

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva

ALISSON MICHEL SILVA VALENÇA

**A PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA EM DEBATES CRÍTICOS EM SALA DE AULA
E NO *WHATSAPP*: UMA PESQUISA COM ESTUDANTES
DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Recife

2018

ALISSON MICHEL SILVA VALENÇA

**A PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA EM DEBATES CRÍTICOS EM SALA DE AULA
E NO *WHATSAPP*: UMA PESQUISA COM ESTUDANTES
DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Psicologia Cognitiva.

Orientadora: Prof^ª. Dra Ana Karina Moutino Lima

Co-orientadora: Prof^ª. Dra Selma Leitão Santos

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecário Rodrigo Fernando Galvão de Siqueira, CRB4-1689

V152p Valença, Alisson Michel Silva.
A produção argumentativa em debates críticos em sala de aula e no WhatsApp : uma pesquisa com estudantes de pós-graduação / Alisson Michel Silva Valença. – 2018.
95 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Karina Moutino Lima.
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Selma Leitão Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2018.
Inclui referências.

1. Psicologia cognitiva. 2. Cognição. 3. Comunicação. 4. Estudantes de pós-graduação. 5. Discussões e debates. 6. WhatsApp (Rede social on-line). I. Lima, Ana Karina Moutino (Orientadora). II. Santos, Selma Leitão (Coorientadora). III. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2018-197)

ALISSON MICHEL SILVA VALENÇA

**A PRODUÇÃO ARGUMENTATIVA EM DEBATES CRÍTICOS EM SALA DE AULA
E NO *WHATSAPP*: UMA PESQUISA COM ESTUDANTES
DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Psicologia Cognitiva.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra Ana Karina Moutino Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Silvia Fernanda de Medeiros Maciel (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Antonia Larraín (Examinadora Externa)
Universidad Alberto Hurtado

AGRADECIMENTOS

Ao Amor que de tantas formas se fez e se faz presente na minha vida.

A Livia, sol do meu amanhecer, obrigado por todo amor, carinho e suporte durante todo esse tempo. Você foi e é essencial para mim! Obrigado por tudo isso e por ter me apresentado com nosso amor, tão lindo, Heitor e por dia a dia estarmos juntos e crescendo com ele!

A painho, mainha e Priscila por todo Amor desde o princípio de tudo.

A todas que, com muito amor e carinho, se envolveram no cuidado de Heitor, possibilitando o tempo necessário para eu me dedicar ao mestrado. Em especial agradeço a Neusa, Marta, Márcia e Teté que cotidianamente estiveram com ele e a Aquiza e Aquila com quem sempre posso contar em momentos alternativos. Muito obrigado!

Aos participantes da minha pesquisa, por todo acolhimento e por terem possibilitado que essa pesquisa acontecesse.

A todos da minha turma de mestrado. Foi muito bom ter convivido com vocês durante esse período e foi uma honra tê-los representado.

A Karina Moutinho, com quem tanto aprendi desde a graduação, agradeço por toda empatia, por todo conhecimento compartilhado e por ser essa educadora admirável!

A Selma Leitão e a todos que fazem parte do NupArg pelas agradáveis sextas-feiras de compartilhamento de experiências e conhecimentos. Sou muito grato a vocês por toda a recepção, principalmente a Stefânio pelo acolhimento e suporte que me foram dados.

Aos professores, funcionários e bolsistas do PPG Psicologia Cognitiva por promoverem esse espaço propício ao desenvolvimento de atividades acadêmicas e por toda dedicação de cada um de vocês em prol do melhor para nosso programa.

Aos professores Brady Wagoner (Aalborg University), Antonia Larraín (Universidad Alberto Hurtado) e Silvia Maciel (UFPE) pelos importantes comentários feitos na qualificação do projeto.

A Alexandra Elbakyan por promover o livre acesso ao conhecimento e à produção científica.

A todos os professores e pesquisadores brasileiros de IC, mestrado, doutorado e pós-doutorado que mesmo, muitas vezes, em condições adversas perseveraram por uma ciência brasileira de qualidade. Sigamos em frente sem temer os desafios que nos são postos!

Ao povo brasileiro que, através do CNPq, possibilitou a bolsa de estudos que foi fundamental para mim nesses dois anos.

RESUMO

O presente estudo teve o objetivo de investigar a produção argumentativa por pós-graduandos em contextos de debates críticos em sala de aula e através do *WhatsApp*. Considerando a argumentação como sendo a atividade cognitivo-discursiva em que os sujeitos desenvolvem movimentos discursivos buscando justificar seus pontos de vista e consideram perspectivas opostas (LEITÃO, 2007). Assim, este estudo foi desenvolvido a partir da participação de 12 alunos na Disciplina de Estudos da Cognição (DEC), um componente curricular de uma pós-graduação em psicologia de uma universidade brasileira que utilizou como recurso pedagógico o modelo do debate crítico (MDC). Nesse modelo, adaptado para a sala de aula por Leitão (2012), cujo objetivo é desenvolver competências argumentativas e o pensamento crítico-reflexivo, uma disciplina de graduação foi dividida em ciclos temáticos sobre os assuntos curriculares e seus alunos foram separados em três bancadas em que duas delas seriam debatedoras (iriam defender pontos distintos de uma pergunta feita sobre esse tema curricular) e uma seria uma bancada de juízes (iriam avaliar o debate entre essas equipes). Cada ciclo tinha uma estrutura semelhante sendo dividido em (1) introdução ao tópico; (2) retomada do tópico (em que, com ajuda de monitores, os alunos eram preparados para o debate); (3) debate e (4) fechamento. Na DEC houve três ciclos temáticos, baseados no proposto em Leitão (2012) sobre o MDC adaptado para a sala de aula, sendo que nos ciclos 2 e 3 o debate ocorreu via *WhatsApp* e o debate do ciclo 1 em sala de aula. Após a transcrição dos debates, dois deles (o primeiro e o segundo) foram selecionados para a realização de estudos de caso. A análise dos debates foi feita com base na unidade de análise triádica de Leitão (2000) que a propõe como unidade mínima de análise da argumentação sendo composta por argumento, contra-argumento e resposta ao contra argumento que, quando analisadas em conjunto, podem elucidar acerca do processo argumentativo e da revisão de perspectivas própria desse processo. Assim, ao longo do debate buscou-se reconhecer e compreender os tipos de argumentos, contra-argumentos, respostas aos contra-argumentos e informações que emergiram ao longo do debate conforme Walton (1996), Kuhn et al. (2009), Besnard e Hunter (2008) e Leitão (2007). Com as análises do debate 1 (realizado em sala de aula) e do debate 2 (via *WhatsApp*) notou-se que houve uma intensificação do uso dos argumentos de autoridade e das informações objetivas no segundo debate, representando assim um desenvolvimento no que se refere à produção argumentativa, visto que, no contexto acadêmico, como foi no caso da DEC, são privilegiados argumentos de autoridade embasados em informações objetivas. Foi também ampliado, no debate 2, o uso de contra-argumentos

críticos. Essas mudanças percebidas entre o primeiro e o segundo debate podem ser atribuídas tanto ao fato dos alunos estarem inseridos num modelo que busca promover a constituição de habilidades argumentativas quanto ao ambiente em que ocorreu o debate 2. Isso porque as características presentes no debate via *WhatsApp*, como a permanência de registro dos textos produzidos e a possibilidade de uma constante comunicação entre os membros das equipes em seus grupos privativos analisando, sugerindo e construindo argumentos facilitou a produção argumentativa nesse contexto virtual.

Palavras-chave: Argumentação mediada por computador. Produção argumentativa. Modelo do Debate Crítico. *WhatsApp*.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the argumentative production made by postgraduates in contexts of critical debates in the classroom and through WhatsApp. Considering the argumentation as being the cognitive-discursive activity in which the subjects develop discursive movements seeking to justify their points of view (LEITÃO, 2007). Thus, this study was developed from the participation of 12 students in the Discipline of Cognition Studies (Disciplina de Estudos da Cognição - DEC), a curricular component of a postgraduate in psychology of a Brazilian university in a curricular component that used as a pedagogical resource the Model of Critical Debates (modelo do debate crítico - MDC). In this model, adapted to the classroom by Leitão (2012), whose objective is to develop argumentative skills and critical- reflexive thinking, an undergraduate subject was divided into thematic cycles on curricular subjects and their students were separated into three groups in which two of them would be debating (they would defend different points of a question posed on this curricular theme) and one would be a bench of judges (they would evaluate the debate between these teams). Each cycle had a similar structure being divided into (1) introduction to the topic; (2) topic resume (on what, with monitors help, the students were prepared for the debate; (3) debate and (4) closure. In DEC there were three thematic cycles, based on the proposed on Leitão (2012) about the MDC adapted for the classroom, and in cycles 2 and 3 the debate took place via *WhatsApp* and the debate of cycle 1 in the classroom. After the transcription of the debates, two of them (the first and the second) were selected to carry out case studies. The analysis of the debates was made based on the Leitão's (2000) unit of triadic analysis that proposes it as a minimum unit of analysis of the argumentation being composed by argument, counterargument and response to the counterargument that, when analysed together, may elucidate about the argumentative process and about the review of the prospects own of this process. Thus, during the debates' analysis it was sought to recognize and understand the types of arguments, counter-arguments, responses to the counterarguments and information that have emerged throughout the discussion according to Walton (1996), Kuhn et al. (2009), Besnard and Hunter (2008) and Leitão (2007), respectively. With the analysis of the debate 1 (conducted in the classroom) and the debate 2 (by WhatsApp) it was noticed that there was an intensification of the use of the arguments of authority and the objective information in the second debate, thus representing a development as regards the production of arguments, since, in the academic context, as it was in the case of DEC, the

arguments of authority based on objective information are privileged. The use of critical counter-arguments was also expanded in debate 2. These changes perceived between the first and the second debates can be attributed such the fact of the students are embedded in a model that seeks to promote the constitution of argumentative abilities as the spot in which occurred the debate number 2. It is because of the features present in the WhatsApp debate, such as the permanency of registre of the produced texts and the possibility of a constant communication among the teams' members in their private groups analyzing, suggesting and constructing arguments took easy the argumentative production in this context of the virtual debate.

Keywords: Computer-mediated argumentation. Argumentative production. Model of Critical Debate. *WhatsApp*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Facebook Messenger</i>	38
Figura 2 - <i>WhatsApp</i>	39
Figura 3 - Dinâmica do debate crítico via <i>WhasApp</i> na DEC.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As fases do modelo do debate crítico adaptado para a sala de aula.....	28
Quadro 2 - Informações sobre os ciclos da DEC.....	32
Quadro 3 - Etapas do Debate Crítico realizado na DEC.....	35
Quadro 4 - Convenções de transcrição.....	42

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEAR	<i>Centro de Estudios de la Argumentación y Razonamiento</i>
DEC	Disciplina de Estudos da Cognição
DIP	Disciplina Introdutória da Psicologia
EAD	Educação a Distância
MDC	Modelo do Debate Crítico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1	Linguagem, cognição e argumentação:	
	diálogos e dialogismo.....	17
2.2	Argumentação: teoria e estrutura.....	19
2.3	Argumentação mediada por computador.....	22
2.4	Modelo do Debate Crítico.....	24
3	OBJETIVOS.....	29
3.1	Objetivo geral.....	29
3.2.	Objetivos específicos.....	29
4	MÉTODO.....	30
4.1	Procedimentos para a construção de dados.....	30
4.1.1	<i>Participantes.....</i>	<i>30</i>
4.1.2	<i>O funcionamento da DEC.....</i>	<i>31</i>
4.1.3	<i>A construção do corpus.....</i>	<i>36</i>
4.2	Materiais e ferramentas.....	38
4.3	Procedimentos de análise de dados.....	39
4.3.1	<i>Unidade de análise.....</i>	<i>39</i>
4.3.2	<i>Categorias analíticas.....</i>	<i>40</i>
4.3.3	<i>Fases da análise de dados.....</i>	<i>41</i>
5	ANÁLISE DE DADOS.....	44
6	DISCUSSÃO.....	89
	REFERÊNCIAS.....	94

1 INTRODUÇÃO

Romper com as barreiras impostas pelas distâncias físicas entre os sujeitos fez com que os meios de comunicação fossem desenvolvidos tornando-os acessíveis para a maior quantidade de pessoas possíveis. A área educacional, inserida nesta realidade, participa ativamente desse processo de influência no desenvolvimento dos meios de comunicação possibilitando o acesso, através desses meios, aos conhecimentos e aos mais diversos tipos de formação para pessoas impossibilitadas de frequentar os centros educacionais, emergindo dessa forma a educação a distância (EAD).

Desse modo, a EAD é caracterizada como sendo a modalidade de ensino-aprendizagem em que os alunos e professores não se encontram fisicamente, mas sim, interagem através de meios de comunicação para a realização das atividades pedagógicas (ALVES, 2011). Sendo assim, a relação entre docentes e discentes não se limita ao espaço e ao tempo, visto que, os conteúdos e conhecimentos podem ser acessados e compartilhados em lugares e momentos distintos. No Brasil, conforme o último censo da EAD realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), essa modalidade é significativamente utilizada a partir da graduação correspondendo a cerca 16% do total de matriculados em cursos de ensino superior, além disso, diversas instituições que promovem cursos na modalidade presencial se utilizam de *softwares* e ambientes virtuais para dar suporte as suas atividades (ABED, 2015). Ainda segundo esse censo, 53% das vagas em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especializações e MBAs) são ofertadas em EAD. Em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a inserção da EAD é concentrada em cursos semipresenciais, isso é, cursos que integram atividades presenciais e a distância, como são os casos dos mestrados profissionais para professores criados pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação a partir 2009 com o objetivo de promover a formação continuada de professores através da educação a distância, tais como o Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT) e o Mestrado Profissional em História (PROFHIST) (ABED, 2015). Atualmente, a maioria das atividades de educação a distância são promovidas através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que são ambientes em que, além de possibilitar o compartilhamento de materiais de estudo como textos, áudios e vídeos, diversas ferramentas são disponibilizadas com intuito de favorecer as interações entre docentes e discentes.

