
146	Karen	(11’’) Isso são esquemas que mudam também em relação ao tempo. Como eu tinha acabado de
147		falar, no começo do século passado, só um país garantiu o direito de voto à mulher. Hoje, só o
148		Kuwait, que tem democracia [incompreensível] a mulher não pode votar.
149	Bernardo	Ou seja, à medida que o tempo passa e os direitos da mulher vão aumentando, as desigualdades de
150		gênero vão diminuindo (02’’). Elas têm mais liberdade de se expressar (01’’) não é como
151		antigamente [incompreensível]

Elaboração: Autor

Em L 146-148, Karen assinala a interferência do tempo nas transformações sociais. Bernardo, em L 149, usando o conector de explicitação “*ou seja*”, marca a complementação do argumento pró-ambiente formulado por Karen. Em L149-151, a afirmação de Bernardo “*à medida que o tempo passa e os direitos da mulher vão aumentando, as desigualdades de gênero vão diminuindo. Elas têm mais liberdade de se expressar, não é como antigamente [...]*” assume a função de **justificativa** para o PV inicial (Determinações Adquiridas nas Diferenças Masculino/Feminino), tendo em vista que constatamos a indicação de aspectos sociais (relação tempo e reconhecimento dos direitos das mulheres) como favorecedores da diminuição da desigualdade de gênero. Em relação à natureza da informação, esta justificativa

é constituída de **informação objetiva**, na medida em que, embora não apresente fonte ou referência explícita, é uma informação compartilhada e convencionalizada socialmente, possível de ser verificada.

Em relação ao ‘tipo de contra-argumento’, observa-se uma **contra-argumentação alternativa**, que expressa discordância da bancada oposta, avançando razões que fortalecem a perspectiva de que os fatores adquiridos são determinantes nas diferenças entre homens e mulheres, mas que não aborda diretamente algum dos argumentos apresentados pela oposição.

No que diz respeito ao ‘tipo de esquema argumentativo’, esse turno exerce a função de **argumento de causa-efeito**, na medida em que Bernardo afirma que o aumento do direito da mulher causa a diminuição da desigualdade de gênero.

Quadro 6 – Debate nº 1. Recorte f

152	Karen	(04’’) Ou seja, as questões de gênero variam de cultura e tempo.
153	Bernardo	(02’’) E também de acordo com a liberdade que se dá, que se dá a igualdade dos gêneros ((ele
154		olha a Jamile sorrindo esperando que termine o tempo estabelecido pra sua bancada)).

Elaboração: Autor

O conector “e”, utilizado por Bernardo em L153, indica acréscimo de informação ao enunciado de Karen (L 152), a qual utilizando o conector “ou seja”, introduz uma síntese conclusiva da junção de sua própria fala com a de Bernardo nos turnos anteriores (L 146-148 e L 149-151).

Em L 153-152, especificamente, fica implícito a concordância de Bernardo com a afirmação de Karen, seguida da razão “*liberdade que se dá, que se dá a igualdade dos gêneros*”, liberdade esta que já havia sido citada por Bernardo no seu turno de fala anterior (L 149-151): “*Elas têm mais liberdade de se expressar, não é como antigamente*”. Essa co-construção de uma síntese conclusiva assume a função de finalizar a defesa do ponto de vista assumido pela sua bancada durante o debate (determinações adquiridas nas determinações masculino/feminino).

Protocolo: Debate nº 2**Tema:** Inato x Adquirido na formação da identidade de gênero**Participante em foco:** Mônica

Este debate segue as mesmas condições do primeiro, com a diferença de que, neste, cada bancada tem um turno de fala a mais para argumentar e contra-argumentar.

Inicialmente, a professora faz uma retomada do conteúdo da disciplina e reitera que o eixo explicativo de discussão da Psicologia Diferencial é estabelecida entre o inato vs. adquirido. Explicita, ainda, que esta discussão acontece em dois grandes campos: Personalidade e Inteligência. Por fim, enfatiza o tema e objetivos do debate, assinalando o papel de cada bancada e da plateia enquanto avaliadores do debate.

Posterior a essa discussão conceitual inicial, cada subgrupo se reúne com suas respectivas monitoras para definir e enfatizar algumas questões, tais como: eleição voluntária dos debatedores e juízes, critérios de avaliação do debate, retomada dos argumentos e da linha de raciocínio sobre o tema da discussão, papel de cada participante, ponderação de ideias na fase de fechamento do debate. No debate 2, já haviam sido trabalhados com os estudantes conteúdos da argumentação referentes à opinião x opinião fundamentada, fundamento-razão, argumento, contra-argumento, conclusão, inferência, tipos de informação (objetiva, subjetiva, hipotética), argumento vs. explicação, marcadores discursivos.

Francisco, Sara e Rita integram a Bancada Pró Adquirido; Sônia, Mônica e Omar a Bancada Pró Inato. O debate se inicia com a defesa dos aspectos inatos na formação de identidade de gênero, com Mônica, participante em foco na análise, apresentando o primeiro argumento.

Quadro 7 – Debate nº2. Recorte a

Bancada Pró Inato		
20	<i>Mônica</i>	Tá! é a gente primeiro...a gente tava...primeiro, assim...que, é... o desenvolvimento
21		sexual é diferente...como é que se diz? Que é diferente em cada sexo, como se cada
22		sexo tivesse uma tendência a determinados comportamentos, e isso se
23		[imcompreensível] como inato. Porque isso, também, é visto não só na espécie
24		humana, mas com outras, em outras espécies também, entendeu? Bom, a gente, a
25		gente [leu assim] no texto: que a diferença é feita com os... com primatas, eles eram
26		postos para escolher entre brinquedos, tipo femininos e masculinos, então, eles
27		escolhiam de acordo com o sexo em cada um, entendeu? Então [a gente] considera
28		isso como uma predisposição inata a determinados comportamentos ((Mônica
29		termina o turno e olha para sua outra colega Sônia. Acontece uma conversa entre
30		elas sobre o que mais poderiam acrescentar ao que estavam defendendo))

Elaboração: Autor

O uso do marcador “**primeiro**”, na L 20, assinala o início do debate pela bancada pró-inato. Em L 21-23, Mônica delimita seu ponto de vista, afirmando que “*o desenvolvimento sexual é diferente [...] Que é diferente em cada sexo, como se cada sexo tivesse uma tendência a determinados comportamentos, e isso se [imcompreensível] como inato*”. Diante desta afirmação, em L 23, o uso do conector “**porque**” marca a introdução da **justificativa**, na qual Mônica afirma que “*isso, também, é visto não só na espécie humana, mas com outras, em outras espécies também*”. E em seguida apresenta um estudo feito com primatas, para comprovar sua afirmação. Mônica defende que as diferenças de gênero entre seres humanos são causadas por fatores inatos. Ao citar um estudo com primatas na justificação de seu ponto de vista, Mônica estabelece uma semelhança entre comportamentos de humanos e primatas, construindo deste modo um **argumento de analogia**, no qual se aproxima o caráter inato das diferenças entre gêneros na espécie humana com de outras espécies (primatas).

É importante destacar que, em L 25-28, no caso do estudo feito com primatas, se cita explicitamente a leitura do texto-base da disciplina como fonte de informação, portanto, a utilização de fonte confiável marca o apelo de Mônica à **informação objetiva** na elaboração do argumento.

Quadro 8 – Debate nº2. Recorte b

31	<i>Sônia</i>	Tiveram também outras pesquisas que... pesquisadoras [Alex] e não sei quem, 2009
32		((risos na sala)) não sei pronunciar o nome dele, eles perceberam através da
33		frequência e da duração do olhar da criança que eles tendiam a escolher brinquedos,
34		por exemplo, as meninas elas olhavam mais fixamente para as bonecas, enquanto os
35		meninos olhavam para... os caminhões, e isso era... Foram, foram, foram pesquisas
36		com bebês muito novinhos, até de seis meses assim de, de vida, que eles ainda não
37		tinham contato com, não tinham nenhuma história de interação com aqueles
38		brinquedos ainda, aí isso fortifica a tendência inata do indivíduo a mostrar
39		determinados... Não sei ((olha para Mônica))
40	<i>Mônica</i>	determinados... É...
41	<i>Sônia</i>	a tendência a
42	<i>Mônica</i>	a tendência a determinados, a determinados comportamentos de acordo com o sexo
43	<i>Sônia</i>	É
44	<i>Professora</i>	(2”) não mais?
Bancada Pró Adquirido		
45	<i>Rita</i>	Bem, as crianças quando manifestar seu conhecimento sobre identidade de gênero vá
46		escolher esses brinquedos, mas quem, quem compra primeiro os brinquedos para os
47		seus filhos são os pais, por isso é que eles são apontados como os maiores
48		responsáveis pelo desenvolvimento de gênero, porque como eles são os primeiros a
49		comprar os... os brinquedos, a criança fica gostando do brinquedo que eles, eles
50		compram, é como se fosse estereotipação, estereotipação, aí quando eles fossem
51		fazer a escolha dos brinquedos, nas lojas vão escolher o que? O que os pais já
52		compraram para eles, por isso que ficam aquela coisa, ah! ela escolheu aquele

53		brinquedo que é da, que é da menina, mas ó, foi porque o pai já determinou que
54		aquilo é de menina... e bom... é isso
55	<i>Sara</i>	também, a criança, como afirmou Francis em 1998, a criança, ela já recebe as
56		estereotipações na sociedade, como Rita falou, então ela já recebe os conceitos
57		pronto, prontos, então, antes mesmo da criança saber escolher, antes de ser inato,
58		essa pre, preferência por bonecas meninas, bonecos meninos, bonecos, a criança ela
59		é levada para a sociedade, então antes de ter o inato tem a sociedade, então isso vai
60		passando de geração em geração, como afirmou Francis.
61	<i>Rita</i>	e também a... identificação de gênero é uma consequência da imitação de, de um, de
62		alguém, de um modelo, ou dos pais ou de outras pessoas, aí, elas são punidas quando
63		aquele, aquele comportamento não, não é aceito pela sociedade, ou seja quando ele
64		está É... exercendo um comportamento diferente do seu sexo e são reforçadas
65		quando estão, quando estão, É... quando estão ((Vitória bate palmas uma vez
66		indicando que ficam 30” para o turno da bancada se acabar)) agindo de forma certa,
67		ou certo para a sociedade
68	<i>Sara</i>	[pronto aí [só rapidinho, Francis também fala
69		isso, que [quando ela fazer] um comportamento diferente, ela fica constrangida por
70		ser diferente da turma, da, por exemplo, menina age assim, ela, se ela agir diferente,
71		ela pode ficar constrangida e começar seguir o mesmo comportamento de todas as
72		meninas, é isso que afirma Francis, 98 também ((Vitória bate palmas duas vezes
73		indicando a mudança de turno)).
74	<i>Professora</i>	tem um tempinho para conversar, a bancada o que, que diz, vocês também... Bem
75		rapidinho, anotações... breves
76	<i>Professora</i>	vamos lá? Aí a palavra é de vocês ((bancada determinantes inatos))
Bancada Pró Inato		
77	<i>Omar</i>	Bom, então, como tem uma pesquisa de Alexandre, (autor 2 e autor 3), eles falam
78		para, só para fortificar o argumento de gênero outra vez, que as crianças desde os
79		NOVE MESES de idade, elas já têm um olhar direcionado ao objeto de forma mais
80		sexualmente [incompreensível], não seria a apresentação de objetos, tanto de um
81		caminhão, quanto de uma boneca para uma criança de nove meses, ele ainda fala
82		que isso acontece ANTES de ser desenvolvida uma história de interação com aquele
83		brinquedo em particular, ou seja, não é, a criança não conhece, ela não foi comprar o
84		brinquedo, nem já foi apresentada, as primeiras apresentações de brinquedos a ela,
85		faz com que ela fique... mais aquilo ou aquele outro, então, isso já dá uma diferença
86		[incompreensível] inato desde o berço, e não só na diferenciação
87	<i>Mônica</i>	Aí assim, ((olha para suas anotações)), a gente também tem exemplos de algumas,
88		algumas doenças ou disfunções, que você vê que mesmo a criação pode, mesmo,
89		mesmo com a criação... Pronto! Um exemplo é a hiperplasia adrenal congênita, que é
90		assim, é...o indivíduo nasce com cromossomos femininos, gônadas femininas e
91		aparelho reprodutor interno feminino, mas ela tem hormônios masculinos e sistema
92		reprodutor externo ambíguo. Sendo assim, mesmo que os pais resolvam criá-las
93		como meninas, ele, os hormônios [incompreensível], que ele tem, mesmo assim, vão
94		[gerar] comportamentos masculinizados. Então, mesmo com criação, eles, é, os
95		hormônios sobrepõem a criação, entendeu?

Elaboração: Autor

O marcador de continuidade “*Ai*” utilizado na expressão “*Ai assim,*”(L 87) anuncia o acréscimo de informação à ideia de Omar (L 77-86), a qual defende o mesmo PV de Mônica (pró-inato na formação da identidade de gênero). Em L 89-95, Mônica, defendendo de forma explícita o determinante biológico na construção da identidade de gênero, introduz como evidência dessa determinação inata, exemplos de doenças ou disfunções, mas particularmente, a hiperplasia adrenal congênita, marcando, deste modo, a construção de um **argumento de evidência para hipótese**: “*Um exemplo é a hiperplasia adrenal congênita, que é assim, é... o indivíduo nasce com cromossomos femininos, gônadas femininas e aparelho reprodutor interno feminino, mas ela tem hormônios masculinos e sistema reprodutor externo ambíguo*”.

O fragmento acima exerce também a função de **contra-argumento alternativo**, visto que não aborda diretamente algum dos argumentos da bancada oposta, mas assume a função de apoiar o próprio ponto de vista.

O exemplo aqui construído esta baseado em **informação objetiva**. Esta interpretação é plausível, devido ao fato de que Mônica apresenta o exemplo de uma doença reconhecida no campo da medicina (hiperplasia adrenal congênita) como suporte de seu ponto de vista, além disso, nos textos-base oferecidos para este debate, foi compartilhada esta informação e, em consequência, acolhida como certa.

Em relação, aos movimentos discursivos da argumentação, assume ainda a função de **resposta** a oposição, tendo em vista que diante dos contra-argumentos apresentados pela bancada oposta, Monica mantém seu PV, apresentando nova justificativa para assegurar-la.