Segundo Peneira e Araújo (2014), apesar das diversas funções existentes nos AVAs clássicos como o Moodle, por conta, dentre outros fatores, do design pedagógico inflexível e

das dificuldades de ambientação há um prejuízo no que se refere à interatividade e à construção colaborativa de conhecimentos das atividades desenvolvidas nesses ambientes virtuais, fazendo com que haja um distanciamento dos atores educacionais dessas plataformas. Dessa maneira, muitos alunos usuários desse sistema acabam utilizando outros meios para se comunicarem com os outros alunos e com os professores dos cursos que participam (PENERAI & ARAÚJO, 2014). Algumas experiências como as de Oliveira et al. (2016) e Santana (2017), indicam que, dentre esses meios alternativos, o mais utilizado atualmente é o aplicativo de conversa *WhatsApp*. A interface simplificada desse aplicativo e a possibilidade de acesso via smartphone mesmo com conexão de dados de baixa qualidade, a possibilidade da criação de grupos com determinadas pessoas, além do seu uso massificado pelos usuários de smartphones fazem com que, segundo Alencar et al. (2015), esse aplicativo tenha emergido como um meio alternativo para a interação dos atores educacionais no contexto dos cursos EAD. Santana (2017), em seu estudo que analisou os cursos EAD da Universidade Federal de Pernambuco, constatou que 55% das interações entre alunos – alunos e alunos – professores ocorriam via *WhatsApp*, já no AVA dos cursos eram feitas apenas 32% das comunicações e outros meios como *Facebook* e *Youtube* também eram utilizados.

No entanto, Alencar et al. (2015), Penerai e Araújo (2014), Bansal e Joshi (2014), Oliveira et al. (2016) ressaltam que o uso efetivo do *WhatsApp* para fins de aprendizagem depende diretamente de um planejamento prévio e da forma com que esse uso será implementado. Isso é, para que esse ambiente possa se tornar um ambiente formativo onde possam ocorrer construções colaborativas de conhecimentos é necessário que as atividades ocorridas nesse meio sejam incluídas nos planos pedagógicos dos componentes curriculares para que estejam esclarecidas para os discentes as formas e objetivos da utilização desse aplicativo naquele contexto educacional. Ratificando, dessa forma, a necessidade sistematização do uso das tecnologias em processos de aprendizagem de forma a contribuir para a formação dos alunos com novos arranjos educacionais.

Nesse contexto de busca por formatos para o direcionamento do uso das tecnologias na educação, Scheuer et al. (2010) trazem uma revisão de experiências dos últimos vinte anos que baseiam-se na argumentação para construção de softwares educacionais. A argumentação, para Leitão (2007), pode ser conceituada como sendo uma atividade cognitivo-discursiva, essencialmente dialética e dialógica, em que sujeitos com pontos de vista diferentes buscam estratégias para justificar suas perspectivas além de também considerarem as perspectivas opostas apresentadas. Esses projetos emergiram do interesse na expansão de ambientes que utilizassem a argumentação como via para a construção de conhecimentos e que pudessem ir

para além dos limites do espaço e do tempo impostos aos contextos onde normalmente se utiliza argumentação, isso é, na área jurídica e no ensino de argumentação na área acadêmica. Desse modo, projetos como os de Munneke, van Amelsvoort e Andriessen (2003) e Baker et al. (2003) através do desenvolvimento de *softwares* educacionais acessados pela internet abriram caminho para a expansão do uso da argumentação como base para tecnologias digitais educacionais.

Apesar de, como apontam Scheuer et al. (2010) e Noroozi et al. (2012), uma boa parte dessas experiências lograrem êxitos em relação aos seus objetivos, Asterhan e Schwarz (2016) apontam que, em relação aos estudos da argumentação mediada por computador, quase nenhum estudo tem sido desenvolvido com o intuito de compreender os efeitos específicos das diferentes mídias comunicativas e ambientes educacionais para a argumentação. Isso é, para Asterhan e Schwarz (2016), com os estudos já realizados é possível perceber uma relação entre o uso da argumentação e a aprendizagem, contudo, não se tem clareza sobre quais os impactos das mudanças de ambientes para o processo argumentativo. Portanto, tem-se a necessidade de estudos que possam contribuir com a compreensão da produção argumentativa nos diferentes ambientes e mídias comunicativas.

Desse modo, buscando compreender a produção argumentativa em diferentes ambientes, o presente estudo teve o objetivo de investigar a produção argumentativa de estudantes de pós-graduação em contextos de debates críticos em sala de aula e via *WhatsApp*. O mesmo foi realizado na Disciplina de Estudos da Cognição (DEC), um componente curricular de uma pós-graduação em psicologia que utilizou o modelo do debate crítico (MDC) como recurso pedagógico. Esse modelo, desenvolvido por Fuentes (2011) e adaptado a sala de aula por Leitão (2012) propõe-se, dentre outros objetivos, a desenvolver competências argumentativas e o pensamento crítico-reflexivo através de ciclos temáticos (sobre os conteúdos curriculares) que incluem debates regrados. Na DEC houve três ciclos em que em dois deles foram realizados debates através do *WhatsApp* e em um deles o debate ocorreu presencialmente em sala de aula.

Todos os debates foram transcritos e dois deles (um ocorrido em sala de aula e outro no *WhatsApp*) foram utilizados para a realização de estudos de casos. Nas análises a unidade de análise triádica proposta por Leitão (2000) foi tomada como referência. Essa perspectiva propõe que argumento, contra-argumento e resposta ao contra-argumento, enquanto elementos da argumentação, quando analisados em conjunto podem corroborar para compreensão do processo argumentativo. Na presente pesquisa, a unidade de análise triádica colaborou com a circunscrição da argumentação em meio a todos os textos (escritos e orais)

produzidos. Partindo disso, os trechos transcritos dos debates escolhidos foram investigados com base nas categorias analíticas de tipos de argumentos (WALTON, 1996), tipos de contra-argumentos (KUHN et al., 2009), tipos de resposta ao contra-argumento (LEITÃO 2007) e tipos de informações (BESNARD & HUNTER, 2008). Essas categorias contribuíram no decorrer das análises realizadas para o entendimento no que se refere ao desenvolvimento da produção argumentativa dos participantes da pesquisa de acordo com os tipos de argumentos, contra-argumentos, respostas aos contra-argumentos e informações utilizadas nos debates do primeiro e do segundo ciclos da DEC.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo estão apresentados os fundamentos teóricos que embasam a presente pesquisa. Para isso, o capítulo está dividido em quatro partes em que a primeira parte aborda as relações entre linguagem, cognição e argumentação. No segundo momento são trazidas algumas definições fundamentais para o estudo da argumentação, bem como também são abordados alguns conceitos elaborados por autores contemporâneos que objetivam analisar e apresentar os tipos de argumento, de contra-argumento, de resposta ao contra-argumento e de informações utilizadas para amparar argumentos. Na terceira parte do capítulo são apresentados conceitos, pesquisas e questionamentos a respeito da argumentação mediada por computador e, por fim, a quarta e última parte capítulo buscou apresentar o modelo do debate crítico.

2.1 Linguagem, cognição e argumentação: diálogos e dialogismo

O presente estudo fundamenta-se, principalmente, no pressuposto vygotskiano de que, para além de ser um meio de expressão, a linguagem é parte constitutiva da cognição humana e que os processos cognitivos se dão no contexto da relação do sujeito e o ambiente histórico-cultural que o circunda (VYGOTSKY, 2000). Nesse contexto, a argumentação, como parte dessa linguagem, pode ser definida como uma atividade cognitivo-discursiva, essencialmente dialética e dialógica, em que dois ou mais sujeitos com pontos de vistas distintos debruçam-se em movimentos discursivos objetivando justificar e fortalecer suas perspectivas considerando também as perspectivas distintas apresentadas (LEITÃO, 2000).

Desse modo, partindo dessa perspectiva, a linguagem enquanto constitutiva do sujeito, relaciona-se também com a construção de conhecimentos dos sujeitos que, através do contato com a cultura e com outros sujeitos constituem o conhecimento e se desenvolvem cognitivamente. Assim, a linguagem é compreendida como meio para a constituição subjetiva do ser e, conseqüentemente, a partir disso o aproxima da cultura que o circunda exercendo, além dessa característica social, uma função cognitiva.

Há, contudo, abordagens teóricas da psicologia que consideram a cognição e a linguagem como processos inteiramente distintos e independentes em suas gêneses (abordagens monológicas). Nesse contexto, a cognição é tida como originada a partir dos processos simbólicos que emergem do funcionamento intrapsicológico dos sujeitos e a linguagem seria justamente o processo de codificar, recodificar e representar os processos cognitivos possibilitando o compartilhamento comunicativo dos sujeitos (EDWARDS, 1997).

Opondo-se ao que defendem as abordagens monológicas, as abordagens dialógicas consideram que a cognição acontece num contexto sócio-histórico específico e que os processos cognitivos, de um modo geral, são construídos a partir de relações dialógicas em que há um entrelaçamento com a linguagem (BAKHTIN, 2010; VYGOTSKY, 2000). Para uma compreensão mais aprofundada do que seria esse ‘dialógico’ em que se baseiam esse segundo grupo de abordagens é possível referenciar o dialogismo bakhtiniano como um dos alicerces fundamentais para o entendimento desse ‘dialógico’.

Indo para além das investigações que debruçavam-se em analisar e compreender de que forma se estruturavam os diálogos, Mikhail Bakhtin, filósofo e linguista soviético que desenvolveu seus trabalhos acadêmicos no período da Rússia pós-revolucionária, buscava perceber esse diálogo como uma construção histórica demarcado socialmente e culturalmente. Dessa forma, o diálogo não seria um espaço unicamente para resoluções de conflitos e negociação, mas sim, seria um contexto propício para que embates pudessem ocorrer e, a partir disso, se possa refletir e compreender a respeito da realidade social dos sujeitos, visto que, o conceito de “diálogo” é ampliado nessa perspectiva para toda comunicação (BAKHTIN, 2010). Portanto, diálogo, no sentido bakhtiniano, não envolve apenas o emissor e o receptor, mas sim, nos discursos dos sujeitos (ou do sujeito) envolvidos num diálogo são incorporadas características e vieses de outros sujeitos. Tem-se, a partir disso, um dos conceitos cruciais da perspectiva bakhtiniana, o conceito de vozes sociais em que as vozes circulantes na sociedade influenciam e orientam o discurso e a vida do sujeito. Essa incorporação das vozes sociais é um dos elementos principais para caracterização do dialogismo pois disso emerge a proposta de relativismo autoral diante das diversas influências sofridas pelo sujeito antes mesmo de emitir uma mensagem (FARACO, 2003). Ressalta-se que ainda que no caso da presença de apenas um sujeito quando há o diálogo interior esse também é permeado pelas diversas vozes, assim, esse sujeito é apresentado no dialogismo como um sujeito-coletivo que é produto e produtor das diversas práticas já existentes no espaço discursivo (SCORSOLINI-COMIN, 2014). Portanto, o humano e seu psiquismo são, nesse contexto, formados e formatados pelas relações dialógicas. Leitão (2007) traz que o estabelecimento dessas relações, na perspectiva de Bakhtin, ocorre quando se entrelaçam, no âmago dos processos comunicativos, perspectivas avaliativas e maneiras de significar distintas que irão se relacionar de maneira mutuamente responsivas.

Assim, é a partir dessa responsividade que constroem-se os sentidos que implicam-se em tomadas de decisões valorativas sobre o mundo e sobre tudo que rodeia esse sujeito (LEITÃO, 2007). Desse modo, essa tomada de posição ocorre a partir do diálogo,

respondendo a atos de significação que a antecederam e também provocando consecutivas respostas, evidenciando, assim, a responsividade. Portanto, a partir disso, as abordagens dialógicas da psicologia tratam justamente de uma cognição próxima do proposto por teóricos como Vygotsky e Bakhtin, isso é, uma cognição que não pode ser dissociada da linguagem por depender desse caráter dialógico e responsivo aos processos de construção de sentidos dos sujeitos que, por sua vez, estão intimamente vinculados à cultura e a linguagem.

Com base nesses conceitos, Leitão (2007) traz a proposta de que a sequência que constitui a argumentação são recursos de caráter semiótico-dialógico, aproximando-se assim, do contexto das abordagens dialógicas apresentadas no presente trabalho. Para Leitão (2007) os movimentos discursivos que caracterizam a argumentação em que os sujeitos buscam justificar suas perspectivas e debruçam-se também em analisar e responder pontos de vistas distintos “criam, no discurso, um processo de negociação no qual concepções a respeito do mundo são continuamente formuladas, revistas e, eventualmente, transformadas.” (LEITÃO, 2007, p. 82). Segundo Leitão (2007), com esses movimentos discursivos de busca por justificar ponto de vistas e de tentar responder às perspectivas contrárias lançadas emerge um mecanismo de aprendizagem específico da argumentação. Evidenciando, dessa forma, o vínculo entre a argumentação, a cognição/processos cognitivos e a linguagem.

2.2 Argumentação: teoria e estrutura

Apesar das controvérsias que envolvem a definição da argumentação, conforme Leitão (2007) esse processo pode ser definido com uma atividade cognitivo-discursiva específica em que um ou mais sujeitos com perspectivas diferentes envolvem-se em movimentos discursivos, buscando justificar seus pontos de vista considerando, inclusive, essas perspectivas diferentes apresentas. Leitão (2007) acrescenta que a argumentação está indissociavelmente interligada à construção de conhecimentos, nessa perspectiva, as propriedades semióticas que constituem a argumentação “lhe conferem um mecanismo inerente de aprendizagem que a institui como recurso privilegiado de mediação no processo de construção do conhecimento” (LEITÃO, 2007, p. 82).

Para Leitão (2000) no processo argumentativo, à medida em que o sujeito se depara com uma perspectiva contrária a sua, pelo caráter responsivo desse processo em que o sujeito necessariamente busca gerar uma resposta a essa contra-argumentação, o sujeito revisa a sua própria justificativa antes de emitir uma resposta. A partir dessa revisão cria-se o espaço para que ocorra a transformação de perspectiva. Portanto, como pontua Leitão (2007), nos movimentos discursivos em que o sujeito busca justificar sua perspectiva e nos movimentos

em que o sujeito visa responder a um ponto de vista contrário, abre-se no âmbito discursivo uma negociação em que concepções a respeito do mundo são revistas, podendo ser, inclusive, transformadas e, desse modo, tem-se a construção e reconstrução de conhecimentos sobre o mundo. Ressalta-se que a construção de conhecimentos é concebida nesse trabalho como qualquer construção/produção de sentidos sobre o mundo (físico, simbólico e social) que ocorre na relação de um indivíduo sócio-historicamente situado com a realidade que o rodeia, sendo essa relação mediada pela comunicação, pela linguagem e por outros artefatos culturais (LEITÃO, 2007; PISTORI & BANKS-LEITE, 2010).

Leitão (2007) revisitando o modelo de Toulmin de análise da argumentação, pontua que dentre os méritos desse reconhecido modelo um dos principais é a alternativa oferecida por esse modelo para a descrição da estrutura de argumentos cotidianos, distanciando-se a perspectiva da lógica formal. Assim, Stephen Toulmin propõe um modelo em que detalha-se 6 elementos que constituem os argumentos produzidos em linguagem natural. São eles: afirmação/conclusão (quando justifica-se algum ponto de vista), dados (que servem de suporte para ratificar uma perspectiva), justificativa (quando infere-se a partir dos conteúdos apresentados), condições de refutação (elemento que pode fragilizar a afirmação, os dados ou a justificativa do opositor), qualificador (elemento de modulação da força do argumento), apoio (elemento que fundamenta a justificativa). Das críticas feitas ao modelo de Toulmin, que serviu de base para vários outros modelos que surgiram posteriormente, Leitão (2007) considera que a que pode ser destacada é a de que esse modelo privilegia os elementos de sustentação de ponto de vista, reduzindo, dessa forma, o impacto e a relevância da contra-argumentação e do processo de negociação próprios do processo argumentativo.

Assim, por desfocar o conflito e a negociação de pontos de vista, que geram a revisão de perspectivas, o modelo proposto por Toulmin, para Leitão (2007), não consegue capturar de forma adequada a construção de conhecimentos via argumentação. Partindo disso, Leitão (2000) propõe uma unidade de análise triádica do processo argumentativo composta por três elementos: argumento, contra-argumento e resposta ao contra-argumento que, para a essa proposta, devem ser sempre analisados em conjunto para que se possa identificar a revisão de perspectivas no processo argumentativo. Leitão (2000) afirma também que cada um desses elementos, de diferentes maneiras, apresenta as funções da argumentação sendo elas: psicológica, discursiva e epistêmica.

Assim, o argumento refere-se ao momento da atividade argumentativa em que o indivíduo apresenta e justifica seu ponto de vista, já respondendo a algo posto socialmente. Esse movimento busca perceber e compreender a perspectiva estabelecida pelo opositor

(função discursiva), marca o ponto de referência inicial do processo de revisão de perspectivas a ser promovido nas fases seguintes da atividade argumentativa (função psicológica) e apreende a forma com que o indivíduo organiza seus conhecimentos sobre o tópico em debate naquele momento (função epistêmica) (LEITÃO, 2007).

Walton (1996) destaca alguns tipos de argumento ou ‘esquemas argumentativos’, em que alguns deles, por conta de sua estruturação com relação ao que e como é utilizado para justificar pontos de vistas, aproximam-se de características que os destacam em contexto científico, tais como o uso de referências e a construção de hipóteses. Assim, esses tipos de argumentos, num debate acadêmico, podem ser tidos como mais fortes. Desse modo, Walton (1996) elenca os seguintes tipos de argumentos: de autoridade, de evidência para hipótese, de correlação para causa, de causa e efeito, consequência, de exemplo, de analogia.

O argumento de autoridade refere-se ao esquema em que alguma informação emitida por um especialista de referência no tema que está em debate é citada para se justificar um determinado ponto de vista. Sendo, portanto, um esquema privilegiado no contexto acadêmico. O argumento de evidências para hipótese ocorre quando lança-se uma evidência empírica como apoio da perspectiva em questão, isso é, a informação trazida pode ser verificada, observada ou relatada. No argumento de correlação para causa é feita uma inferência de um vínculo entre dois eventos, desse modo, observando-se um desses eventos o outro também seria verificado. O argumento de causa e efeito, como sugere o próprio nome, traz que um evento ou fato causa diretamente o outro. No caso do argumento de consequência, apoia-se determinada ideia baseando-se nas ‘boas consequências’ geradas por essa posição ou rejeita-se uma ideia por conta do seu potencial negativo. Já no argumento de exemplo o que é utilizado para amparar uma perspectiva é um exemplo de um fato ou algo que esteja dentro do contexto de debate. Por fim, no argumento de analogia busca-se destacar semelhanças entre situações distintas para, a partir disso, desenvolver-se um argumento.

Após um desses tipos de argumentos emergirem num debate, há o consequente movimento de contra-argumento, que marca o ponto de vista contrário ao apresentado inicialmente, por seu caráter de oposição desencadeia a reflexão e revisão dos conteúdos trazidos pelo argumentador (função psicológica), facilita emergência de um caráter de alteridade no discurso (função discursiva) e indica outras possibilidades de organização do conhecimento podendo ser crucial para reorganização dos conhecimentos do argumentador (função epistêmica).

Kuhn et al. (2009) traz que os contra-argumentos podem ser alternativos ou críticos. No caso dos contra-argumentos alternativos são feitas afirmativas no sentido de fortalecer um

ponto de vista distinto do que fora apresentado inicialmente. Contudo, nesse caso, não são feitas críticas com relação ao argumento inicial, apenas são apresentadas novas informações a respeito do argumento oposto que está sendo apresentado. Já o contra-argumento crítico debruça-se em analisar o que fora trazido no argumento inicial identificando possíveis fragilidades para, a partir disso, serem feitas afirmações que indiquem e justifiquem um ponto de vista diferente desse proposto inicialmente.

Com um contra-argumento (alternativo ou crítico) lançado, fechando a tríade que compõe o argumento, segundo Leitão (2000), tem-se a resposta ao contra-argumento, que representa a reação do argumentador aos conteúdos trazidos no contra-argumento. Esse movimento marca a tomada de consciência e a reação do indivíduo argumentador a respeito das concepções opositoras apresentadas (função psicológica). Nesse contexto o sujeito pode rejeitar ou incorporar parcialmente ou totalmente as perspectivas lançadas pelo seu opositor. A resposta também evidencia o efeito do conflito de pontos de vista para o estado dos conhecimentos do indivíduo sobre o tópico debatido (função epistêmica). Por fim, discursivamente, a comparação entre a perspectiva inicial trazida na argumentação e os conteúdos trazidos na resposta ao contra-argumento caracteriza-se como recurso analítico que pode capturar as possíveis mudanças de perspectivas que ocorreram ao logo da atividade argumentativa, bem como, pode apreender a transformação dos conhecimentos envolvidos no debate.

Sobre as possíveis formas de resposta ao contra-argumento Leitão (2007) traz quatro possíveis situações. Há a possibilidade de haver uma aceitação total do contra-argumento lançado, abrindo-se mão definitivamente do argumento defendido ou o oposto disso, isso é, o contra argumento ser rejeitado integralmente, mantendo-se a perspectiva defendida intacta. Além disso, para Leitão (2007), o contra-argumento pode ser aceito havendo uma reformulação dos fundamentos que apoiam o argumento inicial (desse modo o argumento defendido é mantido com novas justificativas) ou o contra-argumento pode ser aceito incorporando-se uma parte dele no argumento defendido originalmente.

2.3 Argumentação mediada por computador

Scheuer et al. (2010) acrescentam ao debate sobre a construção argumentativa do conhecimento via argumentação afirmando que em diversos contextos alguns sujeitos não são “bons argumentadores”, isso é, não se empenham em perceber o conflito que emerge do processo argumentativo como algo que possa contribuir para construção de conhecimentos a respeito do conteúdo em debate, assim esses sujeitos não buscam refutar argumentos com

perspectivas diferentes. Além disso, nos ambientes em que a argumentação é constituída como parte daquela realidade, tais como na área jurídica ou no ensino de lógica filosófica, as condições para o professor ensinar e facilitar a argumentação são naturalmente limitadas pelo espaço e pelo tempo. Dessa forma, percebendo a necessidade de ampliar os espaços argumentativos, nas últimas duas décadas alguns pesquisadores têm desenvolvido softwares que promovam a atividade argumentativa mediada por computador com o intuito de transpor as barreiras de limitação do espaço e tempo das atividades face a face (SCHEUER et al., 2010). Isso porque, ao possibilitar o acesso aos programas desenvolvidos com base nas atividades argumentativas a qualquer instante (por meio da internet) e flexibilizando-se também a questão espacial, por meio da possibilidade de acesso em qualquer computador, esses projetos conseguem romper com as ditas barreiras do espaço e tempo. Emergindo assim, o processo que esse autor nomeia de *Computer-Supported Argumentation* ou argumentação suportada (ou mediada) por computador.

Em seu levantamento de ações que promoveram espaços argumentativos mediados por computador, Scheuer et al. (2010) trazem que, nas últimas duas décadas, uma significativa quantidade de softwares e projetos que foram construídos com o intuito de utilizar a argumentação mediada por computador como meio para a aprendizagem colaborativa. Assim, estudos como o de Munneke, van Amelsvoort e Andriessen (2003) e diversos outros objetivaram perceber os benefícios dos softwares desenvolvidos para os alunos. Boa parte desses projetos, conforme Scheuer et al. (2010), lograram êxito em suas propostas. O autor também aponta que nas situações em que os alunos foram instruídos a respeito de regras e técnicas argumentativas houve um considerável aumento em relação ao aproveitamento nas atividades propostas. Scheuer et al. (2010) e Noroozi et al. (2012) também trazem que o uso de ferramentas para a representação visual dos argumentos, como os diagramas, foi bastante efetivo com relação a aprendizagem da argumentação e de conteúdos curriculares através da argumentação como ocorreu na experiência de Munneke, van Amelsvoort e Andriessen (2003).

Além disso, Lemus *et al.* (2004), em seu estudo que comparou ambientes argumentativos em grupos face a face e mediados por computador, o autor afirma que algumas características dos ambientes virtuais ampliaram o potencial argumentativo dos grupos. Dentre esses benefícios, Lemus *et al.* (2004) destaca que a troca constante de informações e conhecimentos entre os participantes das equipes, possibilitadas pelo ambiente virtual, ajudaram na construção coletiva de argumentos mais consistentes. Lemus *et al.* (2004) também destacam dois outros fatores que favoreceram a produção argumentativa no

ambiente mediados por computador foram eles: (1) a estabilidade do texto escrito (forma de comunicação nos ambientes virtuais) em comparação com o texto oral (utilizado nos ambientes argumentativos face a face), isso porque, segundo Lemus *et al.* (2004), quando os alunos precisavam de alguma informação que tivera sido lançada, eles não precisavam rememorar aquela informação, mas sim, procurar aquela informação naquele mesmo ambiente, evitando assim, possíveis dificuldades como não rememorar a informação por completo; (2) nos grupos face a face, para poder emitir alguma opinião ou informação, todos os membros do grupo precisariam parar de falar para focar a atenção para aquele participante o que, segundo Lemus *et al.* (2004), dificultava a participação de alguns alunos na produção dos argumentos daquele grupo, monopolizando a construção de argumentos nos participantes “mais falantes”. Já no grupo mediado por computador, esse problema era atenuado, visto que, não era necessário que todo grupo parasse de falar para que algum membro pudesse apresentar alguma informação, assim, para Lemus *et al.* (2004), ampliou-se a atuação desses participantes no grupo propiciando, dessa forma, o uso dos elementos trazidos por eles para a construção de argumentos.

Porém, Asterhan e Schwarz (2016) afirmam que são evidentes os benefícios para a aprendizagem que esses *softwares* podem promover, contudo, pontuam esses autores, que quase nenhum estudo tem sido desenvolvido com o intuito de analisar os efeitos específicos das diferentes mídias comunicativas na argumentação. Além disso, Scheuer et al. (2010) afirmam que algumas limitações foram apresentadas por professores ao buscar implantar esses *softwares* em contexto educacional, as principais delas referem-se a dificuldades de instalação e uso dos programas e de instrução dos alunos com relação a dinâmica do uso desses programas. Assim, traz Noroozi et al. (2012), que a carga adicional de atividades, bem como a complexidades dessas atividades solicitadas no uso desses programas dificultam a produção argumentativa dos alunos.

2.4 O modelo do debate crítico

O modelo do debate crítico (MDC) foi construído por Cláudio Fuentes no âmbito do CEAR (*Centro de Estudios de la Argumentación y Razonamiento*) da *Universidad Diego Portales* (Santiago – Chile) e surgiu como resposta a uma demanda educativa do governo chileno em 1997. Foi proposto, nesse contexto, o debate interescolar como ferramenta competitiva em que uma série de habilidades cognitivas poderiam ser utilizadas. A partir de uma reavaliação desse programa em 2002 com o objetivo de transformá-lo num meio de intervenção socioeducativa, sua proposta foi ampliada em prol de promover um espaço de

desenvolvimento de habilidades argumentativas, do pensamento crítico-reflexivo e propiciar aos estudantes a possibilidade de participação ativa em processos democráticos (FUENTES, 2009).

O MDC surge com uma proposta significativamente diferente do debate tradicional ou competitivo, visto que, se foca para a resolução das controvérsias por meio da argumentação, ratificando assim um fundamento crítico-racionalista (LEITÃO, 2012). De um modo geral, num debate competitivo o sujeito objetiva o convencimento do oponente e, dessa forma, não se tem um espaço para a reflexão da própria perspectiva. Desse modo, Leitão (2012) aponta que a mudança do MDC para o debate competitivo provoca uma série de mudanças em relação à situação inicial que gera o debate e em relação as metas que motivam esse debate. Isso é, se nos debates competitivos tem-se, enquanto situação inicial, a disputa entre pontos de vistas com o objetivo de que uma das perspectivas triunfe em relação a outra, nos debates críticos enfocasse no conflito de opiniões sobre um interesse em comum a ambas as partes ressaltando-se a necessidade de resolver esse problema a partir de procedimentos pré-estabelecidos, sendo eles a exposição do ponto de vista, apresentação de argumentos e avaliação crítica dos argumentos do oponente tentando, a partir disso, convencer o oponente por meio desses argumentos fundamentados.

Em Leitão (2012) o MDC é trazido como um modelo de resolução de controvérsia proposto pela pragma-dialética. Na perspectiva da pragma-dialética, quatro fases caracterizam o processo em que, a partir da discussão crítica, pode-se chegar a resolução de diferenças de pontos vistas. A fase inicial é chamada de confrontação em que torna-se claro para os sujeitos a divergência entre suas opiniões. Na fase seguinte, nomeada como fase de abertura, estabelece-se, a partir da confrontação ocorrida, as figuras de protagonistas e antagonista relativo ao conteúdo e debate. Desse modo, chega-se a etapa de argumentação (3ª fase) que é a etapa principal desse processo em que serão justificados os pontos de vistas e serão respondidos os questionamentos do opositor. Por fim, a fase de fechamento evidencia se a controvérsia em debate pôde ser resolvida sendo possível haver por parte dos protagonistas o abandono ou a alteração da perspectiva inicial (LEITÃO, 2012).

Em se tratando das perspectivas teóricas que fundamentam o MDC pode-se destacar também o enfoque cognitivo discursivo trazido por Leitão (2008). O papel principal dessa perspectiva refere-se a unidade de análise dialógica proposta por essa autora para a argumentação em Leitão (2000). Como dito antes, essa unidade de análise é formada por argumento, contra-argumento e resposta em que cada um desses movimentos argumentativos possuem funções discursivas, cognitivas e epistêmicas tal qual já foi trazido no presente texto.