Quadro 9 – Debate nº2. Recorte c

96	<i>Omar</i>	as diferenças entre meninos e meninas vá no nível de testosterona que os meninos
97		têm e também uma questão de maior quantidade de fibras musculares, maior
98		trabalho para fazer hipertrofia, ou seja, maior desenvolvimento muscular, isso já faz
99		com que algumas características sejam mais induzidas a... menino ou menina tenham
100		mais habilidades para fazerem aquele determinado ((interrupção pelas palmas que
101		indicam que o turno de fala terminou))
Bancada Pró Adquirido		
102	<i>Rita</i>	em relação aos brinquedos, É, a criança com nove meses, ela já nasceu há nove
103		meses... coitada se não nasce não? ((risos)), ao final ela nasceu tinha lá no bercinho,
104		o o a bonequinha,
105	<i>Sara</i>	[pendurado
106	<i>Rita</i>	[o carrinho pendurado com o móvel, tudo igual e aí... de certa forma influenciando
107		no comportamento dela, de ser menina e ser, e não, e até porque, e até porque, até
108		quando elas vão crescendo, se elas forem, É, se elas gostarem de carrinho, sei lá, vão
109		dizer não::, vai toma uma boneca, entendeu? aí tipo, os pais, É, eles têm uma, uma
110		influência muito forte nesse sentido, por, É, por estarem escolhendo atividades

111		físicas, boto minha filha num vôlei, meu filha num futebol sala, sei lá, é a sociedade
112		é estereotipada nisso assim
113	<i>Sara</i>	(6”) também a gente tem as duas teorias, criadas por ((olhando para suas anotações))
114		Skelton, eu acho, em 2003, que é a teoria dos papéis sociais, onde o conhecimento, a
115		identidade de gênero, ele é adquirida através da observação no meio, então, é, é o
116		ambiente familiar, é a comunidade e a escola, que quem escolhe são os pais, então, é
117		o que Rita quer falar dos pais influenciando a identidade de gênero no filho e a outra
118		é a chamada de teoria da aprendizagem social, que é também como Rita falou, só
119		pra... afirma mais é... que ela segue o comportamento das mulheres, ((se distrai com
120		som das palmas advertindo que restam 30’’)), ela tem, a menina tem o... me perdi, a
121		menina tem a ((fala enquanto olha para sua colega))
122	<i>Rita</i>	a tendência?
123	<i>Sara</i>	Isso, a menina tem a tendência de imitar o comportamento das mulheres, quanto o
124		homem tem a tendência de imitar o comportamento dos homens, essa teoria é
125		chamada de teoria de aprendizagem social de Skelton em 2003 ((termina a fala e
126		aguardam pelas palmas que indicam o fim do turno))
127	<i>Professora</i>	aí tem um tempinho para conversar novamente, né? Já passou o tempo
128		[incompreensível], segundo turno, não é? segunda rodada
129		(1:07:41) Cada bancada se reúne para discutir os argumentos que tem sido colocados
130		até o momento e para combinar os argumentos que serão apresentados na seguinte
131		etapa do debate ((Vitória bate uma vez palmas indicando que faltam 30’’ para o
132		tempo de discussão acabar e logo bate duas vezes palmas para indicar que o seguinte
133		turno começa))
134	<i>Professora</i>	O turno para vocês ((bancada a favor dos fatores inatos))
Bancada Pró Inato		
135	<i>Mônica</i>	Assim, deixa eu falar. Assim, a sociedade... a gente concorda que a sociedade
136		determina o que é feminino e o que é masculino. Isso, a gente não quer discutir, mas
137		a gente está dizendo assim... que a identificação de cada pessoa com determinado
138		comportamento depende da PESSOA, porque tipo... Pronto! A questão de uma
139		menina se identificar com um comportamento masculino, com comportamentos que
140		a gente estipulou como feminino ou masculino, depende dela, porque... Pronto! Uma
141		pessoa que é um homem, mas se identifica como [o questionário diz] como mulher,
142		esse negócio de se identificar ou não, depende DA PESSOA, e não que [seja]
143		diferente por outra pessoa se identificar, porque se não vai ser assim, pronto, você é
144		homem, você tem que se identificar com o gênero. Não é assim. A pessoa
145		internamente quem vai...
146	<i>Omar</i>	se identificar
147	<i>Mônica</i>	se identificar com o, com o comportamento feminino ou masculino ((Mônica e Sônia
148		conversam sobre o que poderia apoiar o que Mônica estava falando e no final passam
149		as anotações para que Omar fale))

Elaboração: Autor

Em L 135 o uso do enunciado “*a gente concorda*” permite inferir que Mônica **responde** aceitando parcialmente a importância dos fatores adquiridos como determinantes na constituição da identidade de gênero, sem negar a força do seu ponto de vista inicial. Desta forma, em L 136, o uso do marcador “*mas*” introduz a defesa de um ponto de vista

alternativo “*a identificação de cada pessoa com determinado comportamento depende da PESSOA*”. E diante disso apresenta, em L 138, um exemplo para fundamentar sua afirmação: “*A questão de uma menina se identificar com um comportamento masculino, com comportamentos que a gente estipulou como feminino ou masculino, depende dela [...] Uma pessoa que é um homem, mas se identifica como [o questionário diz] como mulher, esse negócio de se identificar ou não, depende DA PESSOA [...]*”. Desta forma, Mônica constrói, neste turno de fala, um esquema do tipo **argumento de exemplo**.

Protocolo: Debate nº 4

Tema: Deve-se aceitar que existem diferenças na inteligência entre homens e mulheres?

Participante em foco: Núbia

A professora inicia a aula retomando a questão da Inteligência (conteúdo da disciplina focado no ciclo 4), e inserindo a problemática referente a possíveis diferenças no campo da inteligência relacionadas com gênero.

Neste debate, se manteve a organização da turma em três subgrupos (A, B e C), referentes às bancadas do debate (afirmativa, negativa e juízes), os quais se reuniram, anteriormente ao debate, com as monitoras visando retomar os argumentos e contra-argumentos identificados nos textos-base da disciplina, assim como definir questões próprias do debate.

No momento da realização deste debate, já haviam sido inseridos, no curso da disciplina, conceitos da argumentação referentes à opinião, opinião fundamentada, fundamento-razão, argumento, contra-argumento, conclusão, inferência (estes no ciclo 1), tipos de informação (certa/incerta, objetiva, subjetiva e hipotética), marcadores discursivos da argumentação, argumentação x explicação, preparação de discurso argumentativo (no ciclo 2), ensaio como gênero argumentativo (para preparação do ensaio no ciclo 3) e, particularmente no ciclo 4, o conceito de aceitabilidade das premissas.

O debate inicia com a Bancada Afirmativa defendendo que existem diferenças na inteligência entre homens e mulheres. Núbia, a estudante em foco na análise aqui apresentada, em conjunto com Gustavo e Aurora, integra a bancada afirmativa. Inicialmente, Gustavo, em defesa das diferenças de inteligência entre homens e mulheres, apresenta uma primeira justificativa, seguido pelo raciocínio de Núbia.

Quadro 10 – Debate nº4. Recorte a

Bancada Afirmativa (Há diferença)		
16	Gustavo	Bom, muitos estudos sugerem que as mulheres têm em média melhor desempenho
17		em tarefas que requerem rápido raciocínio e uso de informações semântica fonológica,
18		os homens ao contrario obtém melhor desempenho para tarefas que exigem raciocínio
19		matemático e científico, orientação espacial e transformações visio-espaciais.
20	Núbia	O cérebro masculino tem entre 10 a 20 milhões de neurônios a mais que o das
21		mulheres, mas, no entanto as mulheres fazem mais sinapses, mais conexões. Há uma
22		diferença ai não muito grande, mas essa diferença entre homens e mulheres faz com
23		que hajam diferenças entre determinadas áreas.

Elaboração: Autor

Em L 20-23, Núbia apresenta uma **justificativa** para o PV defendido pela sua bancada (existem diferenças na inteligência entre homens e mulheres). A afirmação de Núbia, neste turno de fala, foi construída com base nas leituras dos textos da disciplina (a presente pesquisadora tem conhecimento de que a informação em questão faz parte de um dos textos trabalhados no ciclo), o que indica que ela recorre à fonte confiável para fundamentar seu argumento e torná-lo aceitável na discussão. Portanto, mesmo não explicitando a fonte, é uma justificativa constituída de **informação objetiva**.

Com relação ao ‘tipo de argumento’, o enunciado de Núbia assume a função de um **argumento de evidência para hipótese**, na medida em que apresenta dados objetivos referentes à quantidade de neurônios e de sinapses do cérebro feminino e masculino, na tentativa de evidenciar a diferença existente entre o funcionamento neural de ambos os sexos, para, desta forma, fundamentar a afirmação de que existem diferenças entre a inteligência dos homens e das mulheres.

Em L 21, Núbia insere os conectores adversativos “*mas, no entanto*”, os quais assumem a função tanto de contrastar diferenças masculino/feminino (os homens tem mais neurônios que as mulheres; as mulheres fazem mais sinapses que os homens) como de compensar estas diferenças (o cérebro dos homens têm mais neurônios, mas, por outro lado, as mulheres fazem mais sinapses). Posteriormente, em L 21-22, ao dizer “*Há uma diferença ai não muito grande*”, Núbia antecipa uma possível objeção a sua afirmação, o que possivelmente foi inferido pela compensação entre quantidade de neurônios dos homens x quantidade de sinapses das mulheres. Apesar de afirmar que a diferença não é muito grande, em L 22-23, usando o conector “*mas*”, com função opositiva, apresenta um contraponto, no qual afirma que essa diferença entre a quantidade de neurônios dos homens e a quantidade de sinapses das mulheres “*faz com que hajam diferenças entre determinadas áreas*”. Com isso ela reafirma seu PV inicial (existem diferenças na inteligência entre homens e mulheres), fundamentando seu argumento.

Quadro 11 – Debate nº4. Recorte b

24	Aurora	Também tem uma pesquisa que fala que os homens tem a probabilidade de
25		assim...(pensa) as descobertas feitas são mais feitas por homens do que mulheres, é...
26		as descobertas tipo biológicas, enfim, qualquer tipo de pesquisa são feitas mais por
27		homens do que por mulheres. Então existe essa diferença...
28	Professora	(Silêncio) Desculpa, mas vocês poderiam deixar clara qual a posição que vocês estão
29		defendendo?
30	Gustavo	É que há diferenças entre a inteligência do homem e a inteligência da mulher.
Bancada Negativa (Não há diferença)		
31	Mônica	Assim, existem diferenças sim, mas entre habilidades e não entre inteligência geral.
32		Homens têm mais habilidades com racionamento aritmético, por exemplo, e Visio-
33		espacial, as mulheres tem mais habilidades em atividades verbais e memorização por
34		exemplo. Mas isso não quer dizer que na inteligência geral a diferença seja tão grande
35		assim. Vários estudos mostram que quando você faz um teste de QI, por exemplo, são
36		muito equivalentes o QI da mulher e o QI do homem por exemplo.
37	Bernardo	E o fator geral que é preponderante dentro do aspecto inteligência, perpassa também
38		essas habilidades, mesmo havendo essas diferenças entre homens e mulheres o fator
39		geral está incluído. Também não se deve deixar de lembrar a contribuição histórico-
40		social, no sentido de promover as habilidades mais direcionadas pro homem e para as
41		mulheres. E quanto a capac... quantidade de neurônios isso não, apesar de ter maior
42		quantidade, isso não prova que ele seja mais inteligente, porque como eu tava
43		conversando ali a inteligência é como se fosse um software, ela é independente do
44		hardware, claro que é necessário o hardware pra suportar, no entanto ela é algo mais
45		abstrato, mais mental. E referente a 98% da contribuição ser de homens, isso é um
46		fator socialmente também questionado, rebatido, porque? porque a mulher vocês
47		sabem durante toda a história foi meio que reprimida, ela não tinha a liberdade se
48		(inaudível) sua capacidade intelectual.
49	Betânia	é... cada equipe tema agora dois minutos para se reorganizar
50	Mônica	Perguntar algo?
51	Professora	E a gente faz o primeiro registro, tá certo? Nós da plateia, se lembrem sempre de
52		anotar o primeiro momento antes da primeira reunião da equipe (inaudível)
53	Betânia	Vocês têm mais dois minutos.
Bancada Afirmativa (Há diferença)		
54	Gustavo	É... de fato há diferenças gerais, não, é... quer dizer.. no caso não há diferenças gerais
55		quando se fala de inteligência, mas é importante ressaltar que a forma como se atinge
56		essa inteligência geral é ai onde está a diferença de inteligência dos dois porque os
57		processos cognitivos são diferentes, por mais que o resultado possa ser igual, mas a
58		forma como o homem e a mulher chegam a esse calculo é totalmente diferente. É...
59		aqui sobre os testes de inteligência. Os pesquisadores, as pessoas que formulam os
60		testes, eles fazem assim, eles tem a intenção de eliminar questões que tragam
61		diferenças, justamente pra não, pra que um resultado não seja alterado por causa dos,
62		da forma como o homem e a mulher atingem a inteligência geral, ou seja, é... eles
63		escondem, varrem pra debaixo do tapete toda essa diferença, isso pode ser bem... se
64		não fosse meio que transparente haveria uma diferença maior nos resultados de QI
65		por exemplo.
66	Núbia	Em vista médica, os médicos observaram que a mulher, na linguagem, ela usa os dois
67		hemisférios e o homem, ele usa um hemisfério mais pra linguagem e o outro pra
68		visão espacial. Tanto é que nos laudos médicos, os médicos não podem dar um único
69		laudo pra homens e mulheres. Eles, no caso, eles veem que as mulheres elas... (toca-
70		se a sineta) já acabou?...as mulheres, elas, por mais que elas apresentem um distúrbio
71		maior no caso, a recuperação delas é mais avançada. Então não pode ser uma coisa
72		pra homem e pra mulher.

Elaboração: Autor

O turno de fala 66-72 assume a função de **justificativa** para o PV, na medida em que afirma que 1) homens e mulheres acionam regiões cerebrales diferentes para certas habilidades; 2) mulheres que apresentam distúrbio se recuperam mais rápido do que os homens; 3) não se pode dar um único laudo médico para homens e mulheres.

Ao utilizar os marcadores “*Em vista médica*” (L 66), “*os médicos observaram que [...]*” (L 66-68), “*Eles, no caso, eles veem que [...]*” (L 69-71), Núbia assinala a introdução de informações relacionadas com dados observados e convencionalizados entre profissionais especializados (classe médica), o que indica apelo a **informação objetiva** na produção das razões do seu argumento.

Ao mesmo tempo em que justifica seu PV, Núbia contra-argumenta a bancada oposta, construindo um **contra-argumento alternativo**, oferecendo um suporte para o outro lado da problemática, sem abordar diretamente algum dos argumentos apresentados pela oposição.

Na construção desse ‘esquema argumentativo’, Núbia não fortalece seu argumento com maiores informações do tipo: Que médicos? Observaram onde? Através de que meios? Porém, ainda que ela não tenha feito referências diretas, aumentando a aceitabilidade de suas premissas, é possível identificar neste turno de fala a construção de um raciocínio do tipo **argumento de evidência para hipótese**. A primeira evidência apontada por Núbia é “*a mulher, na linguagem, ela usa os dois hemisférios e o homem, ele usa um hemisfério mais pra linguagem e o outro pra visão espacial*”; a segunda evidência é “*Eles, no caso, eles veem que as mulheres [...], por mais que elas apresentem um distúrbio maior no caso, a recuperação delas é mais avançada*”. E a partir dessas duas evidências, utilizando a conjunção “*então*” (L 71) com função conclusiva, afirma que “*não pode ser uma coisa pra homem e pra mulher*”, se referindo aos laudos médicos (em L 68-69 Núbia diz que “*os médicos não podem dar um único laudo pra homens e mulheres*”).

Quadro 12 – Debate nº4. Recorte c

Bancada Negativa (Não há diferença)		
73	Mônica	Sim! Tá! O funcionamento pode ser diferente, mas isso não quer dizer que o homem
74		seja mais inteligente que a mulher. São coisas diferentes, não quer dizer que um seja
75		superior ao outro com a inteligência. Isso é provado por alguns testes, entendeu?
76	Flávia	Teve uns testes que foram realizados aqui no Brasil por Flores-Mendonza e cols e
77		foram utilizados vários métodos inclusive o raven e o método de vetores
78		correlacionados e os dois testes mostraram que não são notadas diferenças cognitivas
79		significativas em relação aos dois sexos, ou seja, as estatísticas mostram diferenças
80		muito mínimas, quase imperceptíveis.
81	Bernardo	Bem, você disse que os testes de inteligência dão um certo viés do pesquisador em
82		esconder as diferenças, mas as diferenças que os processos de alcançar a inteligência
83		variam de pessoa pra pessoa. O mesmo caminho que você usa pra entender alguma
84		coisa é diferente do que seu irmão, por exemplo usa. Então isso é generalizado

85	Mônica	Isso não é necessariamente entre homem e mulher entendeu? É referente a todo
86		mundo.
87	Bernardo	Essa questão do mapeamento cerebelar (toca-se a sineta referente aos últimos 30’),ta
88		bom?
89	Betânia	Mais 30 segundos!
90	Bernardo	Referente a esses resultados ai dos médicos, que veem resultados assim distintos
91		entre capacidades entre homens e mulheres. Mas (inaudível) isso não quer dizer nada
92		porque a finalidade que é o objetivo, o foco que é a inteligência, e como o próprio
93		(inaudível) disse (toca-se a sineta) encerrou!
94	Professora	conclua a frase, pode concluir a frase!
95	Não	(inaudível-risadas) o conceito de inteligência, que é uma capacidade muito geral de
96	Identificado	raciocinar, planejar, resolver problemas, pensamento abstrato e apreender isso não
97		depende da localização do cérebro (inaudível).
98	Betânia	Vocês tem dois minutos para se organizar.
Bancada Afirmativa (Há diferença)		
99	Núbia	É... a gente aqui... é...a gente concorda com o que vocês dizem, que há uma certa...
100		não há uma certa grande diferença, mas a gente não ta querendo questionar se o
100		homem é mais inteligente que a mulher ou a mulher é mais inteligente que o homem.
101		A gente ta simplesmente querendo questionar que há diferenças entre inteligência de
102		homem e mulher, como esse processo acontece. Como há esse processo de que como
103		pode a mulher, por exemplo, ter mais na linguagem e o homem mais na espacial por
104		exemplo. Um dos exemplos que a gente pode usar é até dentro da federal, homens
105		estão mais na área de engenharia e as mulheres na área mais de humanas, mais na
106		área de saúde, você pode notar justamente isso, aqui a gente não ta querendo
107		questionar que pessoas de humanas e saúde são mais inteligentes que pessoas que
108		fizerem exatas, mas que aí há um processo diferente.

Elaboração: autor

Neste turno, Núbia **responde** aos contra-argumentos da bancada oposta. Inicialmente, em L 99-100, percebemos que ela aceita, parcialmente, as informações da oposição, como indica a afirmação *“a gente concorda com o que vocês dizem, que há uma certa...não há uma certa grande diferença”*.

No entanto, na linha 100, ao inserir o conectivo adversativo *“mas”*, assinala sua discordância da justificativa de Mônica, a qual, em L 73-75, afirma *“[...] mas isso não quer dizer o homem seja mais inteligente que a mulher. São coisas diferentes, não quer dizer que um seja superior ao outro com a inteligência [...]”*. Em L 100-102, Núbia esclarece que *“não ta querendo questionar se o homem é mais inteligente que a mulher ou a mulher é mais inteligente que o homem [...] ta simplesmente querendo questionar que há diferenças entre inteligência de homem e mulher, e como esse processo acontece”*. Desta forma, ela **contra-argumenta atacando a justificativa** de Mônica, colocando em dúvida a verdade de sua premissa. Em outras palavras, é como se ela dissesse: *“nós não estamos dizendo isso, você está enganada”*, e em seguida esclarecesse a questão, trazendo à tona o foco da discussão.

Possivelmente na tentativa de fortalecer sua defesa, Núbia, em L 102-106, apresenta dois exemplos para fundamentar seu ponto de vista. O primeiro é referente ao fato da mulher ter mais habilidade relacionada à linguagem e o homem à visão espacial. Este exemplo é uma

retomada de sua fala em turno anterior, como podemos observar em L 66-68. Portanto, constatamos que a fonte da informação é a mesma em ambos os turnos, a qual não está explícita nem nesse turno, nem no outro, mas que com base no turno anterior, podemos inferir que se trata de informações relativas às observações de médicos especialistas. No segundo exemplo (L 104-106), Núbia menciona um fato mais próximo de sua realidade, mas que apesar disso, não se trata de apelo à experiência pessoal, na medida em que é uma afirmação, em certo grau, compartilhada socialmente e que pode ser observada e verificada: *“Um dos exemplos que a gente pode usar é até dentro da federal, homens estão mais na área de engenharia e as mulheres na área mais de humanas, mais na área de saúde [...]”*.

Os exemplos apresentados por Núbia exercem a função de **justificativa** para o PV defendido, marcando, portanto, a produção de **argumento de exemplo**, com base em **informações objetivas** (apesar da afirmação não apresentar fonte explícita, as informações nela contida foram (ou podem) ser observadas, medidas e/ou verificadas; deste modo, no primeiro exemplo, as observações foram realizadas e convencionalizadas entre médicos especialistas; e no segundo exemplo, o padrão social citado pode ser observado/verificado por qualquer um dos debatedores).

Em L 106-108, para finalizar a estrutura de sua argumentação, Núbia retoma o PV que está defendendo, atrelado agora ao exemplo dado anteriormente: *“aqui a gente não tá querendo questionar que pessoas de humanas e saúde são mais inteligentes que pessoas que fizerem exatas, mas que aí há um processo diferente”*.

5.1.2 Situação de ensaio.

Nesta situação de produção todos os alunos deveriam elaborar, individualmente, no ciclo 3, um 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 do Debate 3. O mesmo aconteceu no ciclo 6, no qual foi solicitado aos estudantes a produção de um ensaio com o tema *‘Pode-se afirmar que a Psicologia Diferencial adota uma perspectiva interacionista na explicação da constituição das diferenças individuais?’*. Desta forma, os ensaios funcionaram como atividade de preparação, no plano conceitual, para o debate 3 e 6. Para a realização do ensaio foi providenciado um roteiro que orientou o trabalho dos alunos na construção do texto escrito (ver Anexo A). Os protocolos referentes à situação de ensaio são constituídos por introdução, desenvolvimento e conclusão. Os excertos apresentados a seguir são referentes à seção de desenvolvimento do Ensaio 1 de Flávia e do Ensaio 2 de Tatiana. No CD anexado a este trabalho se encontra as versões completas dos ensaios com suas devidas análises.

Protocolo: Ensaio 1

Tema: Vantagens e limites do estudo da personalidade através da teoria dos traços

Participante em foco: Flávia

Quadro 13 – Ensaio 1. Recorte a

1 A teoria das cinco grandes dimensões da personalidade pode ter um papel importante na vida
 2 real, e a carreira profissional é um exemplo disso. “De fato, as dimensões de responsabilidade
 3 e estabilidade emocional são indicadores seguros de um bom desempenho profissional em
 4 uma variedade de ambientes de trabalho” (Morris et al, 2006, p.358). As grandes dimensões
 5 podem, assim, predizer o desempenho de empregados no trabalho, com segurança.

Elaboração: autor

Neste primeiro parágrafo Flávia apresenta uma **justificativa** para o PV “Vantagens da teoria de traços”. Sua justificativa é “A teoria das cinco grandes dimensões da personalidade pode ter um papel importante na vida real” (L 1-2), apresentando em seguida a “carreira profissional” como um exemplo dessa importância. Nas linhas 3-5, ela fortalece sua justificativa com uma evidência (J para J), apresentando explicitamente a fonte da informação (Morris et al, 2006, p.358). A utilização de fonte confiável marca o apelo de Flávia à **informação objetiva** na elaboração do argumento.

Nesta alínea, possivelmente, Flávia constrói dois tipos de esquemas argumentativos: 1) o primeiro exerce a função de um **argumento de exemplo** no qual temos como PV “vantagens da teoria de traços”, e como justificativa “*A teoria das cinco grandes dimensões da personalidade pode ter um papel importante na vida real, e a carreira profissional é um exemplo disso*”. Neste caso, Flávia menciona um fato, que é típico ao contexto, para confirmar a tese em questão, porém se parasse neste ponto a sua razão poderia ser considerada como inerentemente fraca, tendo em vista que não apresentaria dados mais objetivos ou mesmo conclusivo; 2) o segundo esquema caracteriza-se como um **argumento de evidência para a hipótese**, no qual ela assume, agora, como PV que “*a teoria das cinco grandes dimensões da personalidade tem um papel importante na vida real sendo carreira profissional um exemplo disso*”, e para justificar isso apresenta a seguinte evidência “*as dimensões de responsabilidade e estabilidade emocional são indicadores seguros de um bom desempenho profissional em uma variedade de ambientes de trabalho*”.

Nas linhas 4-5, Núbia introduz uma conclusão, o que está marcado pelo uso do conector “*assim*”, afirmando que a importância da teoria dos traços na carreira profissional está atrelada a sua capacidade preditiva, como podemos observar no fragmento “*As grandes*

dimensões podem, assim, predizer o desempenho de empregados no trabalho, com segurança”.

Quadro 14 – Ensaio 1. Recorte b

6	Segundo Myers (2006, p. 435), na vida adulta, os traços tendem a ser bastante estáveis, o
7	que pode ser um fator vantajoso nessa teoria, apesar de apresentarem algumas tendências,
8	com algumas facetas diminuindo ou se acentuando com o passar dos anos.

Elaboração: Autor

O marcador “*o que pode ser um fator vantajoso nessa teoria*” assinala a introdução de outra **justificativa** para o PV “Vantagens da teoria de traços”. Nesta asserção Flávia aponta como vantagem da teoria dos traços ‘a estabilidade dos traços’ (L 6), usando explicitamente a voz de um especialista para fundamentar-se. Ao recorrer à voz de Myers na produção de seu argumento, Flávia marca a produção de um argumento de autoridade, assinalando um raciocínio do tipo ‘a teoria dos traços é vantajosa porque Myers disse que os traços são estáveis’. Importante destacar que a utilização de fonte confiável (aceitável ao campo de discussão) e explicitação da referência utilizada na construção da defesa de seu PV, indica que Flávia fundamentou-se com **informações objetivas**.

Nesta mesma alínea, em L 7, usando o conector “apesar de” com função concessiva Flávia assinala uma autoargumentação, antecipando um limite da Teoria dos Traços.

Quadro 15 – Ensaio 1. Recorte c

9	Os traços também podem ser utilizados como mecanismos de intervenção. Por exemplo,
10	para estimular o controle interno, devemos proporcionar experiências nas quais os
11	repetidos esforços de um determinado indivíduo levem-no ao sucesso. Ou se o objetivo é
12	aumentar o ego, devemos então estimular o inconsciente. “Os traços derivados das teorias
13	dinâmicas da personalidade têm base teórica e um caminho possível para a mudança”
14	(Flores-Mendonza et al, 2006, p. 205).

Elaboração: Autor

Em L 9-14, Flávia insere uma nova **justificativa** para o PV “Vantagens da teoria de traços”, o que está assinalado pelo marcador “*também*” (L 9) que neste contexto discursivo assume a função aditiva, defende que os traços podem ser utilizados como mecanismos de intervenção (J). Em L 9-12, o exemplo relatado por Flávia (“*para estimular o controle interno, devemos proporcionar experiências nas quais os repetidos esforços de um determinado indivíduo levem-no ao sucesso. Ou se o objetivo é aumentar o ego, devemos então estimular o inconsciente*”) caracteriza-se como evidência circunstancial para a hipótese (a hipótese é que os traços podem ser utilizados como mecanismos de intervenção). Portanto, apesar do uso do marcador “*por exemplo*” em L 9, entendemos que a afirmação de Flávia constitui, em relação

ao contexto, um **argumento de evidência para a hipótese**, e não um argumento de exemplo, pois, segundo Walton (1996), o argumento de exemplo é uma forma de raciocínio inerentemente fraco, pois não é conclusivo, ou mesmo probabilístico, na confirmação de uma afirmação. Enquanto que o argumento de evidência para hipótese é típico de verificação experimental ou falsificação de hipóteses, relacionado ao raciocínio científico. Na afirmação de Flávia, o exemplo provém de uma fonte confiável (texto-base da disciplina), tendo sido formulado a partir de estudos empíricos. Além disso, no enunciado o exemplo é seguido por citação direta de Flores-Mendonza (L 12-14). Identificamos, então, o uso de **informação objetiva**.

Quadro 16 – Ensaio 1. Recorte d

15	As cinco grandes dimensões também descrevem razoavelmente bem a personalidade em
16	diversas culturas. As estruturas de fatores já foram examinadas em diversos países ao redor
17	do mundo e em todos eles os cinco fatores foram observados. De acordo com Flores-
18	Mendonza et al (2006, p. 212): “ O instrumento tende a funcionar um pouco melhor nas
19	culturas ocidentais, mas mesmo nas mais remotas, tais como Burkina Faso, os cinco fatores
20	são inconfundíveis.”

Elaboração: Autor

Nas linhas 15-16, a **justificativa** “*descrevem razoavelmente bem a personalidade em diversas culturas*” assume a função de apoiar o PV “Vantagens da teoria de traços”. Em L 16-17, essa justificativa é desenvolvida com inserção de uma evidência para a tese “*As estruturas de fatores já foram examinadas em diversos países ao redor do mundo e em todos eles os cinco fatores foram observados*”. E é apoiada, ainda, em L17-18, com recurso de autoridade “*De acordo com Flores-Mendonza et al [...]*”. O apelo a evidência e a especialista, assinala a apresentação de duas justificativas (inter-relacionadas) na confirmação da tese ‘a teoria de traços é vantajosa porque descreve razoavelmente bem a personalidade em diversas culturas’. Nas primeiras linhas (L 16-17), Flávia desenvolve um esquema argumentativo do tipo **argumento de evidencia para a hipótese**, no qual a afirmação “*as estruturas de fatores já foram examinadas em diversos países ao redor do mundo e em todos eles os cinco fatores foram observados*”, assume a função de evidência empírica que assegura a hipótese de que os traços “*descrevem razoavelmente bem a personalidade em diversas culturas*”. Em linhas posteriores, L 17-20, Flávia faz uma citação direta (“*De acordo com Flores-Mendonza et al [...]*”), recorrendo a voz de um especialista para fundamentar o PV em questão. Deste modo, ela marca neste segundo momento, a produção de argumento de autoridade, colocando Flores-Mendonza, na posição de experto no domínio Teoria dos Traços. Portanto, no raciocínio de Flávia, está implícito a ideia de que a afirmação

de Florez-Mendonza é verdadeira. Então se ele diz que “*O instrumento tende a funcionar um pouco melhor nas culturas ocidentais, mas mesmo nas mais remotas, tais como Burkina Faso, os cinco fatores são inconfundíveis*”, é porque isso é verdade.