Para Fuentes (2011) essa unidade triádica permite organizar um debate em que novos conhecimentos são construídos de maneira colaborativa e argumentativa.

O MDC é executado, enquanto proposta original de Fuentes, no âmbito do *torneo interescolar de debates* que é um evento em que acontecem sessões públicas com representantes de diversas escolas para debates de interesse social. Os debates ocorrem com base num *script* pré-estabelecido e do conhecimento dos debatedores que busca apresentar e analisar sistematicamente os argumentos colocados, a qualidade dos raciocínios e a atitude de respeito em relação às opiniões divergentes. Os debates são feitos com quatro equipes de três estudantes que se revezam em papéis distintos. Os papéis que eles desempenham ao longo dos debates são: debatedores “positivos” e “negativos” (duas equipes ficam com essa função que é de apresentar os argumentos favoráveis e contrários sobre o tema em debate), investigadores (papel desempenhado por um grupo que apresenta as controvérsias existentes sobre um determinado assunto) e juízes (em que um grupo avalia o desempenho dos debatedores a partir da qualidade dos seus argumentos atribuindo-lhes escores).

Antes da participação dos alunos no torneio alguns professores atuam como instrutores na preparação desses estudantes instruindo-os a respeito da argumentação crítica, dão apoio ao processo de construção dos argumentos que serão levados para o debate e promovem reflexões sobre os procedimentos a serem realizados e sobre a qualidade dos argumentos (LEITÃO, 2012). O debate em si, no contexto do MDC, é dividido em cinco fases em que, 1) na fase de abertura, apresenta-se o relatório de pesquisa pelo grupo de investigadores buscando trazer uma revisão atualizada do tema em questão (LEITÃO, 2012). A fase posterior, denominada de 2) debate restringido, caracteriza-se por ser o momento em que os argumentos são colocados pelas bancadas de debatedores. Após isso tem-se o momento de debate aberto (3) em que os sujeitos podem contra-argumentar os pontos de vista da bancada opositora. Na reunião, como é denominada a etapa seguinte (4ª etapa), os alunos participantes se juntam aos seus assessores (professores). Finalmente, na quinta e última etapa ocorre o fechamento resolutivo em que cada bancada resume as informações apresentadas, avalia os argumentos formulados pelos participantes e lança mão de uma alternativa para resolução do conflito (LEITÃO, 2012).

Ramírez (2012), Leitão (2012) e Souza (2013) apresentam a adaptação brasileira do MDC para o contexto da sala de aula. Para as autoras as diferenças e adaptações do MDC como recurso de ensino-aprendizagem são principalmente expressos por conta da diferença de objetivos entre a proposta original e a adaptação para a sala de aula. Isso é, nos torneios, o MDC busca fomentar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a formação do cidadão,

já a experiência em sala de aula, que ocorreu numa disciplina da graduação em psicologia de uma universidade pública brasileira, teve por objetivo o ensino-aprendizagem de conteúdos específicos da psicologia. Outro ponto diferencial da adaptação brasileira foi que, além de se orientar pelos conteúdos curriculares da disciplina, não se alterassem as condições que tipicamente se tem nos ambientes dos cursos de graduação (LEITÃO, 2012).

Essa experiência em sala de aula foi executada numa Disciplina Introdutória da Psicologia (DIP) do referido curso que foi estruturada a partir de ciclos temáticos (RAMÍREZ, 2012). Nesses ciclos, que ocorriam entre quatro e seis encontros, as atividades eram realizadas em quatro fases. Na fase 1 era introduzido através da professora e por meio de leituras diversas o tema a ser estudado e debatido, além disso, controvérsias sobre esse conteúdo eram levantadas. Nessa fase também foram realizadas leituras sobre conceitos básicos de argumentação podendo também ocorrer alguns exercícios. Na fase seguinte (fase 2) ocorria a retomada do tópico da aula anterior pela professora. Nesse momento definia-se a polêmica que seria focalizada e levada para o debate. Com o tema definido, nessa fase, os alunos eram intensamente assessorados por monitores (em atividades em grupos, denominadas ‘oficinas’) com o intuito de prepará-los para o debate. A fase 3 ocorria o debate em si. Previamente os alunos foram divididos em 3 grupos que se revezaram no decorrer dos ciclos nas funções de debatedores e juízes. Conforme Ramírez (2012), o debate era dividido em quatro etapas em que na etapa 1 (etapa de turnos) os dois grupos de debatedores apresentavam seus argumentos e contra-argumentavam em relação ao grupo anterior. Na etapa 2 (etapa de perguntas) as equipes questionavam e respondiam perguntas do grupo opositor e/ou da plateia. A etapa 3 era a etapa de fechamento em que as equipes concluía seus argumentos e na etapa 4 ocorria a avaliação do grupo de juízes a respeito do desempenho das equipes. Passando-se o debate, a quarta e última fase do ciclo referia-se ao momento de retomada do tópico abordado no debate pela professora com o intuito de fechar aquele ciclo. Desse modo, todos os ciclos eram realizados da mesma forma sendo divididos nessas quatro fases. O quadro a seguir resume o processo que ocorria em cada ciclo:

Quadro 1 - As fases do modelo do debate crítico adaptado para a sala de aula

Fase	Descrição
1 – Introdução ao tópico	Apresentação do tópico através de leituras e introdução aos conceitos básicos da argumentação.
2 – Retomada do tópico	Retomada do tópico do ciclo, definição da polêmica que será o foco do debate e preparação intensiva com a monitoria para o debate.
3 – Debate	Realização do debate subdividido em 4 etapas. 1) etapa dos turnos (argumentação, contra-argumentação e resposta entre as equipes), 2) etapa das perguntas (perguntas entre as equipes e a plateia), 3) etapa dos fechamentos (conclusão das argumentações por parte das equipes), 4) avaliações dos juízes.
4 – Fechamento e avaliação do ciclo	Conclusão do ciclo por parte da professora do componente curricular.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender a produção argumentativa de pós-graduandos em situações de debate crítico em sala de aula e no aplicativo *WhatsApp*.

3.2 Objetivos específicos

Para o cumprimento do objetivo geral, essa pesquisa tem como objetivos específicos:

- (1) Identificar possíveis especificidades da produção argumentativa nos debates críticos em sala de aula e via *WhatsApp* no que se refere aos tipos de argumentos, de contra-argumentos, de respostas ao contra-argumento e de informações utilizadas.
- (2) Compreender a relação das comunicações paralelas nos grupos privativos das bancadas, ao longo do debate, para a construção dos argumentos apresentados ao longo do debate no *WhatsApp*.
- (3) Analisar a negociação interna nos grupos privativos das equipes ao longo do debate via *WhatsApp*, buscando identificar as diferentes funções executadas pelos seus membros no processo de construção dos argumentos.

4 MÉTODO

O presente estudo teve um delineamento qualitativo e seu método foi construído a partir da participação de 12 de alunos, divididos em três grupos, de uma pós-graduação em psicologia num componente curricular que utilizou o modelo do debate crítico como referência de design pedagógico, a Disciplina de Estudos da Cognição (DEC). Nesse componente, houve 3 ciclos temáticos em que ocorriam as aulas sobre os tópicos da disciplina, após isso, eram realizadas as oficinas de preparação para o debate (retomada do tema) através do *Facebook Messenger*, seguido dos debates, tendo sido um em sala de aula e outros dois num grupo do aplicativo *WhatsApp* e, por fim, o fechamento do ciclo.

A partir da análise detalhada da participação de dois debates, um em sala de aula e outro via *WhatsApp*, buscou-se compreender a produção argumentativa nesse contexto a partir do trabalho colaborativo dos alunos que integram as duas bancadas debatedoras. Desse modo, a presente investigação pode ser caracterizada como sendo realizada através de estudos de caso, conforme Yin (2001), em que os dois casos a serem analisados serão os debates a serem analisados.

Este capítulo está dividido em três seções: (1) procedimentos de construção de dados, que terá o objetivo de expressar como foi o desenvolvimento do componente curricular em que a pesquisa foi realizada, bem como, detalhar a respeito dos participantes da pesquisa e do *corpus* do presente estudo; (2) materiais e ferramentas, seção em que serão descritos os materiais utilizados (e como foram utilizados) na pesquisa, tais como, o *Facebook Messenger* e o *WhatsApp* e, por fim, (3) procedimentos de análises de dados, no qual serão detalhados os critérios de análise, bem como, como se deu o processo analítico da investigação.

4.1 Procedimentos para construção dos dados

Enquanto procedimentos para a construção dos dados da presente pesquisa serão caracterizados os seus participantes, o funcionamento da disciplina em que a investigação aconteceu e serão apresentadas as justificativas para a escolha do *corpus* que foi analisado.

4.1.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 12 alunos de uma pós-graduação *stricto sensu* em psicologia de uma instituição pública de ensino do Brasil, em nível de mestrado, matriculados e participantes da Disciplina de Estudos da Cognição (DEC), componente curricular que utilizou o modelo do debate crítico como ferramenta para suas atividades pedagógicas. Esses alunos foram divididos em três equipes que se revezaram nas funções de debatedores e juízes

ao longo dos três debates da DEC. Desses debates realizados, dois deles (um feito em sala de aula e outro ocorrida no *WhatsApp*) foram escolhidos para a realização de estudos de caso.

Os alunos participantes da pesquisa foram divididos em três equipes, com quatro alunos cada. Essas equipes serão intituladas nesse trabalho de equipes X, Y e Z e os alunos representados cada um por um código (do A1 ao A12). Dessa forma, a equipe X foi composta pelos alunos A1, A2, A3 e A4, a equipe Y foi formada por A5, A6, A7 e A8 e a equipe Z foi composta por A9, A10, A11 e A12. Esses alunos participaram de todos os momentos da DEC, isso é, das aulas em sala de aula, da preparação para o debate no *Facebook Messenger*, do debate em sala de aula e dos dois debates que ocorreram no grupo do *WhatsApp*.

4.1.2. O funcionamento da DEC

A Disciplina de Estudos da Cognição (DEC), na qual a pesquisa foi realizada, é um componente curricular de um curso de pós-graduação em psicologia numa instituição pública brasileira de ensino que tem como objetivo analisar as diferentes teorias e pesquisas em psicologia a respeito dos processos cognitivos. Além disso, a disciplina também se propõe a refletir sobre as implicações paradigmáticas que envolvem o estudo da cognição e seus processos. O componente possui uma carga horária total de 60 horas, sendo quatro horas semanais realizadas nas segundas-feiras, das 8 horas às 12 horas.

Na segunda aula da disciplina foi apresentado o plano de ensino pela professora responsável, que também inseriu o pesquisador na apresentação do plano com o objetivo tanto de explicar o formato pedagógico desenhado para a disciplina quanto de apresentar o pesquisador aos discentes. Ainda nesse momento foi acordado que haveria uma aula em que tanto o tema da argumentação quanto o modelo do debate crítico seriam abordados detalhadamente. Ainda nesse encontro foi realizada a divisão dos alunos nas três equipes que se revezariam nas funções do MDC (dois grupos de debatedores e um grupo de juízes).

Assim como é estabelecido na resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, foram respeitados os princípios éticos para pesquisa com seres humanos. Os alunos foram apresentados oralmente e por escrito, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), às informações sobre os objetivos, riscos e benefícios do estudo, bem como sobre os procedimentos referentes a execução da pesquisa, tendo a ciência de que poderiam abandonar o estudo a qualquer momento, sem serem questionados e tendo todas as suas informações em sigilo total asseguradas, como previa o TCLE.

As três primeiras aulas da DEC foram reservadas para aulas expositivas/dialogadas com a docente responsável sobre temas introdutórios ao estudo da cognição. Logo após isso, houve uma aula em que o pesquisador trouxe aos discentes conteúdos relativos à

argumentação, tais como as definições de argumentação, os tipos de informações utilizadas para fundamentar argumentos e os critérios de avaliação da qualidade dos argumentos. Além disso, o próprio MDC adaptado para a sala de aula, trazido por Leitão (2012), foi apresentado aos discentes com o intuito de esclarecer a respeito das fases do modelo que também aconteceriam no contexto da DEC com algumas modificações. Assim, as principais mudanças em relação ao MDC adaptado para a sala de aula por Leitão (2012) para o contexto que ocorreu no desenvolvimento da DEC foram os ambientes em que as fases de preparação para o debate (fase 2) e o debate em si (fase 3), isso porque, em DEC essas fases ocorreram virtualmente, sendo a fase 2 através *Facebook Messenger* e a fase 3 através do *WhatsApp* (nos ciclos 2 e 3) e em sala de aula (no ciclo 1). Desse modo, após essas aulas iniciais, ocorreram os ciclos temáticos.

A introdução ao tópico (fase 1) a ser estudado se dava através de uma aula expositiva/dialogada com a professora responsável pelo componente curricular com base em textos científicos enviados com antecedência aos discentes. Logo após a aula era trazida a pergunta, sobre o tema da aula, que seria o foco do debate, bem como, qual posição cada equipe iria executar no ciclo. As perguntas dos debates foram acordadas entre o pesquisador e a docente, visto que, o objetivo da pergunta seria promover um debate a respeito do tópico que estivesse sendo debatido na DEC. Os temas curriculares debatidos ao longo dos três ciclos da DEC, as perguntas que moveram os debates realizados e os ambientes onde ocorreram esses debates estão detalhados no quadro 2.

Quadro 2 - Informações sobre os ciclos da DEC

Ciclo	Tema	Pergunta do debate	Ambiente de realização do debate
1	Memória e rememoração	Podemos afirmar que o indivíduo, ao obter informações através de uma experiência pode, posteriormente, recuperá-la tal que foi vivenciada?	Sala de aula
2	Inteligência emocional	A inteligência emocional é um processo cognitivo?	<i>WhatsApp</i>
3	Imaginação	Baseado nas diferentes perspectivas que buscam estudar a imaginação, podemos considerar a imaginação como sendo uma	<i>WhatsApp</i>

		forma de expansão da experiência humana para se compreender o mundo influenciada pelos aspectos socioculturais e semióticos?	
--	--	--	--

Com a pergunta e a posição que cada equipe executaria divulgadas, seguia-se para a fase de preparação para o debate (fase 2). É importante ressaltar que, após a divisão das três equipes, também foram criadas três conversas no *Facebook Messenger* com os componentes de cada equipe, a professora da disciplina e o pesquisador. A preparação para o debate ocorria nesse ambiente, após a aula que introduzia o tópico, a docente e o pesquisador buscavam auxiliar os alunos durante a construção de argumentos, alguns textos indicados aos alunos e utilizados nessa fase de preparação foram tais como Govier (2010), sobre critérios para avaliação da qualidade dos argumentos e Besnard e Hunter (2008), que trata sobre os diferentes tipos de informações que podem fundamentar os argumentos. Como a conversa nesse ambiente era em formato de *chat* as mensagens lá emitidas poderiam ser acessadas a qualquer hora e qualquer lugar através de computadores, *smartphones* ou *tablets*. Desse modo, eles escolhiam seus horários de preferência para responder aos questionamentos do pesquisador e/ou ao que fora trazido pelos seus colegas. Além de compartilhar suas concepções e ideias sobre o tópico debatido, ao longo da semana de preparação para o debate, os alunos utilizavam o *Facebook Messenger* para compartilhar textos que poderiam ser utilizados na construção da posição que eles iriam defender.