Tanto na primeira justificativa (apelo à evidência), como na segunda (apelo à autoridade), Flávia utiliza **informações de natureza objetiva**, tendo em vista que no apelo a evidência apresenta informações que foram observadas/verificadas; e no apelo à autoridade, a informação é derivada de uma fonte confiável.

Quadro 17 – Ensaio 1. Recorte e

21 Os traços têm efeitos poderosos na vida das pessoas. Alguns exemplos disso são as
22 previsões que esses fatores podem fazer na vida dos indivíduos. N, por exemplo, é um fator
23 de risco para uma ampla variedade de transtornos psiquiátricos. O fator A afeta as
24 preferências musicais e baixos escores do fator C podem ser indicadores de um futuro
25 desenvolvimento de doenças coronárias. Também são importantes para detectar e prever o
26 comportamento de outras pessoas, nos fazendo adaptar-se a eles, já que raramente mudam
27 (Flores-Mendonza et al, 2006, p. 211).

Elaboração: Autor

Na linha 21, ao afirmar que “*Os traços têm efeitos poderosos na vida das pessoas*”, Flávia retoma, com outras palavras, a justificativa apresentada em L 1 “*A teoria das cinco grandes dimensões da personalidade pode ter um papel importante na vida real*”. Ela retoma, ainda, a questão do valor preditivo da teoria dos traços ao afirmar que “*Alguns exemplos disso são as previsões que esses fatores podem fazer na vida dos indivíduos*”, que em L 4-5 ela já havia frisado (“*As grandes dimensões podem, assim, prever o desempenho de empregados no trabalho, com segurança*”). Nesta retomada da razão apresentada no início do ensaio, Flávia acrescenta novas evidências (L 22-26) para sustentar sua afirmação. Neste sentido, ela produz um **argumento de evidência para hipótese**, no qual os exemplos apresentados nesse fragmento são evidências empíricas do valor preditivo dos traços (hipótese). Seu argumento está constituído por **informações objetivas**, visto que utiliza fonte confiável (Flores-Mendonza et al), explicitada em L 27.

Quadro 18 – Ensaio 1. Recorte f

28 Uma das limitações da teoria de traços está nas várias explicações teóricas abordadas
29 nesse ramo da personalidade para uma mesma variável de diferença individual. Muitas são
30 controversas e, por vezes, há uma dificuldade em estabelecer qual das explicações dadas
31 está correta (Flores-Mendonza et al, 2006, p. 211).
32 Segundo Flores-Mendonza et al (2006, p. 211), “essa abordagem não apresenta maneiras
33 de garantir que todas as diferenças individuais importantes sejam levadas em consideração
34 [...]”. A teoria de Jung não avalia a ansiedade, uma variável de grande importância para a

35 maioria dos teóricos”.

36 A sistematização dos traços é dificultada pela enorme variabilidade de teorias

37 controversas e suas formas únicas de tratar traços semelhantes ou distintos, tornando as

38 várias Psicologias da personalidade impossíveis de se comparar.

Elaboração: Autor

Nesta altura do ensaio, usando o marcador linguístico “uma das limitações” (L 28), Flávia inicia a introdução de suportes (**justificativa**) para o outro lado da problemática em questão. O primeiro contra-argumento apresentado para enfraquecer as vantagens da teoria dos traços, é referente às “*várias explicações teóricas abordadas nesse ramo da personalidade para uma mesma variável de diferença individual. Muitas são controvérsias e, por vezes, há uma dificuldade em estabelecer qual das explicações dadas está correta*” (L 28-31). A objeção em foco é explicitada também na afirmação (L 36) “*A sistematização dos traços é dificultada pela enorme variabilidade de teorias controversas [...]*”. Os fragmentos em questão (L 29-31/ 32-35/ 36-38) assumem a função de **contra-argumento alternativo**, na medida em que assinala a introdução de suportes para o outro lado sem abordar diretamente os argumentos anteriormente produzidos em defesa das vantagens da teoria dos traços.

Quanto à estrutura do argumento, constrói um raciocínio do tipo **argumento de autoridade**, no qual Flávia recorre explicitamente à “*Flores-Mendonza et al.*” para justificar sua afirmação. A indicação de fonte confiável na formulação do argumento marca a utilização de **informação objetiva**.

Quadro 19 – Ensaio 1. Recorte g

39 “As teorias de traços são essencialmente descritivas: procuram descrever as dimensões

40 básicas da personalidade, mas não tentam explicar suas causas” (Morris et al, 2006, p. 358).

Elaboração: Autor

Citação direta, indicada pelas “aspas”, exercendo a função de **justificativa** para ‘Limites da Teoria dos Traços’. Neste fragmento, o limite da teoria dos traços está indicado pelo uso do marcador “*essencialmente*” (L 39) e da conjunção adversativa “*mas*”, que assume, no enunciado, a função de contrastar vantagem e limite desta teoria.

Na alínea L 39-40, Flávia assinala a construção de **argumento de autoridade**, o qual é representado pelo seguinte raciocínio argumentativo: Morris, que é experto neste domínio do

conhecimento, afirma que as “*teorias dos traços são essencialmente descritivas: procuram descrever as dimensões básicas da personalidade, mas não tentam explicar suas causas*”, então, se Morris afirmar isso, tal afirmação é verdadeira. Em razão do apelo à fonte confiável, podemos afirmar que tal argumento está constituído de **informação de natureza objetiva**.

É importante destacar, ainda, que o fragmento acima assume um caráter **contra-argumentativo alternativo** frente às vantagens da teoria dos traços, visto que aponta um limite desta teoria (colocando ‘em cheque’ sua relevância), sem necessariamente afrontar as vantagens apresentadas por Flávia.

Quadro 20 – Ensaio 1. Recorte h

41 Embora o modelo das cinco grandes dimensões seja bem fundamentado em pesquisas,
41 alguns críticos argumentam que é perigoso reduzir a complexidade humana a apenas
43 alguns traços e questionam se essa é a melhor maneira de descrever os traços da
44 personalidade (Morris et al, 2006, p. 360).

Elaboração: Autor

Flávia inicia este fragmento inserindo a conjunção “*embora*”, que, no contexto discursivo, assinala a antecipação de uma vantagem da teoria do traço frente a um limite que será apresentado logo em seguida, marcando, assim, uma possível autoargumentação. A inserção do conector em questão indica que o fato de admitir os fundamentos empíricos das vantagens da teoria dos traços, não impede que afirmar “*que é perigoso reduzir a complexidade humana a apenas alguns traços e questionar se essa é a melhor maneira de descrever os traços da personalidade*”. Essa afirmação assume a função de **contra-argumento sobre a razão**, na medida em que ao questionar “*se essa é a melhor maneira de descrever os traços da personalidade*”, aborda diretamente a vantagem apresentada em L 15-16,a qual afirma que “*as cinco grandes dimensões descrevem razoavelmente bem a personalidade em diversas culturas*”. No que se refere à estrutura do argumento, é um esquema do tipo argumento de autoridade, com apelo explícito a voz de Morris (especialista), e, ainda, referência à voz de “*alguns críticos*”. Recorre à fonte confiável, portanto, fundamenta seu PV com **informação objetiva**.

Quadro 21 – Ensaio 1. Recorte i

45 Por fim, alguns psicólogos debatem se os traços são mesmo capazes de descrever ou
46 prever o comportamento. As pessoas calmas seriam calmas em todas as situações? E as
47 egoístas, e as amáveis? Elas não vão ser amáveis em todas as situações. Então, qual é a
48 funcionalidade e aplicabilidade de designar uma pessoa de amável? Isso poderia acabar
49 estimulando ao senso comum o uso de estereótipos.

Elaboração: Autor

Neste último fragmento, Flávia usa o marcador conclusivo “*Por fim*” assinalando que sua argumentação está perto de ser finalizada. Em seguida insere um **contra-argumento sobre as razões** (em forma de dúvida), questionando as capacidades descritiva e preditiva da teoria dos traços, apontadas como vantagens nas linhas 1-5 (capacidade preditiva), 15-20 (capacidade descritiva) 21-25 (capacidade preditiva). O contra-argumento está fundamentado com **informação objetiva**, tendo em vista que faz referência a classe de psicólogos, como profissionais que estão na posição de saber. Dando seguimento analítico, em L 47-48, Flávia afirma que descrever as pessoas “*poderia acabar estimulando ao senso comum o uso de estereótipos*”, apresentando, assim, uma desvantagem (limite) da teoria dos traços, a qual está **fundamentada hipoteticamente**, visto que constitui uma consequência hipotética (com possibilidade de ocorrer ou não).

Quanto à estrutura do argumento, a afirmação de Flávia parece construir um esquema do tipo **argumento de consequência**, no qual o esquema argumentativo seria: descrever ou prever o comportamento poderia acabar estimulando ao senso comum o uso de estereótipos. Este tipo de argumento é uma espécie de raciocínio prático, onde alguém apoia positivamente um plano de ação, citando as boas consequências do mesmo. Na forma negativa, a ação contemplada é rejeitada por razões que podem trazer consequências ruins. Neste caso, Flávia estaria supondo e defendendo que descrever as pessoas poderia gerar uma consequência ruim.

Protocolo: Ensaio 2

Tema: Pode-se afirmar que a Psicologia Diferencial adota uma perspectiva interacionista na explicação da constituição das diferenças individuais?

Participante em foco: Tatiana

Quadro 22 – Ensaio 2. Recorte a

1	Pode-se afirmar que a Psicologia diferencial toma sim uma postura interacionista a partir
2	do momento em que se observa que considera o inato como a pólvora, trazendo todas as
3	estruturas necessárias para desenvolver algumas características, e o adquirido como
4	gatilho, que vai trazer as condições para que a característica inata se desenvolva um
5	exemplo disto é, alguns indivíduos podem ter maiores chances de desenvolver transtornos
6	alimentares que outros, entretanto as condições ambientais podem ser determinantes para
7	que de fato um indivíduo presente este distúrbio (Meyers, 2006).

Elaboração: Autor

Neste primeiro parágrafo Tatiana apresenta uma justificativa para defender o PV “A Psicologia Diferencial adota uma perspectiva interacionista na explicação da constituição das diferenças individuais”. Postura que é defendida diante da **justificativa** “*se observa que*

considera o inato como a pólvora [...] e o adquirido como gatilho [...]” (L 2-4), estabelecendo assim uma **analogia** entre inato/adquirido e pólvora/gatilho.

Embora, sua justificativa não contenha uma fonte explícita, a tese de que o ser humano está exposto à influência tanto de aspectos biológicos como do meio, está constituída de informação de natureza objetiva baseada nos textos-base dados como referência para a construção do ensaio.

Nas linhas 5-7, fortalece sua justificativa com um exemplo que ratifica a defesa do PV (a Psicologia diferencial toma uma postura interacionista), apresentando explicitamente a fonte da informação “(Meyers, 2006)”. Portanto, a utilização de fonte confiável marca o apelo de Tatiana à **informação objetiva** na elaboração do argumento.

Quadro 21 – Ensaio 2. Recorte b

10	Também é possível observar a postura da Psicologia diferencial no campo da diferença de
11	sexo. Se nossos genes, as organizações cerebrais resultantes destes e a mistura de
12	hormônios predispõem os machos a serem mais agressivos fisicamente que as fêmeas, a
13	cultura pode ampliar essas diferenças de gênero por meio de normas que encorajem os
14	homens a serem “machos” e as mulheres a serem o sexo frágil e delicado (Myers,2005).
15	Nesse campo as discussões se tornam mais polêmicas já que tendem a tratarem de
16	diferenças que muitas vezes geram preconceitos socioculturais em relação e esse paradoxo
17	que definir se realmente existe um sexo frágil ou forte e se sim qual sexo seria o que. As
18	diferenças biológicas entre homens e mulheres (efeitos hormonais pré-natais e neonatais)
19	são as condições-base para o molde social que configura as características e a identidade
20	feminina e masculina e determinam os padrões comportamentais e a distribuição de papéis
21	(Menezes 2010). Em suma o interesse da Psicologia diferencial está em entender as
22	diferenças individuais, segundo Reuchlin a Psicologia diferencial permite descrever de
23	forma econômica e condensada as diferenças entre grupos e entre indivíduos, definir um
24	sistema único de dimensões psicológicas e explicar diferenças.

Elaboração: Autor

Diante do conector “também” utilizado em L 10, Tatiana soma argumentos a favor de uma mesma conclusão. Portanto, atendendo a análise da estrutura da argumentação, a afirmação (L 11-14) “*Se nossos genes, as organizações cerebrais resultantes destes e a mistura de hormônios predispõem os machos a serem mais agressivos fisicamente que as fêmeas, a cultura pode ampliar essas diferenças de gênero por meio de normas que encorajem os homens a serem “machos” e as mulheres a serem o sexo frágil e delicado (Myers,2005)*” assume a função de uma **justificativa** para defender o **ponto de vista** ‘a postura interacionista da Psicologia diferencial na explicação das diferenças de sexo (homem/mulher)’.

Dando seguimento analítico, observa-se que na afirmação (L 17-21)“*As diferenças biológicas entre homens e mulheres (efeitos hormonais pré-natais e neonatais) são as*

condições-base para o molde social que configura as características e a identidade feminina e masculina e determinam os padrões comportamentais e a distribuição de papéis (Menezes 2010)”, introduz uma asserção, que visa esclarecer, ampliar e reafirmar sua **justificativa** (L 11), cumprindo tanto a função de precisão do sentido quanto de reiteração de seu **PV** (L 10).

Por outro lado, quanto à categoria analítica tipo de argumento, se observa que, em L 14, L 21 e L 22, Tatiana recorre à **autoridade**, apresentando a voz de um especialista, para justificar suas afirmações. O uso repetitivo de citação da fonte evidencia o uso de **informação objetiva** na fundamentação de seu ponto de vista.