Com a equipe que executaria a função de juízes no debate, junto ao pesquisador e a professora da DEC, os alunos eram estimulados tanto a se apropriarem ainda mais do conteúdo a ser debatido, visto que isso seria de suma importância para a compreensão e avaliação dos argumentos a serem trazidos pelas outras equipes, quanto a construir critérios para a avaliação do debate iria acontecer. Tanto a equipe de juízes quanto as demais também utilizaram esse ambiente para tirar dúvidas com o pesquisador em relação à dinâmica do debate, assim, foram feitos esclarecimentos sobre as etapas do debate, sobre quanto tempo cada equipe teria e sobre os materiais que poderiam ser utilizados na situação do debate.

Após a preparação, o debate aconteceu nos horários e dias da disciplina, tal qual como foram acordados no plano de ensino. A estrutura dos debates, que foram coordenados pelo pesquisador, seguiu as mesmas etapas apresentadas por Leitão (2012), tanto no debate em sala de aula, que ocorreu no primeiro ciclo, quanto nos dois debates que ocorreram via *WhatsApp*. Ou seja, nos três debates, após a abertura feita pelo pesquisador buscando resumir a problemática que estava sendo debatida, bem como, retomar a pergunta do debate era passada

a palavra para a equipe de juízes para que eles expusessem os critérios e as formas que a equipe construiu para avaliar o debate. Após isso, ocorria a etapa dos turnos em que as equipes proponente e oponente tinham três momentos, cada uma, para trazer seus argumentos.

Vale ressaltar que, tanto nessa primeira etapa, quanto nas demais, o tempo dado aos integrantes para a execução das etapas via *WhatsApp* era superior (em geral, o dobro) ao tempo dado no debate realizado em sala de aula. Isso porque, no debate em sala de aula, o tempo utilizado para a fala de uma equipe era exatamente o mesmo tempo que as demais equipes estariam tendo acesso a essas falas, contudo, no *WhatsApp* era necessário um tempo específico para a produção do áudio dos participantes e outro tempo para que as demais equipes pudessem ouvir o que foi produzido. Entre o segundo e o terceiro turno de fala as equipes tinham um tempo para a reunião¹ dos seus integrantes. Esse tempo era de até 7 minutos em sala de aula e até 15 minutos nos debates virtuais. No debate em sala de aula, foi permitido aos grupos que poderiam sair de sala para se reunirem ou, caso desejassem, poderiam se distanciar dos outros grupos para que pudessem compartilhar, com suas equipes, suas impressões a respeito dos dois primeiros turnos de fala e/ou traçarem novas estratégias para as demais etapas do debate. No debate via *WhatsApp*, cada equipe tinha um grupo criado apenas com seus integrantes, com o pesquisador e com a docente para os momentos reunião ao longo do debate. Contudo, ficava a critério do grupo utilizar esse grupo da equipe no *WhatsApp* ou utilizar o grupo da equipe no *Facebook Messenger* (utilizado na preparação para o debate).

Após o fim da etapa dos turnos de fala, as equipes tinham 5 minutos (no debate em sala) e 10 minutos (no debate via *WhatsApp*) para que seus integrantes pudessem se reunir e definir se eles teriam alguma pergunta a realizar para a outra equipe, visto que, a etapa seguinte teria esse propósito. Passado esse tempo, o pesquisador questionava às equipes se teriam perguntas a serem feitas e, caso tivessem, elas teriam até 2 minutos para lançar essa pergunta no grupo de debate no *WhatsApp* ou teriam 1 minuto para realizar a pergunta, no caso do debate presencial. A equipe que foi questionada tinha até 5 minutos para responder (no debate em sala) e até 10 minutos (no *WhatsApp*). A equipe de juízes também poderia fazer perguntas às equipes debatedoras, seguindo os mesmos critérios, sendo, no máximo, uma pergunta para cada equipe.

Depois da etapa de perguntas, as equipes tinham o terceiro e último momento de reunião com o intuito de se articularem para o fechamento da equipe. Desse modo, após a reunião, as equipes proponente e oponente, tinham até 5 minutos (em sala) e até 10 minutos (no *WhatsApp*) para apresentarem a conclusão de seus argumentos. Finalmente, após o

fechamento das duas equipes debatedores, a equipe dos juízes tinha até 5 minutos (em sala)/10 minutos (no *WhatsApp*) para se reunirem e, após isso, emitirem sua avaliação conforme os critérios que foram apresentados no início do debate. É importante pontuar que antes de cada etapa o pesquisador, na função de coordenador do debate, emitia as instruções sobre a etapa que iria ocorrer em seguida no debate, seguida da informação sobre tempo que as equipes teriam para realiza-la. Após o encerramento do debate era feito o fechamento do ciclo por parte da docente (fase 4 do ciclo), buscando realizar uma reflexão geral sobre o conteúdo que foi debatido e uma avaliação por parte dos alunos sobre ciclo.

O quadro 3 apresenta um resumo de todo o processo do debate, desde o pré-debate com as instruções emitidas pelo coordenador do debate até o seu fechamento.

Quadro 3 - Etapas do Debate Crítico realizado na DEC

Etapa	Descrição
Pré-debate – Instruções gerais e pergunta de debate	O coordenador do debate resume a problemática do debate e traz a pergunta de debate, além de reapresentar, resumidamente, as instruções e etapas do debate
Pré-debate – Apresentação dos critérios de avaliação	A equipe dos juízes apresenta os critérios que utilizarão para avaliar as equipes proponente e oponente..
1 – Etapa dos turnos de fala	1º turno: As equipes proponentes e oponentes apresentavam seus argumentos 2º turno: As equipes proponentes e oponentes apresentavam seus argumentos/contra-argumentos/respostas aos contra-argumentos.
2 – 1ª reunião das equipes	Os membros das equipes proponente e oponente se reúnem para avaliar o debate até então e se articulam para as próximas etapas.
3 - Etapa dos turnos de fala (continuação)	3º turno: As equipes proponentes e oponentes apresentavam seus argumentos/contra-argumentos/respostas

	aos contra-argumentos.
4 – 2ª reunião das equipes	As equipes debatedoras se reúnem com o objetivo de elaborarem uma pergunta para a equipe defensora da outra perspectiva.
5 – Etapa das perguntas	As equipes perguntam e respondem os questionamentos elaborados no momento anterior.
6 – 3ª reunião das equipes	As equipes se reúnem com o intuito de elaborarem a conclusão dos seus argumentos.
7- Fechamento	As equipes debatedoras apresentam a conclusão dos seus argumentos.
8 – Avaliação dos juízes	A equipe dos juízes, após se reunirem, apresenta sua avaliação com base nos critérios apresentados no início do debate.

4.1.3. A construção do corpus

Com os dados construídos, a definição do *corpus* específico a ser analisado partiu do objetivo geral do presente estudo de buscar compreender a produção argumentativa em situação de Debate Crítico ocorrido no aplicativo *WhatsApp* e em sala de aula. Desse modo, foi feita a escolha intencional de dois debates (um em sala de aula e outro via *WhatsApp*) para que os dados construídos a partir das transcrições dos textos (orais e escritos) produzidos pelas equipes debatedoras nesses debates fossem analisados em relação ao processo de construção dos argumentos pelos participantes. Desse modo, a análise foi feita com base nos critérios de análise que serão apresentados no capítulo seguinte no que se refere aos tipos de argumentos, aos tipos de contra-argumentos e aos tipos de informações utilizadas. Assim, a escolha intencional dos dois debates, que foram alvos dos estudos de caso, é coerente com o que Patton (2002) afirma em que a intencionalidade, no âmbito das investigações qualitativas, refere-se a escolha dos sujeitos ou grupos que produziram informações ricas na construção amostral e, por esse motivo, o investigador opta por se debruçar na análise dessas informações. Isso porque, ao fazer esse tipo de escolha, para Patton (2002), o pesquisador

poderá ampliar as possibilidades de obtenção de informações e conhecimentos sobre o que está sendo investigado.

Os dados analisados do debate virtual não se referem apenas aos que foi apresentado no grupo de debate do *WhatsApp*, onde funcionava o debate crítico, mas sim, também se referem às reuniões das equipes em seus grupos privativos no *WhatsApp* e *Facebook Messenger*, onde apenas os integrantes de cada grupo, o pesquisador e a docente da DEC estavam. A proposta inicial era de que esses grupos seriam utilizados nos três momentos de reunião que foram propostos na estrutura do debate e apresentados aos alunos, contudo, como a ferramenta utilizada para o debate permite a participação simultânea dos sujeitos em diversos grupos distintos, durante todo debate foi notada um “debate interno” nos grupos das equipes em que os alunos analisavam, em grupo, os argumentos trazidos pelas outras equipes eram analisadas e refutadas, e, além disso, nesses grupos os alunos traziam elementos que poderiam compor contra-argumentos e/ou respostas ao contra-argumentos a serem lançadas no grupo do debate por um representante daquela equipe

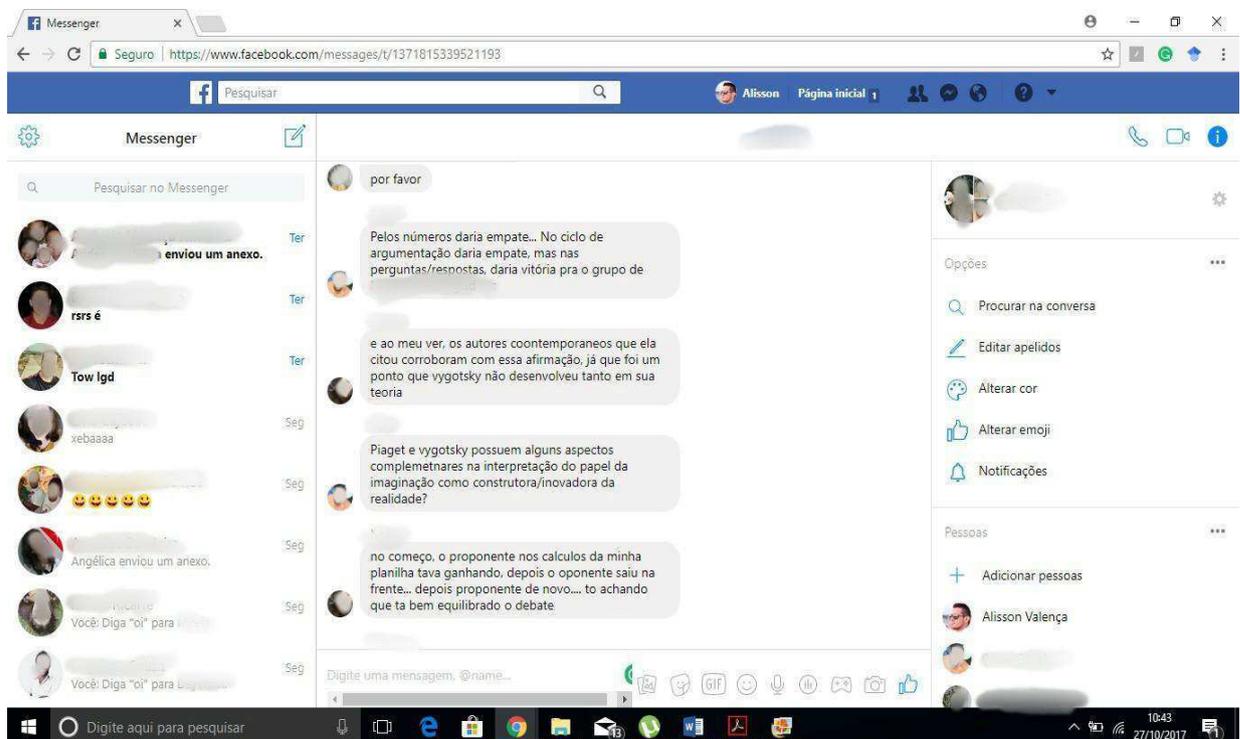
Vale ressaltar que para cada uma das três equipes, separadamente, foi criado no início das atividades da DEC um grupo de conversa no *Facebook Messenger*, que a princípio seria o espaço onde seria feita a preparação para o debate e um grupo no *WhatsApp*, que seria o espaço onde os alunos poderiam se reunir virtualmente para as reuniões de equipe que ocorrem durante o debate. Nesse contexto, a equipe X optou por utilizar o seu grupo no *Facebook Messenger* em todos os momentos, ou seja, nesse espaço a equipe realizou tanto a preparação para o debate quanto, durante a realização do debate, também utilizavam esse ambiente para repercutir o que fora lançado no debate que estava sendo realizado no *WhatsApp*.

Outro fato importante a ser pontuado é que durante a realização dos debates 2 e 3, consiste na opção da equipe Y por utilizar um grupo alternativo no *WhatsApp* (sem a presença do pesquisador e da professora da DEC) para se comunicar. Desse modo, por considerar a relevância para o presente estudos do que fora produzido nos grupos privativos das equipes, o debate do ciclo 2 foi escolhido para a realização do estudo de caso do debate via *WhatsApp*, visto que, nesse debate, as equipes X e Z foram as bancadas debatedoras e essas equipes utilizaram os seus grupos privativos no *WhatsApp* e *Facebook Messenger* que foram acessíveis ao pesquisador. O outro debate analisado foi o debate do ciclo 1, que foi realizado em sala de aula.

4.2 Materiais e ferramentas

Nos três ciclos do componente curricular foi utilizado, na fase 2 (oficinas de preparação para o debate), o *Facebook Messenger* (figura 1), que é o um *software* de mensagens instantâneas (*chat*) entre usuários da rede social *Facebook* que propicia a troca de mensagens de texto escrito, produção de áudios de até um minuto, compartilhamento de arquivos e outras funções. Esse *software* pode ser utilizado tanto em computadores e notebooks, quanto em *smartphones* e *tablets*. Durante a DEC esse aplicativo foi utilizado para debater, separadamente, com as equipes sobre o conteúdo abordado com o intuito de auxiliar os alunos na preparação para o debate.