Quadro 22 – Ensaio 2. Recorte c

25	Mas ainda existem dificuldades em afirmar esta postura, pois algumas vertentes ainda
26	insistem em afirmar que a origem das diferenças está em um dos dois lados, e os
27	argumentos dessas correntes se apresentam fortes não podendo ser deixados de lado.
28	Segundo Filho (2004) no código genético está contido as informações necessárias e
29	suficientes para a criação integral de um organismo, seja ele um ser unicelular ou um ser
30	mais complexo sendo esses logicamente os seres pluricelulares. Pode-se incluir nesse
31	esquema toda e qualquer coisa que se refira imediata ou mediadamente ao organismo em
32	questão: a organização de sociedades (seja a dos cupins, seja a humana e todas as suas
33	características), os impulsos (seja o desejo sexual aberto dos humanos, seja o instinto
34	estereotipado animal buscando apenas a reprodução da espécie), o pensamento, a
35	linguagem, o amor, a violência, isto é, seja o que for, tem que haver uma explicação
36	biológica, no mais das vezes, engenhosa e sedutora. Ainda segundo Filho (2004 p-2) “A
37	complexidade humana é o resultado paciente de m jogo de dados entre as quatro letrinhas
38	nucleotídicas”.

Elaboração: Autor

O marcador “*Mas*” (L 25) introduz a contra-argumentação que será realizada em seguida. Desta forma, Tatiana questiona, em L 25-27, a postura interacionista assumida nas explicações oferecidas pela Psicologia diferencial, produzindo um **contra-argumento alternativo** (existem dificuldades em afirmar esta postura), no qual apresenta como **justificativa** a afirmação “algumas vertentes ainda insistem em afirmar que a origem das diferenças está em um dos dois lados”. Portanto, Tatiana expressa um desacordo acompanhado por um argumento suplente e avança uma perspectiva oposta ao ponto de vista defendido inicialmente.

Em L 28 e L 36, Tatiana desenvolve seu fundamento assinalando mais especificamente, a influência do inato na explicação das diferenças individuais entre os seres humanos, apresentando a voz de um especialista, para justificar suas afirmações. Desta forma, ela produz um **argumento de autoridade**, no qual o uso repetitivo de citação explícita da fonte (“*Segundo Filho (2004) [...]*” e “*Ainda segundo Filho (2004 p-2) [...]*”), evidencia o uso de **informação objetiva** na fundamentação de seu ponto de vista.

Quadro 23 – Ensaio 2. Recorte d

39 [...] Nesses argumentos que dificultam a postura interacionista ser comprovada se observa
 40 que sempre se deixa inato ou adquirido de lado em detrimento do outro. Segundo Myers
 41 (2006) é a natureza a responsável por selecionar as adaptações mais adequadas, o que
 42 também inclui a diversidade humana que prepara os habitantes das regiões ártica e
 43 equatorial para prosperar em seus distintos meios.
 44 Há também estudos com irmão gêmeos idênticos que são geneticamente iguais por terem
 45 compartilhado do mesmo óvulo e gêmeos fraternos que por terem se formado a partir de
 46 óvulos diferentes são considerados tão diferentes quanto irmãos que não dividiram a
 47 barriga. Loehlin e Nichols (1976) fizeram uma bateria de perguntas a 850 gêmeos
 48 idênticos e fraternos. Os primeiros foram muito mais semelhantes na resposta que os
 49 últimos no que foi referente às habilidades, traços de personalidade e interesses. E quando
 50 perguntados se seria as experiências e não os genes responsáveis por suas semelhanças,
 51 eles responderam que: “*Não, gêmeos idênticos tratados igualmente pelos pais não eram*
 52 *psicologicamente mais parecidos do que os gêmeos idênticos tratados de modo menos*
 53 *igual*”.
 54 Em outra pesquisa também comparando gêmeos McGue e Lykken (2001) estudaram as
 55 taxas de divórcios entre os gêmeos do mesmo sexo e da mesma faixa etária. O resultado
 56 foi que se um gêmeo fraterno decide se divorciar, a chance do outro também tomar a
 57 mesma atitude é de somente 1,6 vezes. Já no caso dos gêmeos idênticos essa taxa de
 58 divórcio sobe para 5, 5 vezes. [...]

Elaboração: Autor

Dando seguimento analítico, observa-se que na afirmação (L 39-43) “*se observa que sempre se deixa inato ou adquirido de lado em detrimento do outro*”, Tatiana retoma a **justificativa** apresentada em L 25-26 para defender o ponto de vista sobre ‘as dificuldades teóricas existentes para comprovar a postura interacionista’. Também, constatamos neste trecho (L 39-43) que Tatiana recorre à autoridade, quando aponta, em L 40-43, a voz de Mayers (especialista) para fundamentar sua afirmação (**argumento de autoridade**).

Nos trechos seguintes L 44-53 e em L 54-58, Tatiana apresenta dois estudos para ‘provar/evidenciar’ sua afirmação de que muitos estudiosos contemplam um dos lados (ou inato ou adquirido) ao explicar as causas das diferenças individuais, construindo, assim, um raciocínio do tipo argumento de evidência para a hipótese.

Quanto à natureza da informação desta afirmação, constata-se o apelo a autoridade e a estudos empíricos, indicando desta forma, a utilização de informação objetiva.

5.2 MACROANÁLISE.

Na fase de macroanálise o objetivo é descrever as trajetórias de desenvolvimento dos cinco participantes desta pesquisa em relação aos critérios que utilizam para estruturar seus argumentos, observando se ocorrem transformações qualitativas na habilidade de produção de argumentos de cada participante no curso da disciplina, assim como identificar possíveis variações estruturais tendo em conta as diferentes trajetórias.

É importante enfatizar que nas macroanálises apresentadas a seguir, os percursos de desenvolvimento da habilidade de produção de cada participante são descritos levando em consideração o contexto de intervenção no qual foi produzida a argumentação, tomando como ponto de referência o ‘antes’ e o ‘depois’ da introdução de conceitos da argumentação na disciplina, tais como: opinião x opinião fundamentada, fundamento/razão, argumento, contra-argumento, preparação do discurso argumentativo, tipos de informação, argumentação x explicação, marcadores linguísticos, ensaio como gênero argumentativo e critérios de qualidade do argumento (aceitabilidade, relevância e suficiência).

A seguir são apresentadas as macroanálises caso a caso. Primeiramente, se introduz uma tabela por caso, na qual é possível observar a produção argumentativa do participante no percurso da disciplina. Posterior à tabela, se realizam algumas inferências sobre como este estudante introduz, se apropria e/ou mantém o uso dos diferentes elementos estruturais da argumentação, diante das diferentes situações de produção analisadas. É importante destacar que os dados inseridos nas tabelas são relativos à frequência de turnos de fala do participante durante cada debate, portanto, na macroanálise isso foi considerado. Enquanto que nos ensaios não se tomou como referência a quantidade de turnos, mas as instruções de elaboração do ensaio.

Caso Bernardo

Tabela 6 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Bernardo

Situação de Produção		Debate 1	Debate 4	Debate 5	Debate 6	Ensaio 1	Ensaio 2
Turnos de Fala		6	3	4	2	–	–
Critérios Estruturais							
Tipo de Argumento	Autoridade	*				****	**
	Evidência para Hipótese	**	*	***		*****	***** *****
	Causa-efeito	**	*				
	Correlação para Causa						
	Consequência					*	
	Analogia		*				**
	Exemplo		*		*		
Tipo de CA	Sobre Elo Razão-Posição	*	*				
	Sobre Justificativa	**	*****	*****	*	***** **	*****
	Alternativo	**		*			
Resposta	Presença	*	*	*	*	*	*
	Ausência						
Tipo de Informação	Objetiva	****	*****	****	*	***** **	***** *****
	Hipotética	**	*	*	*	**	**
	Subjetiva						
Nº de J	Quantidade	*****	*****	*****	**	***** ***** *	***** ***** ***

Elaboração: Autor

Na trajetória apresentada acima observamos que no ‘Debate 1’ e ‘Debate 4’, os esquemas argumentativos foram produzidos com maior diversidade, seguindo diferentes raciocínios argumentativos. Já no ‘Debate 5’ é interessante notar que Bernardo produziu três argumentos, sendo todos eles do tipo evidência para a hipótese, o que merece destaque, visto que o este tipo de argumento é compreendido no presente estudo, em relação ao contexto no qual é analisado, como um esquema sofisticado, e se comparado com outros tipos de esquemas argumentativos (argumento de exemplo e de analogia) torna-se indicador de

desenvolvimento da produção argumentativa. No ‘Debate 6’ nota-se uma participação mínima de Bernardo durante o debate (apenas dois turnos de fala), e a produção de apenas um argumento de exemplo. Possivelmente, isso pode ter ocorrido pela mudança imprevista de seu papel no momento do debate, visto que durante o preparo para o ‘Debate 6’ Bernardo integrava a equipe negativa, sendo que no momento de definir os debatedores, na ausência de voluntários da equipe afirmativa para integrar a bancada, Bernardo se candidatou para compor esta equipe, mesmo tendo se preparado para assumir o papel da bancada negativa.

No que diz respeito aos contra-argumentos (CA), à medida que os debates avançam, observamos que Bernardo passa a usar com maior frequência o contra-argumento sobre a justificativa. Importante destacar que, neste nível, o aumento da frequência do uso de CA sobre J, em detrimento do uso de CA alternativos, pode ser compreendido como indicador de desenvolvimento da produção argumentativa e que esta marca na trajetória de Bernardo é compatível com um aspecto igualmente marcante na disciplina: no debate quatro já havia sido inserido o conceito de aceitabilidade das premissas, que é quando por vias certas, objetiva e precisas se determina a verdade das premissas em relação com conclusão. Este conceito está relacionado com o tipo de CA sobre a J, na medida em que este tipo de CA assume a função ou de recusar uma premissa do argumento, negando sua aceitabilidade; ou de fazer uma declaração que potencialmente inverte a compreensão da afirmação do proponente, apresentando a verdade da premissa.

Com relação aos tipos de informação, é importante destacar a ausência do uso de informação subjetiva e, em contrapartida, a ênfase na informação objetiva. Neste ponto, podemos inferir que a ausência de informação subjetiva ocorreu na medida em que na situação de ‘Debate 1’ já havia sido trabalhado com os estudantes o conceito de opinião x opinião fundamentada, assim como já havia se introduzido a ideia de diferentes tipos de fundamento e que os fundamentos deveriam estar relacionados ao contexto em que se produz a argumentação. Embora neste momento da disciplina ainda tivesse sido trabalhado com eles os diferentes tipos de informação com base em Besnarde Hunter (2008) (conceito esse que foi introduzido formalmente no ciclo 2), já se ressaltava que o campo acadêmico 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 uso de informação do senso comum diante da qual as justificativas perdem consistência no contexto de discussão acadêmica.

Sobre a quantidade de razões podemos afirmar que comparando o ‘Debate 1, 4 e 5’ os números de J são semelhantes. Porém deve-se levar em conta que no ‘Debate 1’ identifica-se

seis turnos de fala de Bernardo, enquanto que no ‘Debate 4’ foram apenas três turnos (em relação ao primeiro, foi a metade de turnos), e no ‘Debate 5’, quatro turnos.

Com relação à situação de produção dos ensaios, é importante lembrar que estes foram produzidos nos ciclos 3 e 6. Deste modo, quando o primeiro ensaio foi produzido já haviam sido introduzidos na disciplina os conceitos de opinião x opinião fundamentada, fundamento/razão, argumento, contra-argumento, preparação do discurso argumentativo, tipos de informação, argumentação x explicação, marcadores linguísticos, ensaio como gênero argumentativo. Além disso, antes da produção dos ensaios os estudantes já tinham participado das oficinas de preparo para os ‘Debates 1 e 2’ nas quais recorrentemente se enfatizava os conteúdos da argumentação trabalhados até o momento, a importância da informação objetiva na produção de argumentos no contexto acadêmico, se realizava a identificação antecipada de argumentos e contra-argumentos nos textos-base do ciclo e se construía uma linha de raciocínio sobre a questão problemática do debate.

Outro ponto relevante foi o fornecimento de um roteiro instrucional no qual se sugeria alguns parâmetros para a elaboração do ensaio, no qual se destacava a inclusão de argumentos para os diferentes posicionamentos em torno do tema, incluindo um número mínimo de três argumentos para cada lado da problemática; que os argumentos não fossem meramente listados, mas fossem apresentados de modo relacional, colocando em “diálogo” os pontos de vista em jogo; que se usassem conectivos para conseguir um texto coeso; que fizessem referências às fontes como recurso que permite constatar a credibilidade das informações que estão sendo trazidas ao contexto de discussão.

Levando em consideração esse contexto, na macroanálise dos ensaios de Bernardo podemos observar a ênfase no uso de argumentos de autoridade e de evidência para hipótese (os quais no contexto de intervenção assumiam uma função privilegiada). E comparando o ‘Ensaio 1’ com o ‘Ensaio 2’, nota-se que ocorreu um aumento no número de argumentos produzidos, embora a instrução para ambos os ensaios fosse a mesma (no mínimo três argumentos para cada lado da problemática).

Ainda comparando ambos os ensaios, notamos que Bernardo constrói menos CA no ‘Ensaio 2’, porém, com base na microanálise, constatamos que os CA do ‘Ensaio 2’ eram mais elaborados, no sentido que abordavam a justificativa do proponente e seguidamente avançava uma justificativa para sua discordância, o que potencialmente invertia a compreensão da afirmação em questão, enquanto que alguns dos CA produzidos no Ensaio 1’ apenas questionava o argumento, ou outras vezes negava a premissa, mas sem apresentar na sua estrutura uma justificativa.

No que se refere à categoria respostas, elas estão presentes tanto nas situações orais quanto na escrita. Sobre este aspecto vale assinalar que no curso da disciplina constantemente se frisava para os estudantes que na produção do discurso argumentativo é necessário, não apenas construir argumentos e contra-argumentos, mas também considerar perspectivas oposta e responder a elas. Ainda sobre isso, no roteiro de elaboração do ensaio, particularmente, se sugeriu que os argumentos fossem apresentados de modo relacional, colocando em “diálogo” os pontos de vista em jogo.

Quanto ao número de justificativas, notamos uma diferença mínima entre o ‘ensaio 1 e o ‘Ensaio 2’. Porém, esse número de justificativa se torna relevante se relacionada com a categoria tipos de informação. Assim sendo, neste ponto o importante não é destacar apenas a quantidade de razões apresentadas (e isso vale para a situação de debate), mas considerar também o tipo de informação que está constituindo tais razões. Deste modo, assim como nos debates, notamos que também nos ensaios Bernardo recorre frequentemente a informações de natureza objetiva para fundamentar seus argumentos, algumas poucas informações hipotéticas e nenhuma vez utilizou informação subjetiva.

Finalmente, no plano mais geral, podemos observar que à medida que a intervenção avança se torna mais frequente o uso de argumentos de evidência para a hipótese (que em relação ao contexto discursivo, é um tipo de esquema valorizado, na medida em que é um raciocínio típico do raciocínio científico, no qual se apresenta uma evidência empírica ou circunstancial que pode ser observada ou relatada). Observa-se também um salto qualitativo nos tipos de CA produzidos, na medida em que no debate 1, os tipos de CA produzidos foram mais diversificados, enquanto no ‘Debate 4 e 5’ eles estão mais concentrados no tipo CA sobre J. Quanto ao tipo de informação, é importante frisar a ênfase constante na informação objetiva, isso desde o ‘Debate 1’. Neste aspecto pressupomos que em aulas anteriores ao ‘Debate 1’, os alunos já tomaram consciência da diferença existente entre fundamentar com experiência pessoal e/ou senso comum e fundamentar com fontes confiáveis, estudos empíricos e/ou especialistas, e que de certo modo, no debate 1 já havia algum nível inicial de apropriação desse tipo de informação e uma autorregulação quanto ao uso do mesmo. Um indicador disso é o fato de que desde o ‘Debate 1’, a citação de fontes e de evidências científicas foram consideradas, tanto pela plateia quanto pela bancada de juízes, como critério de qualidade no momento de avaliação da argumentação produzida durante o debate (fato que pode ser verificado na transcrição completa deste debate). Ao longo da disciplina, observamos, então, que Bernardo mantém o uso desse tipo de informação, tanto nos debates quanto nos ensaios. A quantidade de razões também aumenta proporcionalmente a quantidade

de turnos nos debates, e isso se torna relevante quando consideramos que essas razões estavam, frequentemente, constituídas de informação de natureza objetiva.

Caso Flávia

Tabela 7 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Flávia

Situação de Produção		Debate 1	Debate 4	Ensaio 1	Ensaio 2
Turnos de Fala		2	3	-	-
Critérios Estruturais					
Tipo de Argumento	Autoridade		*	**	****
	Evidência para Hipótese	*	**	****	***** *
	Causa-efeito				
	Correlação para Causa				
	Consequência			*	
	Analogia				
	Exemplo	*		*	
Tipo de CA	Sobre Elo Razão-Posição				
	Sobre Justificativa		***	**	**
	Alternativo	*		*	
Resposta	Presença	*	*	*	*
	Ausência				
Tipo de Informação	Objetiva	*	***	***** ***	***** *****
	Hipotética	*		*	
	Subjetiva				
Nº de J	Quantidade	**	***	***** **	***** *****

Elaboração: Autor

Os dados assinalados na tabela acima permitem observar a trajetória de Flávia no curso da disciplina no que se refere a transformações no uso dos elementos estruturais da argumentação, elencados como indicadores de desenvolvimento neste estudo. Vale ressaltar que a descrição deste caso compartilha os aspectos teóricos e contextuais descritos no caso

anterior (Bernardo). Portanto, visando evitar informações redundantes, quando necessário se fará referência, tanto nesse caso como nos demais que serão apresentados, a aspectos já descritos no caso Bernardo.

No presente caso, focando os debates notamos que, no geral, a produção argumentativa de Flávia torna-se mais adensada no ‘Debate 4’. Analisando mais detalhadamente, observa-se que no ‘Debate 4’ Flávia concentra sua produção de argumentos na construção de esquemas do tipo argumento de autoridade e evidência para hipótese, o que possivelmente se justifica pelas razões já apresentadas no caso de Bernardo, referente a valorização positiva dada no contexto ao uso de estudos empíricos e apelo a autoridade na justificação de PV, assim como a introdução e ênfase do conceito de informação objetiva na produção de argumentos no ciclo 2.

Outro aspecto que se destaca é o adensamento do uso do CA sobre a J no debate 4, que é um tipo de CA valorado positivamente, visto que focaliza a premissa/justificativa do proponente, avaliando sua aceitabilidade. O movimento de responder a oposição é introduzido já no ‘Debate 2’ se mantendo no debate 4. Nota-se, ainda, a concentração do apelo a informação de natureza objetiva para fundamentar as razões apresentadas.

Nos ensaios, como citado anteriormente, as instruções para elaboração eram a mesma em ambos. Mas independente disso, observa-se um número maior de argumentos no ‘Ensaio 2’ e destaca-se a preferência, em ambos os ensaios, pelo argumento de autoridade e de evidência para hipótese. No ‘Ensaio 2’ Flávia produz, relativamente, poucos CA, indicando que possivelmente ocorreu, durante a produção do ensaio, um desequilíbrio entre argumentos a favor e contra o tema em questão.

Quanto à categoria resposta, é importante ressaltar que ela aparece em ambos os ensaios, porém, no ‘Ensaio 1’ o movimento de responder aparece apenas na seção de conclusão do ensaio. Já no ‘Ensaio 2’, emerge no curso da seção de desenvolvimento, aparecendo novamente na seção de conclusão.

As informações, assim como nos ensaio de Bernardo, condensam-se em apelos a recursos objetivos (fontes confiáveis, especialistas, pesquisas empíricas). O aumento no número de argumentos produzidos é acompanhado pelo aumento do número de razões, enfatizando-se, mais uma vez, a importância de relacionar as categorias número de razões – tipos de informação.

Caso Mônica

Tabela 8 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Mônica

Situação de Produção		Debate 2	Debate 4	Debate 6	Ensaio 1	Ensaio 2
Turnos de Fala		3	4	3	–	–
Critérios Estruturais						
Tipo de Argumento	Autoridade				***	***
	Evidência para Hipótese	*	**	**	***	***** **
	Causa-efeito					
	Correlação para Causa					
	Consequência					
	Analogia	*				
	Exemplo	*	*	*		
Tipo de CA	Sobre Elo Razão-Posição		**			
	Sobre Justificativa	*	*	**	**	****
	Alternativo	*			*	***
Resposta	Presença	*	*	*	*	*
	Ausência					
Tipo de Informação	Objetiva	**	***	***	***** *	***** *****
	Hipotética	*				
	Subjetiva					
Nº de J	Quantidade	***	***	***	***** *	***** *****

Elaboração: Autor

Observando a trajetória de Mônica na tabela 8, notamos que no ‘Debate 2’, os esquemas argumentativos foram mais diversificados (evidência para hipótese, analogia e exemplo). Os CA estavam no nível alternativo e sobre a J. Já no ‘Debate 4 e 6’, apesar do número de argumentos não se elevar, observa-se a prevalência dos argumentos de evidência para hipótese. E no ‘Debate 4’, verifica-se a introdução do CA sobre elo R-P. e a preferência do CA sobre J em detrimento do CA alternativo.

Como nos casos anteriores se observa a presença do movimento discursivo de resposta ao longo dos debates. E com relação ao tipo de informação, destaca-se a ausência do uso de

informação subjetiva e, em paralelo a isso, a concentração do uso de informações de natureza objetiva (as possíveis razões dessa concentração foram descritas no caso Bernardo).

Quanto aos ensaios, mais uma vez, observa-se nesta situação de produção a preferência por argumentos de autoridade e de evidencia para a hipótese. E relacionado a isso, a concentração de apelo a informações objetivas para fundamentar esses argumentos. Comparando-se os dois ensaios, observamos, no geral, o adensamento da produção argumentativa de Mônica no 'Ensaio 2' (mais argumentos, CA e razões apresentadas para fundamentar o PV defendido).

Caso Núbia

Tabela 9 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Núbia

Situação de Produção		Debate 4	Debate 5	Ensaio 1	Ensaio 2
Turnos de Fala		3	2	-	-
Critérios Estruturais					
Tipo de Argumento	Autoridade		*	**	
	Evidência para Hipótese	**	*	**	***** **
	Causa-efeito			*	
	Correlação para Causa				
	Consequência				
	Analogia				
	Exemplo	*			
Tipo de CA	Sobre Elo Razão-Posição				
	Sobre Justificativa	*	**	**	****
	Alternativo	*		*	*
Resposta	Presença	*	*	*	*
	Ausência				
Tipo de Informação	Objetiva	***	**	*****	***** **
	Hipotética				
	Subjetiva				
Nº de J	Quantidade	***	**	*****	***** **

Diferente dos casos anteriores, as participações de Núbia na situação de debate foram muito próximas uma da outra (Debate 4 e 5). Além disso, sua participação ocorreu depois que a intervenção já havia avançado tanto em termos de conteúdo curricular e conceitos da argumentação trabalhados como em termos de prática do debate. Levando isso em consideração, podemos observar que tanto no ‘Debate 4’ como no ‘Debate 5’, Núbia privilegia a produção de argumentos de autoridade e de evidência para hipótese na defesa de seu PV. E mesmo quando constrói raciocínio do tipo argumento de exemplo, recorre à informação

objetiva para fundamentá-lo. Sobre o tipo de informação veiculada nos argumentos, notamos a centralização nas informações de natureza objetiva, o que pode indicar uma estabilização desse elemento estrutural ao longo das situações analisadas (em nenhuma das situações de produção, seja oral ou escrita, ela recorre a outro tipo de informação que não seja objetiva).

Notamos, ainda, que Núbia não apenas defende seu PV, como também retoma e responde a perspectiva de seu oponente. Isso pode ser identificado através da categoria tipos de CA e Resposta, na medida em que observamos na sua trajetória a presença mais marcante de CA sobre J, em relação ao CA alternativo (que é aquele que se limita a apresentar razões para sustentar o próprio PV), e o movimento discursivo de responder a oposição em todas as situações.

Já na análise dos ensaios identificamos adensamento, do 'Ensaio 1 para o 'Ensaio 2', referente ao número de argumentos, com ênfase no argumento de evidência para hipótese na produção do 'Ensaio 2'. E, ainda, no segundo ensaio, um certo adensamento referente CA sobre a J.

Caso Tatiana

Tabela 10 – Trajetória do desenvolvimento da produção argumentativa de Tatiana

Situação de Produção		Debate 3	Debate 6	Ensaio 1	Ensaio 2
Turnos de Fala		3	2	-	-
Critérios Estruturais					
Tipo de Argumento	Autoridade	*		***	**
	Evidência para Hipótese		**	*	***
	Causa-efeito				
	Correlação para Causa				
	Consequência			*	
	Analogia				*
	Exemplo	*			
Tipo de CA	Sobre Elo Razão-Posição				
	Sobre Justificativa	***	**	*	**
	Alternativo			***	**
Resposta	Presença	*	*		*
	Ausência				
Tipo de Informação	Objetiva	**	**	*****	***** *
	Hipotética			**	
	Subjetiva				
Nº de J	Quantidade	**	**	***** **	***** *

Elaboração: Autor

Levando em consideração a tabela acima, observamos que quase não se ressaltam distinções na estrutura argumentativa de Tatiana na situação de ‘Debate 3’ e ‘Debate 6’. Notamos em ambos a preferência pelo CA sobre a J e pela informação objetiva, assim como a presença do movimento de resposta. Nos ensaios, por sua vez, se observa a ênfase no argumento de evidência para hipótese e de autoridade. Em ambos os ensaios os CA se dividem entre a função de atacar a justificativa do proponente (CA sobre o elo) e oferecer suporte para outro lado da problemática (alternativo). Não se observa a produção de

argumentos sobre o elo R-P, e notamos a presença de resposta apenas no ‘Ensaio 2’, o que indica que no ‘Ensaio 1’ Tatiana apresenta argumentos e contra-argumentos frente ao tema, mas não realiza a ponderação das ideias e a finalização crítica da problemática. Deste modo, a constatação de tal movimento no ‘Debate 2’, pode ser compreendido como indicador de desenvolvimento. Como nos casos anteriores, Tatiana prima pela informação de natureza objetiva na fundamentação de seus argumentos.

Em conclusão, não se observa transformações marcantes na trajetória de Tatiana no curso da disciplina, mas sim uma manutenção (dentro do contexto de pesquisa) de aspectos considerados qualitativamente mais sofisticados. Deste modo, embora não se observe nas situações analisadas indicadores de transformação da estrutura dos argumentos, na comparação entre debates e entre ensaios, notamos ainda assim, a preferência por construir argumentos fundamentados objetivamente, nos quais a utilização de fontes confiáveis ou o apelo a estudos empíricos fortalecem os argumentos apresentados. Nota-se, também, que no debates, ao contra-argumentar, Tatiana retoma a perspectiva oposta, avançando contra-argumentos sobre as justificativas do proponente. Apesar da estudante não construir contra-argumentos sobre o elo R-P, que são considerados aqui como de maior qualidade, é importante frisar que ela não fica apenas no nível da apresentação de razões para apoiar seu PV. Isto constitui um aspecto importante, tendo em vista que retomar o argumento do outro para depois apresentar seu contra-argumento constituía um indicador enfatizado e valorado positivamente no MDC como aspecto que favorece a dinâmica da interação argumentativa e marca o “compromisso pragmático” das partes do debate, evitando assim o ‘debate de surdos’.

5.2.1 Considerações gerais sobre os diferentes casos.

Tendo sido apresentadas as macroanálises de cada um dos casos é conveniente sintetizar alguns aspectos relevantes observados nas diferentes trajetórias. Esta síntese traz a tona não apenas os elementos estruturais usados pelos estudantes, senão também a forma como estes foram sendo adquiridos diante da situação particular de intervenção baseada no ‘*debate crítico*’, e se estabilizandonas diferentes situações constituintes do *corpus* deste estudo.

Tomando como base os percursos de desenvolvimento dos estudantes, se observa, desde as primeiras situações de produção, e em *todos os casos* analisados, a utilização intensa de informação de natureza objetiva, assim como a ausência de informação subjetiva na fundamentação dos argumentos produzidos. Acreditamos que a presença deste tipo de

informação na argumentação produzida no contexto de sala de aula ganha força na medida em que se introduz na disciplina às distinções entre opinião/opinião fundamentada e tipos de informação, valorando seu uso como aspectos importantes na construção dos argumentos. Além disso, pressupomos que a referência explícita nas aulas de preparo à *citação da fonte* e de *pesquisas empíricas* como condições que garantem a credibilidade e a veracidade das informações no contexto de construção de conhecimento científico, propiciou aos estudantes à tomada de consciência e, em consequência, a incorporação deste tipo de informação à argumentação produzida no contexto em questão.

Embora se perceba alguma variação com relação aos tipos de esquemas argumentativos construídos pelos diferentes estudantes nas trajetórias específicas de desenvolvimento, podemos constatar, de modo geral, uma ênfase no argumento de autoridade e de evidência para hipótese, acompanhado de adensamento à medida que a intervenção avança. A preferência por esses tipos de argumentos fica ainda mais evidente na produção dos ensaios, para os quais foram sugeridos alguns parâmetros de elaboração, chamando a atenção para a importância da utilização e citação de fontes confiáveis (apelo à autoridade) e de estudos empíricos (apelo a evidências) como recursos que permitem constatar a credibilidade das informações que estão sendo trazidas ao contexto de discussão.