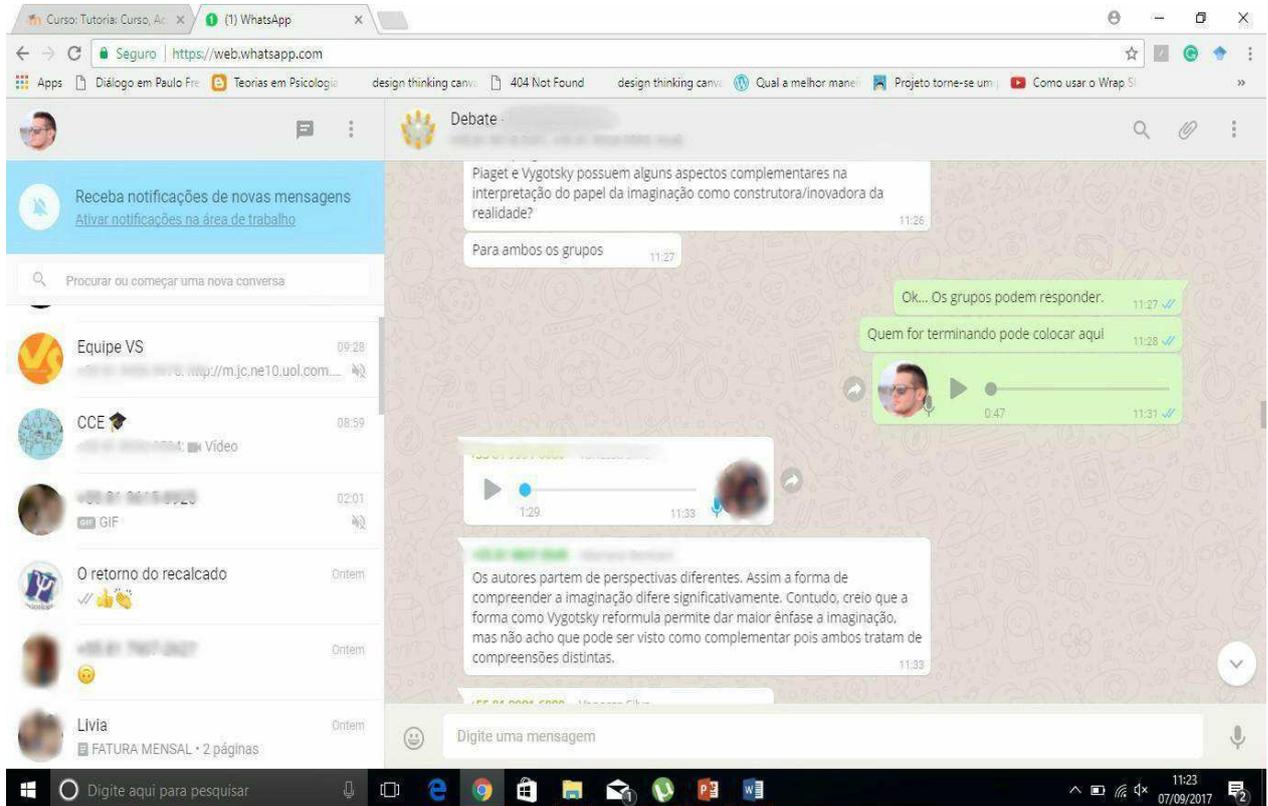
Figura 1 - Facebook Messenger



Com a limitação do tempo para a produção de áudios no *Facebook Messenger* e buscando manter o texto oral como principal via de debate sem que os alunos fossem interrompidos a cada um minuto de fala, os debates dos ciclos dois e três ocorreram num grupo do aplicativo *WhatsApp* (figura 2) em que todos os alunos da DEC, além do pesquisador e da docente da disciplina estavam conectados. Desenvolvido inicialmente para o uso em *smartphones* e *tablets* e, posteriormente, tendo seu uso ampliado para computadores e notebooks, o *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de conversa que possibilita a troca de mensagens instantâneas em textos e em áudio com os contatos salvos na agenda telefônica do *smartphone*, além de permitir o compartilhamento de arquivos, vídeos e imagens. As

comunicações neste aplicativo podem ser feitas diretamente para uma pessoa ou podem ser criados grupos de conversa entre duas ou mais pessoas.

Figura 2 - WhatsApp



Durante a realização do debate em sala de aula, com a aceitação plena de todos os alunos participantes, foi utilizada uma câmera portátil, manejada pelo pesquisador, para que fosse feito o registro videográfico do debate. Posteriormente, foi feita a transcrição do áudio desse arquivo para fins de análise.

4.3 Procedimentos de análise dos dados

4.3.1 Unidade de análise

Para iniciar a descrição dos procedimentos de análise dos dados adotados pela presente pesquisa faz-se necessário o detalhamento a respeito da unidade que orienta a análise para depois serem destrinchadas as categorias analíticas que foram consideradas ao analisar os dados e as fases do processo analítico.

Como essa investigação buscou debruçar-se sobre a produção argumentativa de pós-graduandos na situação debate crítico em sala de aula e também através do *WhatsApp*, é necessário identificar os argumentos construídos nesse contexto. Com esse propósito unidade de análise triádica (LEITÃO, 2000) será adotada enquanto unidade mínima que tem como

objetivo identificar o processo de argumentação e analisar como os sujeitos refletem a respeito de seus pontos de vistas no decorrer da argumentação. Desse modo, Leitão (2000) propõe essa unidade de análise triádica sendo composta por argumento, contra-argumento e resposta ao contra-argumento que, analisados em conjunto, podem elucidar o processo argumentativo e a revisão de perspectiva própria desse processo (LEITÃO, 2000).

Assim, para essa perspectiva, o argumento refere-se ao momento da atividade argumentativa em que o indivíduo apresenta e justifica seu ponto de vista, respondendo a algum questionamento ou a algo posto socialmente. Já o contra-argumento marca o ponto de vista contrário, objetivando levantar objeções e dúvidas sobre a perspectiva inicial e construindo fundamentos que fortaleçam essa distinta perspectiva. Finalmente, a resposta ao contra-argumento representa a reação avaliativa do proponente aos conteúdos trazidos no contra-argumento.

4.3.2 Categorias analíticas

Partindo dessa unidade de análise triádica, foram utilizadas como referências para a construção das categorias das análises que foram feitas nessa pesquisa os escritos de Walton (1996) sobre os diferentes tipos de argumentos, de Kuhn et al. (2009) sobre os tipos de contra-argumentos, de Besnard e Hunter (2008) a respeito dos tipos de informações e de Leitão (2007) sobre os tipos de respostas ao contra-argumento.

A investigação de Walton (1996) busca analisar diferentes formas de esquemas argumentativos, para esse autor, os aumentos podem ser de autoridade (quando cita-se diretamente um autor ou teoria da área), de evidência para hipótese (quando é apresentada uma evidência empírica observável sobre o que é defendido), de exemplo (quando cita-se um fato ocorrido para ratificar a perspectiva defendida ou retificar a perspectiva contrária), de analogia (quando são feitas relações entre fato e situações distintas), de causa-efeito (quando é trazido um evento que, necessariamente, provoca a existência de outro), de correlação para causa (quando é apresentado um vínculo causal de dois eventos, havendo, entre eles, uma correlação positiva) e de consequência (quando é afirmado um apoio referente alguma ação por conta dessa ação ser interpretada como positiva).

Em relação aos diferentes tipos de contra-argumentos, Kuhn et al. (2009) afirmam que esses podem ser alternativos ou críticos. Os contra-argumentos alternativos ocorrem nas situações em que são apresentadas justificativas que para fundamentar uma perspectiva contrária a que foi lançada anteriormente sem que se refute diretamente esse outro argumento. Apresentando, dessa forma, um ponto de vista distinto sem refutar os argumentos lançados em prol da perspectiva inicial. Já os contra-argumentos críticos têm o objetivo de criticar o

argumento lançado e de apresentar um outro argumento atrelado a essa crítica. Assim, nesse tipo de contra-argumento, busca-se encontrar possíveis fragilidades no argumento inicial para, a partir disso, apresentar-se um novo ponto de vista.

Após a emergência de contra-argumentos, segundo Leitão (2007), há uma reação ao deparar-se com essa perspectiva oposta que pode ser apresentada de quatro formas diferentes. Essas formas são (1) a aceitação integral do contra-argumento, abandonando o ponto de vista defendido inicialmente; (2) contestação integral do contra-argumento, mantendo o ponto de vista tal qual ele foi apresentado inicialmente; (3) aceitação do contra-argumento e, em sequência, uma reformulação dos fundamentos que apoiavam o argumento inicial e (4) aceitação do contra-argumento com a sua incorporação parcial ao argumento defendido inicialmente.

Besnard e Hunter (2008) trazem que a informação utilizada é o cerne de toda argumentação, desse modo, esses autores elaboram uma classificação sobre os distintos tipos de informações que podem ser usadas para constituir um argumento. Assim, esses autores diferenciam esses tipos de informações em: informação objetiva, informação subjetiva e informação hipotética. A informação objetiva é aquela que é emitida a partir de uma fonte considerada confiável ou que pode ser verificada ou mensurada. Já a informação subjetiva seriam as que foram obtidas através de fontes pessoais tais como crenças ou experiências. Por fim, a informação hipotética representa o tipo de informação que é tomada por um argumentador com o intuito de ilustrar ou representar uma possibilidade em prol do ponto de vista defendido.

4.3.3 Fases da análise de dados

A análise de dados do presente estudo iniciou-se com a transcrição e a sistematização dos dados construídos. O arquivo videográfico referente ao debate do primeiro ciclo, que ocorreu em sala de aula, foi inteiramente transcrito. Em relação aos debates dos ciclos 2 e 3, ocorridos por intermédio do *WhatsApp*, tanto o que foi apresentado no grupo de debate (onde estavam todos os alunos participantes do componente curricular) quanto o que foi lançado nos grupos específicos das equipes no *WhatsApp* e no *Facebook Messenger* (onde estavam, em grupos diferentes, apenas os integrantes das equipes) foi transcrito. Vale ressaltar que nesses ambientes virtuais os participantes podiam escrever ou falar (através da produção de áudios), desse modo, para fins de análise, o que foi apresentado de forma escrita foi mantido tal qual o aluno digitou e o que foi falado nos áudios foi transcrito, assim como ocorreu nas falas do debate em sala de aula. Com o objetivo de ampliar a compreensão dos conteúdos transcritos

foram utilizadas algumas convenções de transcrição, adaptadas de Ramírez (2012), que estão resumidas no quadro 4.

Quadro 4 - Convenções de transcrição

Sinais	Descrição
“xxxxx”	Citação de fontes
((xxxxx))	Comentários descritivos
XXXXX	Ênfase nas palavras
[xxxxx]	Hipótese de compreensão
[incompreensível]	Incompreensível
(00:00:00)	Pausas
...	Prolongação de sílabas
[Sobreposição de falas
<i>Itálico</i>	Textos orais (áudios) no debate virtual

Com os dados devidamente transcritos, antes propriamente de analisar os argumentos em si, no que se refere às categorias analíticas apresentadas, a segunda fase da análise de dados buscou descrever e analisar as negociações realizadas entre os integrantes das equipes durante a realização do debate no *WhatsApp*, em seus grupos privativos, em prol de construir argumentos a serem lançados no grupo-debate. Isso é, mesmo que a ideia e instrução inicial fosse que os grupos das equipes (onde apenas os integrantes das equipes, o pesquisador e a professora estavam) fossem utilizados nos momentos do debate dedicados às reuniões das equipes, esses grupos foram utilizados em todos os momentos do debate, ou seja, após cada argumento colocado no grupo de debate pela equipe opositora (equipe defensora da perspectiva contrária), as equipes reuniam-se em seus grupos específicos para construir um contra-argumento ou uma resposta ao contra-argumento e, após isso, postavam, através de um porta-voz, o que fora acordado pela equipe no grupo de debate. Assim sendo, nessa fase, foi analisado detalhadamente o passo-a-passo das equipes para construção de seus argumentos desde a instauração do argumento pela equipe opositora (no grupo de debate), passando por toda negociação interna da equipe para articular uma resposta (no grupo da equipe) até a postagem da resposta acordada (no grupo de debate). Essa situação analítica, evidentemente,

foi executada apenas nos dados construídos a partir das transcrições do debate via *WhatsApp* já que, no debate presencial não existiam esses espaços de comunicação contínua entre os integrantes da bancada ao longo do debate. Ocorriam apenas os dois momentos de reunião de equipes previstos em que as equipes tinham alguns minutos para se reunirem.

Após a descrição e análise desse processo de negociação até a postagem do argumento no grupo de debate (no caso do debate via *WhatsApp*), num terceiro momento, foram analisados os argumentos lançados. Esse momento da análise ocorreu tanto para o debate em sala de aula (debate do ciclo 1) quanto para o debate virtual no *WhatsApp* (debate do ciclo 2). Assim, nessa terceira etapa da análise, os argumentos destacados das transcrições dos debates foram analisados no que se refere aos tipos de argumentos, tipos de contra-argumentos, tipos de respostas ao contra-argumento e tipos de informação utilizadas com base em Walton (1996), Kuhn et al. (2009), Leitão (2007) e Besnard e Hunter (2008).

Depois da análise detalhada desses argumentos, após cada um dos debates e também fundamentado nos critérios analíticos que foram descritos, foi realizada uma análise geral de cada um dos debates, destacando as características apresentadas no debate no que se refere a essas categorias de análise e também a respeito das diferentes formas de participação dos integrantes das bancadas debatedoras. Além disso, na análise do debate 2, também foram feitas algumas relações com o que fora apresentado no debate do ciclo 1, gerando considerações e reflexões a respeito das diferenças e semelhanças percebidas entre debate crítico realizado no ambiente virtual (*WhatsApp*) e o debate crítico em sala de aula

5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados neste capítulo referem-se às transcrições dos debates dos ciclos 1 e 2 ocorridos no âmbito da Disciplina de Estudos da Cognição. No caso do debate do ciclo 1, os trechos aqui utilizados para análise são as transcrições literais das falas dos participantes do debate que ocorreu em sala de aula e, no ciclo 2, os trechos aqui analisados referem-se ao que foi falado (através da produção de áudios) e o que escrito (digitado) pelos alunos participantes no grupo de debate do *WhatsApp* e nos grupos específicos de cada equipe no *WhatsApp* e no *Facebook Messenger*.