Tendo em conta que o argumento de autoridade é um tipo de raciocínio argumentativo que cita explicitamente um especialista, uma teoria ou uma determinada fonte para fundamentar (ou desafiar) pontos de vista, e que o argumento de evidência para hipótese é um esquema típico do raciocínio científico, no qual o argumentador apresenta uma evidência empírica ou circunstancial que pode ser observada ou relatada, entende-se que, de modo semelhante ao que foi dito com relação aos tipos de informação, o adensamento desses tipos específicos de argumentos surge a partir da distinção consciente dos alunos entre o nível de força de argumentos baseados cientificamente em comparação com argumentos fundamentados com crenças, opiniões e/ou experiência pessoal. Deste modo, este critério é recorrentemente usado pelos estudantes nas suas produções argumentativas, desde os primeiros debates, como condição que garante a aceitabilidade das justificativas apresentadas como apoio para o ponto de vista.

Com relação aos tipos de contra-argumentos, podemos observar que o CA sobre o elo R-P é produzido apenas por Bernardo e Mônica. O que pode ser justificado pelo fato de que esse tipo de contra-argumento exige níveis de elaboração mais sofisticados, incluindo a avaliação tanto da aceitabilidade como também da relevância das premissas para o contexto no qual se realiza a argumentação. Deste modo, embora esses critérios de qualidade tenham

sido introduzidos nas oficinas de preparo para o debate, é importante destacar que no caso do conceito de relevância o tempo de apropriação e de utilização prática do conceito foi menor, já que sua introdução ocorreu apenas no ciclo 4. Por outro lado, podemos notar que todos os participantes utilizam o contra-argumento sobre J, e que esse uso torna-se mais frequente em debates posteriores e no ensaio 2, com exceção de Tatiana que mantém a frequência de uso desse tipo de CA nos debates, e nos ensaios opta semelhantemente pelo CA sobre a J e pelo CA alternativo.

No caso do adensamento do uso de CA sobre J em detrimento do CA alternativo, características do contexto de uso – sala de aula/debate crítico – podem ser indicadores de tal ocorrência, visto que no contexto da intervenção não foi introduzido, especificamente, o conceito referente a tipos de contra-argumentos, porém, frequentemente, se enfatizava que na produção do discurso argumentativo é importante, não apenas ‘argumentar com fundamento’, como também considerar o argumento do outro. Neste sentido, ressaltava-se que a prática do debate e a produção do ensaio não deveriam se reduzir a apresentação de razões para cada lado da problemática (que é mais característico do CA alternativo), mas, sim, colocar em “diálogo” os pontos de vista em jogo, evitando assim um debate de surdos. O adensamento do CA sobre J, pode estar relacionado, ainda, a introdução do conceito de aceitabilidade no ciclo 3 e a ênfase dada a este durante as oficina de preparo para os debates, tendo em vista que este é um tipo de CA que aborda diretamente o argumento do proponente, avaliando a aceitabilidade de suas premissas, e que um certo adensamento deste tipo de CA é identificado nos casos analisados a partir do debate 3e já no ensaio 1 (que foi produzido no ciclo 3).

Focando a categoria analítica ‘respostas’, lembramos que a análise proposta nesse estudo não visava identificar os tipos de repostas produzidas pelos estudantes, nem a frequência desse movimento nas situações de debate e ensaio, mas sim verificar se ao argumentar os estudantes realizavam os movimento de retomada com CA e de responder a oposição. Levando isso em consideração, observamos na maioria das trajetórias dos estudantes a presença sistemática desse movimento discursivo, sendo importante destacar que na situação de ensaio, geralmente, aparecia na produção da seção de conclusão, na qual o estudante deveria apresentar um fechamento da linha de raciocínio retomando os posicionamentos desenvolvidos no percurso do ensaio.

A presença marcante da ‘resposta’ nas trajetórias dos participantes pode ser compreendida pelo fato de que no contexto da disciplina o movimento de *retomada* dos argumentos e contra-argumentos era enfatizado e valorado positivamente (desde o início da intervenção), como aspecto que favorece a dinâmica da interação argumentativa e marca o

“compromisso pragmático” das equipes do debate em evitar o ‘diálogo de surdos’, no qual as partes não se escutam e se limitam a desenvolver monólogos autorreferentes (Fuentes, 2011). Desta forma, a *retomada* dos argumentos e dos contra-argumentos dos outros na defesa sistemática do ponto de vista ganhou importância particular na disciplina a partir da introdução progressiva da estrutura do debate, na qual se destacou a importância do diálogo entre as perspectivas em jogo como a possibilidade de rever e refletir sobre as próprias crenças e as dos outros no intuito de solucionar divergências de forma razoável (objetivo último do Debate Crítico).

No que diz respeito ao número de razões expostas pelo participante para potencializar seu argumento, notamos uma frequência relativamente constante ao longo das trajetórias, porém é importante destacar que essas razões, geralmente, estavam constituídas de informação objetiva, visto que a informação hipotética foi pouco utilizada e os participantes foram unânimes em evitar a utilização de informação subjetiva na fundamentação dos argumentos, preferindo recorrer a fontes confiáveis e/ou estudos empíricos (informação objetiva).

Por fim, é importante ressaltar que um desenvolvimento significativo aconteceu anteriormente ao ‘Debate 1’. Tal afirmação é feita com base na constatação da ênfase na *argumentação fundamentada* com informação objetiva desde o primeiro debate estruturado. Como observamos nas macroanálises dos casos, todos os participantes utilizaram assiduamente a informação objetiva e, em contrapartida, não recorreram à informação subjetiva. De fato, a introdução do conceito de opinião fundamentada, como característica do bom raciocínio, assim como a distinção entre fundamento baseado na experiência pessoal e fundamento de base científica, ocorreu a partir da reflexão mobilizada pela professora na avaliação de um debate espontâneo realizado na segunda aula da disciplina. Uma vez mobilizada estas distinções (opinião/opinião fundamentada – fundamento pessoal/fundamento científico), o uso destes critérios começaram a ser valorado como positivo no contexto da disciplina.

Com o objetivo de esclarecer o que está sendo afirmado se apresenta em seguida alguns excertos do debate espontâneo. Os primeiros são referentes a turnos de fala de duas participantes deste estudo (Mônica e Tatiana) naquela situação em particular. Os excertos posteriores são referentes a reflexão realizada pelos estudantes no momento de avaliação do debate, momento este em que se introduziram os conceitos de opinião/opinião fundamentada – fundamento pessoal/fundamento científico.

No debate espontâneo o tema de discussão foi “Porque as pessoas são diferentes psicologicamente?”. A problemática se estabeleceu em torno de fatores genéticos x fatores sociais. No excerto de Mônica, apresentado abaixo, observamos a produção de um argumento de exemplo baseado na experiência pessoal, além da utilização do marcador “eu acho” com a função de introduzir uma opinião particular. No turno de fala de Tatiana, por sua vez, se constata a apresentação de uma opinião pessoal, com apelo a voz dos colegas (Paulina e Bernardo), para assegurar um ponto de vista.

“por exemplo, pela minha história, eu tenho uma irmã gemia [incompreensível], mas a gente teve a mesma adaptação à vida toda, a gente foi a mesma escola, entendeu? Eu aprendi nas mesmas condições tudo igual e somos completamente diferentes [...] e eu acho que a educação faz isso, mas não tanto [...]” (Mônica)

“é justamente nessas diferenças que a Psicologia entra, porque é justamente falar da aceitação dessas diferenças dentro do mundo, todo mundo é diferente. Como Paulina falou tem um certo momento em que a gente começa a tomar nossas decisões [...] e é como Bernardo disse, que é a partir do momento que a gente é independente, porque quando a gente é dependente de alguém, pequenininho, a gente não consegue se virar sozinho, a gente não pode tomar decisões, mas a partir do momento que a gente se vê livre, se deixa-se ver um indivíduo independente a gente pode tomar nossas decisões e é justamente aí que a gente tem que aceitar decisões do outro, muitas vezes entra-se em conflito na adolescência com os pais, porque os pais querem que sejamos iguais a eles e nós tomamos nossas decisões, chegou o momento da gente de tomar nossas decisões.” (Paulina)

Avançando no referido debate a professora, posteriormente, mobiliza um reflexão e já no momento de avaliação do debate alguns estudantes começam a perceber a diferença entre opinião e opinião fundamentada, assim como opiniões fundamentadas com experiência pessoal e fundamentos científicos. Os fragmentos abaixo são excertos referentes a este momento de avaliação do debate espontâneo, os quais são indicadores dessa distinção inicial:

“[...] assim a senhora ta perguntando em que nos baseamos, essa questão da genética é baseada com o saber científico” (Bernardo).

“Eu queria só ver se eu peguei o assunto, certo? Fundamental seria meio quando uma pessoa fala o PORQUÊ que ela acha isso?” (Sofia)

“É porque pensei assim, realmente genética é uma base científica, mas, por exemplo, posso disser ah eu acho que a diferença é de base genética, mas com que fundamentos eu tenho para dizer que a sua personalidade tem base genética [...] simplesmente dizer que a genética é que causa diferença entre

peessoas, acho que é só uma opinião, por mais que a genética seja de bases científicas, você não fundamentou [...]” (Sofia)

Eu acho que assim, deve ser fundamental a opinião, é preciso [...] ter opiniões informadas na experiência pessoal [...] mas no caso da gente falar da genética, não da experiência [...] mas de um estudo, principalmente, porque eu acho que tais estudos são fundamentados em outras experiências anteriores e trata o conteúdo mais compacto, uma opinião mais, mais concentrada” (Antônia)

“Então, é, é justamente queria tocar esse ponto, porque no debate, foi dado experiências próprias então o que acontece é, é 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 uma análise daquilo e tentar formular uma teoria geral. É, é justamente, no campo científico tem essa necessidade um, um evento isolado não faz nada, e sim uma associação de eventos pra se tentar formar uma teoria.” (Elton)

Isto posto, acredita-se que este momento inicial da disciplina merece destaque na medida em que marcou um salto qualitativo na trajetória de desenvolvimento dos participantes, visto que a partir daquela situação específica nota-se a permanência, ao longo da disciplina, da produção de argumentos fundamentados com citação de fontes e de estudos empíricos, o que indica uma apropriação do conceito de ‘opinião bem fundamentada’. Isso também é fundamental para compreender a preferência pela construção dos esquemas argumentativos do tipo argumento de autoridade e de evidência para hipótese, tanto nos debates quanto nos ensaios. Desta forma, observa-se nas trajetórias a ausência de apelo à crença, opinião e/ou experiência pessoal para fundamentar os argumentos, e observa-se, ainda, que mesmo quando os estudantes produziam argumento de exemplo (o qual Walton (1996) considera inerentemente fraco, pois não é conclusivo, nem probabilístico para confirmar uma afirmação) ou de analogia (que tem um caráter subjetivo visto que a similaridade entre os casos A e B são estabelecidos numa visão própria) eles o faziam, no caso do argumento de exemplo, usando fatos ou casos típicos que tivessem um certo grau de significado compartilhado socialmente, ou, no caso das analogias, referenciando algum estudo empírico.

6 CONCLUSÃO

Tendo sido apresentadas as macroanálises dos casos, é importante lembrar que o objetivo deste estudo foi investigar o desenvolvimento da produção argumentativa de estudantes universitários através da análise de possíveis transformações na estrutura da argumentação produzida em sala de aula no decorrer de uma intervenção pedagógica fundamentada no modelo de Debate Crítico, a qual proporcionou aos estudantes intensa reflexão e prática do discurso argumentativo sobre temas curriculares. Deste modo, os resultados desta pesquisa constituem evidências empíricas que corroboram estudos focados no desenvolvimento de habilidades argumentativas através de contextos de intervenção.

Na revisão de literatura, de fato, identificamos pesquisas empíricas que, frequentemente, têm constatado dificuldades nas habilidades de identificação, produção e avaliação argumentativa de estudantes universitários (MONEREO; CASTELLÓ, 1997; CORREA et al., 2003; KUHN; UDELL, 2003; CANO-ORTIZ, 2010). Alguns desses estudos demonstram que os estudantes universitários adquirem a habilidade de expressar seu ponto de vista, porém não adotam as estratégias mais adequadas para fazê-lo; geralmente apresentam dificuldades para operar a estrutura argumentativa, especificamente para contra-argumentar e refutar as ideias do oponente; têm dificuldades no uso dos aspectos pragmáticos linguísticos e apresentam algumas distorções cognitivas, como inferência arbitrária (chegam a conclusões que não se apoiam em evidências) e abstração seletiva (seleciona detalhes específicos, ignorando informações importantes) (CANO-ORTIZ, 2010); não constroem argumentos para os dois lados do confronto (argumentar e antecipar contra-argumentos) e não distinguem “evidência e explicação” no apoio dos seus pontos de vista (KUHN, 1991; KUHN et al, 1997; VOSS; MEANS, 1991); apresentaram dificuldades para justificar suas afirmações, fundamentando seus argumentos, frequentemente, em suas próprias crenças ou experiência pessoal, apresentando também dificuldades para avaliar os argumentos (FELTON; KUHN, 2001). Em contrapartida, focalizando igualmente a produção de argumentos por estudantes, Kuhn e Udell (2003) desenvolveram uma pesquisa com estudantes adolescentes baseada numa intervenção que incluía duas situações de diálogo, uma em pares e outra individual. O estudo constatou progressão mais eficaz na situação em pares, aumento da frequência de uso de importantes estratégias argumentativas, como o contra-argumento, e avanço na qualidade dos argumentos individuais, apoiando desta forma a existência de uma estreita relação entre estes dois tipos de competências argumentativas.

Na presente pesquisa, em particular, investigamos o desenvolvimento da produção argumentativa de estudantes universitários em situação de Debate Crítico, identificando, como possível resultado da intervenção, a progressão da habilidade de expressar pontos de vista, fundamentando-os, frequentemente, com informação objetiva (fontes confiáveis e citação de estudos empíricos), o que favorece a produção de argumentos de autoridade e de evidência para hipótese, valorados positivamente no contexto. Constatou-se, ainda, que os estudantes desenvolvem a habilidade de operar a estrutura argumentativa (argumentar, contra-argumentar e responder as ideias do oponente), observando-se neste ponto o adensamento de CA sobre J, o qual é considerado, entre os tipos de contra-argumento elencados neste estudo, um segundo nível de sofisticação. O desenvolvimento da habilidade de manejar a estrutura argumentativa pode indicar que os estudantes, geralmente, estavam atentos à necessidade de dialogar com o argumento e contra-argumento da bancada oposta, evitando assim, o ‘diálogo de surdos’.

Esperava-se que o desenvolvimento da produção de argumentos ocorresse de modo gradual, à medida que a intervenção progredisse, os conceitos de argumentação fossem sendo inseridos e a prática do debate se tornasse constante. No entanto, no *corpus* analisado se verifica que desde os primeiro debate os estudantes já apresentavam, em certo grau, habilidade para produzir pontos de vista fundamentados adequadamente, em relação ao contexto discursivo, o que pode ser compreendido pelo desenvolvimento culminante constatado entre o Debate Espontâneo e o Debate 1, referente a distinção consciente entre opinião/opinião fundamentada e fundamento de natureza pessoal/fundamento de natureza científica. Tendo sido esses conceitos inseridos anteriormente aos debates estruturados, o que se nota no curso da disciplina é uma apropriação e manutenção do uso dentro das situações de produção em foco neste estudo.