No início das análises serão especificados os papéis desempenhados por cada grupo naquele debate específico, além disso, para facilitar a leitura e a compreensão dos dados, junto do código que identifica o aluno (A1, A2, A3, etc.) será incluída uma letra referente ao papel da equipe daquele participante sendo a letra “p” para o grupo proponente, a letra “o” para o grupo oponente e a letra “j” para o grupo de juízes. Desse modo, por exemplo, ao descrever um trecho de “A1p”, o leitor saberá que aquele debatedor defende a posição do proponente do debate.

Ao longo das análises, serão utilizados trechos de transcrições de quatro fontes diferentes que, para uma melhor distinção, de acordo com a fonte de onde foram extraídos, os trechos serão realçados com uma cor específica, dessa forma teremos:

- (1) Transcrições referentes ao debate 1, ocorrido em **sala de aula**, estarão sem realce (exemplo: debate em sala de aula).
- (2) Transcrições **do grupo de debate no WhatsApp**, onde ocorreram os debates dos ciclos 2 e 3, estarão realçadas com a cor cinza (exemplo: grupo de debate no *WhatsApp*).
- (3) Transcrições do **grupo privado da equipe Z no WhatsApp**, que foi utilizado ao longo dos debates 2 e 3, estarão realçados da cor verde (exemplo: grupo da equipe Z no *Whatsapp*).
- (4) Transcrições do **grupo privado da equipe X, no Facebook Messenger**, que foi utilizado ao longo dos debates dos ciclos 2 e 3, estarão com realce de cor azul (exemplo: grupo da equipe X no *Facebook Messenger*)

A unidade de análise triádica de Leitão (2000), que traz a perspectiva de um processo argumentativo composto por argumento, contra-argumento e resposta ao contra-argumento, foi utilizada como referência para a identificação da argumentação dos participantes nas situações de debate crítico na DEC. Além disso, assim como foi destrinchado no capítulo

anterior, as seguintes categorias também serão tomadas como referências para as análises a serem desenvolvidas: tipos de argumentos (WALTON, 1996), tipos de contra-argumentos (KUHN et al., 2009), tipos de respostas ao contra-argumento (LEITÃO, 2007) e tipos de informações (BESNARD & HUNTER, 2008).

Em relação a dinâmica da análise, para os dois debates analisados, após uma breve introdução com o detalhamento da temática do debate, da pergunta do debate e das funções que cada equipe executou, os trechos das transcrições serão destacados e analisados. Para o debate do ciclo 2 (realizado via *WhatsApp*), além dos argumentos expostos no grupo de debate, será também analisado o processo de negociação das equipes em seus grupos específicos no *WhatsApp* e no *Facebook Messenger*. Após a análise da negociação interna dos grupos para construir os argumentos e dos próprios argumentos em si com base nas categorias de análise citadas, em cada um dos debates foram feitas algumas comparações entre as equipes debatedoras em relação aos argumentos produzidos e em relação às semelhanças e diferenças na negociação interna do grupo para a construção dos argumentos/contra-argumentos e respostas aos contra-argumentos. Por fim, após a análise dos dois debates, serão feitas relações e comparações em relação aos argumentos produzidos pelas equipes no debate em sala de aula e no debate mediado pelo *WhatsApp*.

DEBATE DO CICLO 1

Tema: Memória e rememoração

Pergunta de debate: Podemos afirmar que o indivíduo, ao obter informações através de uma experiência pode, posteriormente, recuperá-la tal que foi vivenciada?

Participantes do debate:

Equipe X (A1, A2, A3 e A3) – bancada proponente

Equipe Y (A5, A6, A7 e A8) – bancada oponente

Equipe Z (A9, A10, A11 e A12) – bancada de juízes

Ambiente: Sala de aula

Após a abertura feita pelo pesquisador trazendo o tema que está sendo debatido no âmbito do ciclo 1 de DEC (memória e rememoração) e da exposição da pergunta de debate, o grupo de juízes traz seus critérios de avaliação. Após isso, o pesquisador concede o espaço de fala para a bancada proponente (equipe X) trazer suas considerações. A4, da bancada proponente, inicia falando (linhas 36 – 53):

36 A4: Bem, o que a gente gostaria de iniciar falando é sobre experiências que existem
 37 para tentar identificar como funciona e principalmente sobre a capacidade da memória.
 38 Essas experiências demonstram que a depender da experiência sobre a qual a memória
 39 se debruça é possível você chegar num nível muito apurado de armazenamento da
 40 informação. Então, existe, inclusive uma curva de esquecimento que mostra, não que a
 41 memória não pode ser armazenada de maneira tal qual foi vivenciada, mas que isso vai
 42 depender de como foi essa experiência e que vários vetores vão influenciar nessa
 43 tentativa de memorização. Por exemplo, quando se faz experiências com sílabas, se sabe
 44 que existe uma capacidade média, sem foco de atenção plena, de memorização das
 45 palavras, dessas sílabas, sílabas sem nexos, inclusive, então, mostrando que você
 46 consegue reaver a experiência mesmo sem nenhum tipo de incentivo para isso. Ou seja,
 47 a sílaba não tem nexos, você está num ambiente artificial para memorização, e se a gente
 48 expandir isso, por exemplo, todos aqui devem lembrar sem nenhum esforço se eu fizer a
 49 pergunta e é um tipo de registro, qual o nome da sua mãe. Então, é... Qual o alfabeto?
 50 Fale o alfabeto pra mim. Então isso são evidências, são provas, de que sim, é possível,
 51 é... não é impossível, pelo menos, não é impossível que você resgate informações
 52 codificadas e armazenadas, que vocês conseguiriam resgatá-las de maneira plena a
 53 depender da experiência.

No primeiro momento de participação do grupo proponente, o aluno A4p inicia expondo o ponto de vista do grupo nas linhas 39 – 40, fundamentado nas experiências que ele exemplifica nas linhas seguintes, ao afirmar que (baseado nessas experiências a respeito da memória) “é possível você chegar num nível muito apurado de armazenamento da informação.”, complementando isso, A4p traz “que isso vai depender de como foi essa experiência e que vários vetores vão influenciar nessa tentativa de memorização” (linhas 41 – 43). Desse modo, A4p atrela essa capacidade de “memorização plena”, isso é, de se rememorar experiências tal qual foi vivenciada, a determinadas condições e, após isso, traz um exemplo de uma condição na qual seria possível, para ele, rememorar a experiência da forma que foi vivenciada, respondendo desse modo, à pergunta do debate.

Diante do que A4p traz, ele inicia a justificativa de seu ponto de vista, a partir da linha 43, trazendo o exemplo da experiência da memorização do alfabeto, em que seria possível a rememoração do alfabeto tal qual foi memorizado. Diante da estrutura apresentada por A4p e do marcador utilizado por ele para iniciar a justificativa, “Por exemplo...” (linha 43), é possível afirmar que argumento construído trata-se de um argumento de exemplo, segundo a perspectiva dos esquemas argumentativos de Walton (1996). Para Walton (1996) argumentos de exemplos podem ser considerados esquemas com pouca força, quando comparados com outros tipos de modelo, isso porque, esse tipo de argumento dificilmente confirma o ponto de vista apresentado por depender de que, o exemplo utilizado, seja amplamente generalizável. Walton (1996) traz também que esse tipo argumento pode ser refutado com um “contra-

exemplo”, isso é, um outro exemplo no mesmo contexto, que possa indicar ou confirmar outro ponto de vista. Esse fato, apontado por Walton (1996), é ratificado nesse mesmo debate, isso porque, noutro turno de fala, a bancada oponente (equipe Y) utiliza-se do mesmo esquema argumentativo (argumento de exemplo) para apoiar o seu ponto de vista.

Na sequência do debate, a equipe Y, executando o papel da bancada oponente, fundamenta sua perspectiva através das falas de A5o (nas linhas 57 – 69) e de A6o (nas linhas 71 – 101):

57 A5: Então, é... Outra, outro grupo de estudos diz que experimentos sobre a experiência
 58 do sujeito vem trazer, colocar assim que a pessoa diante de experiências que precisam
 59 ser lembradas ou lembradas é... vem falar de que a memória, quando a pessoa precisa
 60 lembrar de alguma coisa, ela não necessariamente vai lembrar de exatamente como
 61 aconteceu porque ele coloca que a memória está situada. É um processo que acontece
 62 num momento, uma atividade situada, a depender do que aquele momento, uma
 63 situação que ela está vivenciando vai exigir dela pra trazer à tona aquela informação. E
 64 aí, as noções, uma visão que Brady Wagoner vai trazer é de estudos de Bartlett de 1930,
 65 aproximadamente, que vai definir uma proposta de memória enquanto reconstrutiva, de
 66 que o sujeito não vai memorizar tal e qual a experiência aconteceu, mas aí ela vai trazer
 67 elementos que aí depende do contexto que a pessoa está vivendo, vivenciando. E isso
 68 acaba mostrando que há uma grande relação do sujeito com o ambiente, de como que
 69 pessoa tava se utilizando naquele momento daquela informação, daquela experiência.

O aluno A5o, inicia sua fala (linhas 57) fazendo referência direta a “outro grupo de estudos” que, através de seus experimentos, chegaram a conclusões diferentes das defendidas pelo grupo proponente. Isso é, amparado por esse “grupo de estudos” e citando um deles na linha 64 (“estudos de Bartlett de 1930...”), A5o apresenta uma outra perspectiva a respeito do tema que está sendo debatido. Percebe-se, ao longo dessa fala de A5o, que não é feita referência direta ou indireta ao argumento lançado pela equipe proponente, através de A4p. Ou seja, A5o fundamenta um ponto de vista diferente do lançado inicialmente sem que haja uma crítica direta a esse argumento inicial. Dessa forma o contra-argumento trazido por A5o, pode ser considerado um contra-argumento alternativo por se debruçar numa perspectiva contrária à apresentada inicialmente, mas sem refutar os elementos desse primeiro argumento (KUHN et al., 2009).

Ainda sobre essa participação de A5o nas linhas 57-69, nota-se que ele desenvolve um argumento a partir de uma teoria específica citando, diretamente, um teórico de referência na linha 64 “uma visão que Brady Wagoner vai trazer é de estudos de Bartlett de 1930, aproximadamente, que vai definir uma proposta de memória enquanto reconstrutiva, de que o sujeito não vai memorizar tal e qual a experiência aconteceu”. Por desenvolver esse argumento baseado numa teoria de referência a respeito do tema do debate, segundo Walton

(1996), esse argumento pode ser considerado como um argumento de autoridade. Além disso, no contexto da DEC, uma série de textos (artigos e livros) foram compartilhados com os alunos antes das aulas e durante a preparação para o debate e, ao citar “uma visão que Brady Wagoner vai trazer...”, A5o faz referência direta a um dos artigos compartilhados, portanto, por utilizar como fonte de informação um artigo científico que, no âmbito acadêmico, é considerado como uma fonte confiável, a informação central trazida por A5o, segundo Besnard e Hunter (2008), é considerada como uma informação objetiva.

Ainda dentro do tempo estabelecido para a bancada oponente, A6o complementa, nas linhas 71 – 101, da seguinte forma:

71 A6: É, então assim, quando Brady vem trazer em seu texto a memória não como um ato
 72 mental e que só acontece dentro da cabeça, ele vai dizer que nós temos experiências,
 73 construímos os nossos esquemas, que depois a gente vai ver que essa palavra esquema
 74 pode ser substituída e ele vai substituir de acordo com esse entendimento, porque o
 75 esquema não é estático, nós vamos, através da experiência que nós temos, construindo
 76 aquele esquema e recuperando conforme a nossa necessidade. Então, a partir daí ele vai
 77 trazer que inclusive nos experimentos de memória com esse referencial teórico de
 78 quando ficar só no armazenamento e recuperação vai haver uma tendência dos
 79 participantes inclusive a dar sentido a sílabas sem sentido. Então, o ser humano está
 80 sempre construindo em cima de sua experiência e ele vai dizer o seguinte: que essas
 81 sílabas sem nexos elas tendem a ser significadas por aquelas pessoas que vão ser
 82 submetidas a esses tipos de experimentos. Então assim, ele coloca a capacidade do ser
 83 humano de ampliar esse sentido e sair dessa linearidade do estímulo-resposta. Inclusive,
 84 quando vocês citaram aí ‘ah, todo mundo sabe o alfabeto e o nome da sua mãe’, lembrar
 85 o nome da sua mãe é diferente de lembrar o nome de alguém que fez muito mal, é
 86 diferente de lembrar o nome de alguém que está numa experiência totalmente diferente,
 87 inclusive, dependendo da sua relação com a sua mãe, se lembrar do nome dela também
 88 vai ser diferente. Então isso é construído, isso não é tal qual foi experimentado,
 89 experienciado. E a gente conversando aqui, a gente até notou que nesses experimentos
 90 que tratam de spam de memória, de quantidade de coisas que você pode rememorar, a
 91 resposta que está sendo requerida daquela pessoa é uma e ela dá a resposta, mas se você
 92 for investigar como foi que ela fez aquilo, ela tá associando aquela sílaba sem sentido a
 93 alguma coisa pra poder guardar na memória e depois reproduzir. Então, os estudos de
 94 Brady vão mostrar que a memória ela não acontece somente enquanto processo
 95 cognitivo mental, dentro da cabeça, mas ela tem uma função que é de adaptação do
 96 indivíduo ao meio, então ele vai falar sobre como é que você utiliza e não porque você
 97 só... você não só escreve, como lá tem no início do texto que você só não marca aquele
 98 rastro pra depois passar por cima dele, dependendo daquela... é, tem uma relação de
 99 temporalidade que dependendo também do momento da ação você vai recuperar de
 100 formas diferentes e você vai estar sempre construindo um esquema ativo e de um ser
 101 humano também ativo diante do mundo.

A6o, nesse trecho, utiliza-se da mesma fonte teórica (“quando Brady vem trazer...” linha 71) para ampliar a perspectiva defendida pela bancada oponente, através do argumento de autoridade lançado. Nas linhas 76 – 82, A6o expõe cerne de sua perspectiva, ao trazer o

que o teórico (“Brady”) afirmou a respeito dos “experimentos de memória”. A6o afirma, conforme o estudo de Brady, que ao deparar-se com as situações de memorização de sílabas os sujeitos teriam uma tendência a atribuir sentidos a essas sílabas (que, a princípio, não teriam sentido) e por elaborar esse sentido de acordo com a experiência do sujeito a memória seria moldada. Além disso, segundo A6o nas linhas 98 - 101, haveria uma relação de temporalidade que influenciaria a memória e inviabilizaria a rememoração “integral” do que fora vivenciado. Nesse caso, a memória seria alterada de acordo com a situação atual do sujeito que busca evocar essa memória. Portanto, mesmo utilizando-se da mesma fonte teórica, A6o complementa o que foi lançado por A5o, trazendo novos elementos amparados por essa teoria para fortalecer a perspectiva defendida pela bancada oponente.