Deste modo, acreditamos que o desenvolvimento da produção argumentativa dos estudantes se justifica pela própria situação discursiva na qual estavam inseridos (Debate Crítico enquanto ferramenta pedagógica de intervenção), situação esta que proporcionava intensa reflexão e prática do discurso argumentativo sobre os conteúdos curriculares, demandando, sistematicamente, a identificação, produção e avaliação de argumentos.

No futuro, espera-se poder ampliar a compreensão do fenômeno aqui estudado, investigando se as habilidades adquiridas pelos estudantes no contexto de intervenção se mantêm e se estabilizam em outros contextos discursivos.

Por fim, com base nas considerações apresentadas, podemos concluir que os resultados deste estudo evidenciam a necessidade de ofertar aos estudantes de nível superior

uma formação específica para o desenvolvimento de competências argumentativas, a fim de proporcionar transformações no interior dos contextos educacionais, que possam contribuir para melhora dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a construção do conhecimento e prática da reflexão.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. Metodologias Qualitativas: Análise Do Discurso. In: STEVES, A.; _____. **Metodologias Qualitativas Para As Ciências Sociais** (pp.107-114). Porto: Instituto de Sociologia. 1998.
- BAKER, M. J. Argumentative Interactions And The Social Construction Of Knowledge. In: MIRZAN.M.; A.-N. PERRET-CLERMONT (Eds.) **Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices**. (pp. 127-144). Berlin: Springer Verlag.2009
- BAKHITIN, M. **Estética Da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1997
- _____. **Problemas Da Poética De Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.
- _____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo E Filosofia Da Linguagem**(13ª ed). São Paulo: Hucitec. 2009.
- BESNARD, P.; HUNTER, A. Nature Of Argumentation. In: **Besnard, P.; Hunter, A. Element Of Argumentation** (pp. 1-13) Cambridge: MIT Press. 2008.
- BATISTA, L. **Un Estudio Sobre La Argumentación En La Adolescencia: Análisis De Su Estructura Y De Las Secuencias Con Mayor Probabilidad De Ocurrencia**. Pôster apresentado No II Congresso Hispano-Portugués de Psicología, Lisboa. 2004
- BRUNER, J. **Atos De Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- _____. **Como As Crianças Aprendem A Falar**. Lisboa: Instituto Piaget. 2007.
- CAÑO-ORTIZ, M. I. **Argumentació I Construcció Del Coneixement: Estratègies Argumentatives Dels Estudiants Universitaris En Situació De Debat**. Tese de Doutoramento em Psicologia. Barcelona: Universitat Ramon Llull. 2010. Disponível em: <[http://www.tesisenred.net/handle/10803/9280\(2010\)>](http://www.tesisenred.net/handle/10803/9280(2010)>).
- CASTELLÓ, M. **Escribir Trabajos De Investigación Con Alumnos De Grado**. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, 50, 21-29. 2009.
- CASTELLÓ, M.; MONEREO, C. Un Estudio Empírico Sobre La Enseñanza Y El Aprendizaje De Estrategias Para La Composición Escrita De Textos Argumentativos. **Infancia y Aprendizaje**, 74, 39-55. 1996.
- CORREA, N., CEBALLOS, E.; RODRIGO, M. J. El Perspectivismo Conceptual Y La Argumentación En Los Estudiantes Universitarios. In: Monereo, C.; Pozo, J. I. (Org.) **La universidad ante la nueva cultura educativa** (pp. 63-78). Madrid: Síntesis. 2003.
- DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O Papel Do Professor Na Construção Discursiva Da Argumentação Em Sala De Aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18 (3), 350-357. 2005
- ECHEVERRÍA, R. **Ontología Del Lenguaje**. Santiago de Chile: Dolmen. 1997.
- EDWARDS, D. **Discourse And Cognition**. Londres: Sage. 1997.

ENNIS, R. Critical Thinking Dispositions: Their Nature And Assessability. **Informal Logic**, 18 (2-3), 165-182. 1996.

FARACO, C. A. **Linguagem E Diálogo: As Ideias Linguísticas Do Círculo De Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

FELTON, M.; KUHN, D. The Development Of Argumentative Discourse Skills. **Discourse Processes**, 32 (2-3), 135–153. 2001.

FLICK, U. **Qualidade Na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FUENTES, C. **Fundamentos Del Debate Como Instrumento Educativo: Reglas De Funcionamiento Y Sistema De Evaluación**. Manuscrito não publicado. 2009 a.

_____. **Torneos Interescolares De Debate**. Manuscrito não publicado. 2009 b. Disponível In: <http://www.udp.cl/psicologia/cear/torneo/bases.htm>

_____. Elementos Para O Desenho De Um Modelo De Debate Crítico Na Escola. In: LEITÃO, S; DAMIANOVICH, C. **Argumentação Na Escola: O Conhecimento Em Construção** (pp.225-250). Campinas: Pontes. 2011.

GILL, R. Análise De Discurso. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp. 244-270). Petrópolis (RJ): Vozes. 2008.

GOULART, C. Enunciar É Argumentar: Analisando Um Episódio De Uma Aula De História Com Base Em Bakhtin. **Pro-Posições**, 18 (3), 93-107. 2007.

GOVIER, T. **A practical study of argument**. Wadsworth: Cengage Learning. 2010

GRACIO, R. **Para Uma Teoria Geral Da Argumentação: Questões Teóricas E Aplicações Didáticas**. Tese de Doutorado. Universidade do Minho. 2010.

HABERMAS, J. **Teoría De La Acción Comunicativa I: Racionalidad De La Acción Y Racionalización Social**. Madrid: Taurus. 1987.

HALPERN, D. Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. **American Psychologist**, 53(4), 449-455. 1998.

KUHN, D. **The Skills Of Argument**. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.

_____; SHAW, V.,; FELTON, M. Effects Of Dyadic Interaction On Argumentive Reasoning. **Cognition and Instruction**, 15, 287–315. 1997.

_____; UDELL, W. The Development Of Argument Skills. **Child development**, 74 (5), 1245-1260. 2003.

_____, GOLDSTEIN, M.; CROWELL, A. What Constitutes Skilled Argumentation And How Does It Develop? **Informal Logic**, 29 (4), 379-395. 2009.

LARRAÍN, A. El Rol De La Argumentación En La Alfabetización Científica. **Estudios Públicos**, 116, 168-193. 2009.

_____; MORETTI, R. Análisis Dialógico De Habla Privada Argumentativa. In: **Psicoperspectivas**, 10(2), 60-86. 2011.

_____; FREIRE, P. **Capitalizando A Controvérsia: Algumas Reflexões Para Tornar Visível E Aproveitar A Contra-Argumentação Dos Alunos No Ensino De Ciências**. LEITÃO, S; DAMIANOVICH, C. **Argumentação Na Escola: O Conhecimento Em Construção**. Campinas: Pontes. 2011.

LEITÃO, S. Contribuições Dos Estudos Contemporâneos Da Argumentação A Uma Análise Psicológica De Processos De Construção De Conhecimento Em Sala De Aula. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 51(4), 91-109. 1999.

_____. **A Construção Discursiva Da Argumentação Em Sala De Aula**. XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília. 2000 a.

_____. The Potencial Oh Argument In Knowledge Building. **HumanDevelopment** (6), 332-360. 2000 b.

_____. Argumentação Como Processo De Construção De Conhecimento. **Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino**. Belo Horizonte. 2003.

_____. A Construção De Argumentos No Quotidiano. In: Dias, M. G.; Spinillo, A. G. (org). **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: Editora Universitária da UFPE. 2005.

_____. Argumentação E Desenvolvimento Do Pensamento Reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20 (3), 454-462. 2007 a.

_____. Processos De Construção Do Conhecimento: A Argumentação Em Foco. **Proposições**, 18 (3), 75-92. 2007 b.

_____. La Dimensión Epistémica De La Argumentación. In: KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. (Eds.), **La Pregunta Por La Mente: Aproximaciones Desde Latinoamérica**. Santiago De Chile: Jcsaez Editor. 2008 a.

_____. Argumentação Na Linguagem Da Criança: Momento Crítico Na Gênese Do Pensamento Reflexivo. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D. (org.). **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso** (pp.35-60). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. 2008 b.

_____. **O Debate Crítico Como Contexto De Desenvolvimento Do Pensamento Reflexivo**. Projeto de pesquisa. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

_____; BANKS-LEITE, L. Argumentação Na Linguagem Infantil: Algumas Abordagens. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D. (org.). **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso**. São Paulo: Contexto. 2006.

_____; DAMIANOVIC, M. C. (org.) **Argumentação Na Escola: O Conhecimento Em Construção**. Campinas: Pontes. 2011.

LINNEL, P. **Approaching Dialogue: Talk, Interaction And Contexts In Dialogical Perspectives**. In: MALMKJAER, K. **Studies In Language And Society**. Amsterdam: John Benjamins. 1998.

LIPMAN, M. **Thinking In Education**. Cambridge: Cambridge University. 2003.

MENDOZA, J. Una Aproximación Retórica Al Pensamiento. **Revista Umbral**, 1, 81-98. 2009.

NIETO, A. M.; SAIZ, C.; ORGAZ, B. Análisis De Las Propiedades Psicométricas De La Versión Española Del HCTAES-Test De Halpern Para La Evaluación Del Pensamiento Crítico Mediante Situaciones Cotidianas. **Revista Electrónica de Metodología Aplicada**, 14(1), 1-15. 2009.

PATTON, M. **Qualitative Research And Evaluation Method** (3 Ed.). California: SagePublications. Inc. 2002.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado De La Argumentación. La Nueva Retórica**. Madrid: Gredos. 1958.

PIAGET, J. **A Linguagem E O Pensamento Da Criança**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

PLANTIN, C. Pensar O Debate. **Revista Signos**, 37(55), 121-129. 2004.

PONTECORVO, C. **Discutir, Argumentar e Pensar na Escola**. O Adulto Como Regulador da Aprendizagem. In: PENTECORVO, C; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende: Interação Social, Conhecimento e Escola** (pp. 65-88). Porto Alegre: Artmed. 2005.

_____; GIRARDET, H. Arguing And Reasoning In Understanding Historical Topics. **Cognition and Instruction**, 11(3-4), 365-395. 1993.

RABOSSA, E. Racionalidad Dialógica: Falacias Y Retórica Filosófica. El Caso De La Falacia Naturalista. In: O. Nudler. **La Racionalidad: Su Poder Y Sus Límites**. Buenos Aires: Paidós. 2002. Disponível In: <<http://xurl.es/sbt1b>>.

RAMÍREZ, N. **Desenvolvimento Do Pensamento Reflexivo: Um Estudo De Transformações Na Qualidade Da Argumentação De Participantes Do Debate Crítico**. Projeto De Dissertação De Mestrado. Recife: Universidade Federal De Pernambuco. 2010.

RENNAU, N. The Debate. In: **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, 78 (2), 52-56. 2004.

SAIZ, C; RIVAS, S. Evaluación en Pensamiento Crítico: Una Propuesta para Diferenciar Formas de Pensar. **Ergo Nueva Época**, (22-23), 25-66. 2008.

_____. Enseñar o aprender a pensar. **Escritos de Psicología**, 6, 53-72. 2002.

_____. **Intervención Y Evaluación En Pensamiento Crítico: Una Perspectiva Didáctica.** XI Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica. Miahuatlán, Oaxaca, México. 2008.

SANTIBÁÑEZ, C.; RIFFO, B. Teorías y Aplicaciones en el Campo de la Argumentación. Un esbozo del Estado del Arte. In: SANTIBÁÑEZ, C.; RIFFO, B. **Estudios En Argumentación Y Retórica: Teorías Contemporáneas Y Aplicaciones.** (pp. 11-37) Chile: Universidad de Concepción. 2007.

SMOLKA, A.L. A Concepção De Linguagem Como Instrumento: Um Questionamento Sobre Práticas Discursivas E Educação Formal. **Temas em Psicologia**, 3(2), 11-22. 1995.

SPINILLO, A.; LAUTERT, S.. Pesquisa-Intervenção Em Psicologia Do Desenvolvimento Cognitivo: Princípios Metodológicos, Contribuição Teórica E Aplicada. In: CASTRO, L. R. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Nau. 2008.

STAKE, R. Case studies. In: N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLN (eds.) **Handbook Of Qualitative Research.** London: Sage. 2000.

TESSIER, J.T. Classroom Debate Format: Effect On Student Learning And Revelations About Student Tendencies. **College Teaching**, 57(3), 144-152. 2009.

TOULMIN, S. E. **Os Usos Do Argumento.** São Paulo: Martins Fontes. 2001. (Originalmente publicado em 1958).

VALENZUELA, J.; NIETO, A. M. **Inteligencia Y Adquisición Del Pensamiento Crítico.** 2008. Disponível In: <http://www.pensamiento-critico.com/pensacono/autor.htm#Inicio>.

VALSINER, J. Developmental Epistemology And Implications For Methodology. In: R. LERNER (Ed.), **Handbook Of Child Psychology: Theoretical Models Of Human Development** (Vol. I – 6ª ed.) (pp. 166-209). New York: Wiley. 2006.

VAN EEMERN, F.H., GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F.S. (1996). **Fundamentals Of Argumentation Theory.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1996.

_____; et al (1997). Argumentation. In: T.A. DIJK (Org), **Discourse As Structure And Process** (pp. 208-229). London: Sage. 1997.

_____; HOUTLOSSER, P., HENKEMANS, F.S. Indicators Of The Argumentation Structure. In: **Argumentative Indicators In Discourse** (pp. 193-222). Amsterdam: Springer. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção Do Pensamento E Da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 2000.

VO, V.; MORRIS, R. Debate As A Tool In Teaching Economics: Rationale, Technique And Some Evidence. **Journal Of Education For Business**, 81(6), 315-332. 2006.

VOSS, J.; MEANS, M. Learning To Reason Via Instruction In Argumentation. **Learning And Instruction**, 1(4), 337-350. 1991.

YIN, R. K. (2001). **Estudo De Caso: Planejamento E Métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2001.

WALTON, D. N. Dialogue Theory For Critical Thinking. **Argumentation**, 3(2), 169–184. 1989.

_____. **Argumentation Schemes For Presumptive Reasoning**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1996.

ANEXO A – ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO DE UM ENSAIO

Autor: Equipe de trabalho da Disciplina Introdução à Psicologia

ROTEIRO PARA A ELABORAÇÃO DE UM ENSAIO

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

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
Curso de graduação em Psicologia

Título do trabalho

Trabalho apresentado por Nome do
estudante à Prof^a Nome do professor como
parte da 1^a avaliação da disciplina de
Nome da disciplina.

Recife,