Utilizando a palavra “inclusive” (linha 83), que recebe, nesse contexto, uma função de conectivo, A6o faz o link desses novos elementos trazidos com uma crítica ao que a equipe proponente apresentou anteriormente. Nesse momento A6o afirma “Inclusive, quando vocês citaram aí ‘ah, todo mundo sabe o alfabeto e o nome da sua mãe’, lembrar o nome da sua mãe é diferente de lembrar o nome de alguém que fez muito mal,” (linhas 83 – 85) para ratificar o que havia sido falado sobre que a atribuição de sentidos às informações e experiências poderia influenciar o processo de rememoração. Desse modo, por realizar um movimento argumentativo em que se desenvolve uma perspectiva diferente da que foi lançada no início atrelando isso a uma crítica ao argumento lançado pela equipe proponente, segundo Kuhn et al. (2009), esse contra-argumento pode ser caracterizado como um contra-argumento crítico. Logo após expor esse contra-argumento, A6o conclui explicitando e reafirmando o ponto de vista defendido pela equipe oponente “Então isso é construído, isso não é tal qual foi experimentado, experienciado.” (linhas 88 – 89).

Após essa participação da bancada oponente, foi iniciado o segundo turno de fala com a bancada proponente (equipe X):

A4p inicia o turno de fala da bancada proponente fazendo uma crítica à teoria principal referenciada na justificativa lançada pela equipe oponente. Para isso, A4p cita e ler um trecho de um texto, produzido no contexto de uma pós-graduação, para justificar seu ponto de vista de que, em algumas situações, seria possível realizar a rememoração integral de algo (linhas 103 – 115). Além disso, A4p traz uma fragilidade metodológica da teoria de Bartlett, apontada pela autora citada (“Ana Carolina Ferreira”), e ratificada pelo próprio autor.

Segundo essa autora, por não ter sistematizado seu método científico, Bartlett não permitiu que outros pesquisadores pudessem “replicar” seus estudos.

A4p também retoma a pergunta do debate para reafirmar seu ponto de vista, assim, após apresentar uma fragilidade teórica de Bartlett e uma (nova) perspectiva teórica em que acredita-se haver a possibilidade da rememoração literal de fatos, ele resgata a pergunta atrelando-a ao seu argumento: “a pergunta usa o artigo indefinido ‘uma experiência’, a forma como foi escrita a pergunta é ‘uma experiência’. Então, se a gente circunscrever alguma experiência dentro dos limiares da memória, da capacidade da memória, sim, é possível resgatar a experiência. O próprio Bartlett sabia disso.” (linhas 120 – 123).

Assim, por atrelar um novo argumento a uma crítica à teoria principal que sustenta argumento lançado anteriormente pela equipe Y (bancada opositora), considera-se que A4p tenha apresentado um contra-argumento crítico (KUHN et al., 2009). O próprio aluno enfatiza o fato de utilizar um autor trazido pela bancada oponente para fundamentar uma perspectiva contrária (linhas 117 – 120).

Além disso, A4p articula todo seu argumento a partir de um trabalho científico em que a autora realizou uma análise crítica a respeito do teórico referenciado pela bancada oponente, apresentando algumas fragilidades dessa teoria, dessa forma, pode-se concluir que ele se utilizou de informações objetivas para construir um argumento de autoridade e que, em resposta ao contra-argumento da equipe opositora, ele preservou integralmente o ponto de vista inicial (BESNARD & HUNTER, 2008; WALTON, 1996; LEITÃO, 2007). Isso porque, mesmo o aluno não citando diretamente a natureza do trabalho, um texto produzido no âmbito de uma pós-graduação, seja uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado pode ser considerado, para o debate acadêmico, como confiável e, assim, referenciado como uma informação objetiva.

Ainda no tempo estabelecido para a bancada proponente, A3p complementa (linhas

134 A3: Eu fico me perguntando quando vocês argumentaram sobre essa questão da
 135 rememoração e vocês pontuaram sobre, por exemplo, a questão do nome da mãe, ‘não,
 136 você recupera o nome da mãe de uma forma diferente, o processo que levou a isso’.
 137 Mas veja, a informação que foi trazida foi a informação que estava armazenada. Se eu
 138 pergunto qual é o nome da sua mãe e você me diz ‘ah, é fulana, fulana de tal’, mas
 139 processos diferentes podem levar à mesma recuperação. Então, oficialmente, se a gente
 140 pensar na informação que estava armazenada, foi a informação que foi recuperada. Se o
 141 processo que levou a ela é diferente, mas foi buscar no mesmo espaço, no mesmo lugar
 142 onde ele foi armazenado.

134 – 142):

Nesse trecho, A3p retoma o contra-argumento lançado pela bancada oponente pontuando que, mesmo que os processos envolvidos na rememoração sejam distintos (como afirmou a bancada oponente) a informação a ser recuperada seria a mesma. Assim, A3p conclui que “oficialmente, se a gente pensar na informação que estava armazenada, foi a informação que foi recuperada” (linhas 139 – 140). A3p se utiliza de um recurso discursivo frequentemente utilizado no contexto científico em que uma evidência observável pode ser tida como verdadeira ou falsa. No caso trazido por A3p, se a informação que foi armazenada (nome da mãe, no caso trazido) for emitida por alguém da forma que foi armazenada, logo, estaria “comprovado” que é possível recuperar ou rememorar literalmente algo. Walton (1996) nomeia esse esquema como argumento de evidência para hipótese.

Novamente, nota-se, nessa fala de A3p, assim como na fala anterior de A4p, que foram refutadas as justificativas emitidas pela bancada oponente para apoiar seu ponto de vista, portanto, tem-se um contra-argumento crítico (KUHN et al., 2009). Além disso, com a emissão da resposta ao contra-argumento, A3p refuta o argumento trazido pelo grupo oponente sustentando integralmente o ponto de vista inicial da equipe proponente sem a incorporação de elementos trazidos pela outra bancada, visto que, há uma reafirmação desse ponto de vista original (LEITÃO, 2007).

Na sequência do debate, o grupo oponente foi representado pela fala de A8o (linhas 160 - 180) e A6o (linhas 181 – 205):

160 A8: Então, eu vou começar fazendo uma clarificação conceitual sobre o que a gente tá
 161 buscando aqui, qual é a pergunta. A pergunta é que nos pede isso. A pergunta não é se a
 162 gente pode recuperar a informação como ela foi armazenada; a pergunta é a gente pode
 163 vivenciar a experiência, lembrar da experiência como ela foi vivenciada? Então,
 164 quando vocês falam sobre nome de mãe, quando vocês falam de alfabeto, vocês falam
 165 de informação, certo? E a pergunta não é sobre se a gente pode recuperar informação. A
 166 pergunta é se a experiência que a gente viveu, a gente pode lembrar dela da mesma
 167 forma, como ela foi vivenciada. Então, um [estudo] que a gente pegou aqui pra dar um
 168 exemplo dessa diferença qualitativa foi o de Northway que é citado no artigo de Brady,
 169 que ele fala que... eles pegaram crianças de várias escolas e utilizaram o paradigma do
 170 Bartlett e pediram para elas depois contarem como foi a experiência, lembrar
 171 informações e falar sobre as experiências delas. Então, o que eles viram nos resultados
 172 foi que dependendo de variáveis como idade, como classe socioeconômica, essa
 173 informação, essa experiência foi diferente. Então, as formas que elas entenderam o que
 174 elas vivenciaram, segundo os autores, a partir desse estudo especificamente, foi
 175 diferente. Então, o que a gente tá falando aqui não é de operação de informação que o
 176 Sternberg fala na memória semântica, mas mais no sentido de memória episódica, que é
 177 uma coisa que ele fala que é diferente, que é como a gente viveu, certo? Então a forma
 178 que você vivencia, a pergunta é essa, é idêntica à forma que você lembra. Então a
 179 gente tá defendendo que não, porque quando a gente fala desse estudo aqui, existem
 180 variáveis que influenciam essa recuperação dessa experiência.

A fala do aluno A8o pode ser dividida em três partes interligadas. Logo no início (linhas 160 – 167), A8o desenvolve um contra-argumento crítico em relação aos argumentos lançados por A3p e A4p. Se apoiando no que fora apresentado pelos integrantes da equipe proponente, A8o traz que o que foi lançado por eles refere-se ao processo de recuperação da informação e, segundo o aluno (linha 165 – 167) a pergunta do debate não questiona a possibilidade de se recuperar uma informação integralmente, mas sim, de “relembrar” a forma com que aquela memória foi vivenciada. A partir disso, num segundo momento (linhas 167 - 177), objetivando justificar o ponto de vista defendido pela equipe oponente, A8o constrói um argumento de autoridade baseado num estudo “de Northway que é citado no artigo de Brady (Wagoner)” (linha 168) em que foi percebido, pelos pesquisadores envolvidos, que uma série de variáveis como idade e condição socioeconômica influenciavam a forma com que as crianças participantes do estudo rememoravam algumas experiências (WALTON, 1996).

A partir da linha 175, A8o diferencia, a partir de um outro referencial teórico (Sternberg), que o que foi argumentando pelo grupo proponente se aproximava de “operação da informação” e o que a pergunta do debate questiona referia-se a “memória episódica”, ou seja, seriam processos cognitivos distintos. Após complementar seu argumento com esse novo referencial, A8o conclui que, em relação a memória episódica (que seria o cerne da pergunta

do debate, segundo A8o) a partir do estudo de Northway seria possível afirmar que não é possível uma rememoração literal (linhas 177 – 180).

Ainda no turno da equipe Y, A6o complementou:

181 A6: Inclusive no que diz respeito à uma memória semântica, porque a gente tem
 182 experiências, a gente como estudante, que por mais que a gente armazene
 183 semanticamente algumas coisas, algumas delas a gente experiência e diz assim ‘eu não
 184 vou esquecer nunca mais’, porque depende da experiência em que a gente foi colocado
 185 àquilo. Eu lembro que, na quarta série... Vê, eu tô aqui, quarta série do ensino
 186 fundamental, uma colega tava pedindo uma questão pra outra e eu me lembro que era a
 187 enzima que tinha na saliva e era a ptialina. A menina ficou sem paciência porque a outra
 188 tava aperreando e disse “isso é ptialina” e a professora... Então assim, de tudo que tinha
 189 naquela prova, eu me lembro que caiu qual a enzima que tinha na saliva, era a ptialina.
 190 É uma memória semântica, mas que foi centrificada por uma série de coisas que foram
 191 acontecendo naquela experiência. Então, eu não tenho uma rememoração literal do que
 192 aconteceu, o que tinha nas questões da minha prova da quarta série, quando eu tinha dez
 193 anos de idade mais ou menos, mas eu tenho essa experiência que pra mim foi
 194 significada de forma porque eu só observei, mas pra menina que gritou e pra outra que
 195 tava pedindo foi um momento diferente: uma sentiu irritação, a outra, medo, a
 196 professora chegou por perto, então essas experiências vão ter algum significado. E até o
 197 próprio texto de Brady diz que apesar de não ter conseguido fechar uma teoria dessa
 198 memória dialógica, construída na relação com o ambiente e tal, mas Bartlett deixou os
 199 caminhos abertos, inclusive, essas teorias vão casar ou vão se combinar com teorias que
 200 são utilizadas até hoje na questão da, é, com Vygotsky, na questão da aprendizagem e
 201 tal, o próprio Bakhtin também. Então esse caminho que vai levando a psicologia como
 202 construída na interação do indivíduo com o outro indivíduo, do indivíduo com o
 203 ambiente, eu acho que é um caminho que a gente tá seguindo e que a gente... não tem
 204 muita volta, a gente chegar num lugar, estudar mais, ele não fechou, mas tá embasado
 205 em várias teorias.

Partindo das afirmações de A8o, A6o busca utilizar um fato ocorrido confirmar a o ponto de vista defendido pelo grupo, isso é, nas linhas 185 – 189, para confirmar a inviabilidade de se rememorar um evento tal qual foi vivenciado, A6o apresenta um exemplo de um fato ocorrido com ele mesmo no período da escola. Para Walton (1996) esse esquema argumentativo trata-se de um argumento de exemplo. Para desenvolver esse argumento, o aluno expõe uma situação vivenciada por ele e, segundo Besnard e Hunter (2009), essa informação é do tipo subjetiva por ter como fonte uma experiência pessoal direta de um dos argumentadores.

Além disso, dentro do exemplo trazido por A6o, nas linhas 193 – 196, sobre a experiência vivenciada, ele afirma que “eu tenho essa experiência que pra mim foi significada de forma [...] mas pra menina que gritou e pra outra que tava pedindo foi um momento diferente: uma sentiu irritação, a outra, medo”. É possível notar que há, nesse trecho uma

informação especulativa, visto que A6o infere sobre como se sentiram as outras pessoas envolvidas na situação exemplificada para, a partir disso concluir que as experiências são significadas de formas distintas e, dessa forma, as memórias também seriam rememoradas de maneiras diferentes. Essa informação apresentada pode ser considerada como uma informação hipotética, segundo Besnard e Hunter (2009), pois utiliza uma especulação como premissa para um argumento. No contexto acadêmico, informações subjetivas e hipotéticas são consideradas menos confiáveis por não permitir uma verificação ou observação do que se argumenta a partir delas (BESNARD & HUNTER, 2009).

Após isso, nas linhas 196 – 205, A6o traz uma resposta ao contra-argumento lançado por A4p (nas linhas 103 – 112) em que, segundo o integrante da equipe proponente, a teoria de Barlett (referência principal trazida pela equipe oponente) não teria sido sistematizada, enquanto método científico, dificultando a replicação desse método e fragilizando essa teoria enquanto referência teórica. Partindo dessa crítica, A6o que “apesar de não ter conseguido fechar uma teoria dessa memória dialógica, construída na relação com o ambiente e tal, mas Bartlett deixou os caminhos abertos, inclusive, essas teorias vão casar ou vão se combinar com teorias que são utilizadas até hoje na questão da, é, com Vygotsky” (linhas 196 – 200). Desse modo, para A6o, mesmo que o método de Bartlett em si não tenha sido sistematizado, articulado com outras teorias que se debruçam a estudar o indivíduo enquanto constituído através da sua “interação com o outro indivíduo” e “com o ambiente” seria possível considerar a memória também como dependente dessas interações.

Assim, evidenciado pelo uso do “apesar de...” ao iniciar sua afirmação, A6o aceita o contra-argumento lançado anteriormente por A4p de que haveria uma fragilidade no método desenvolvido por Bartlett, contudo, o aluno mantém o argumento inicial reformulando os fundamentos que o suportavam (LEITÃO, 2007), ampliando-os através da articulação com as perspectivas teóricas de Vygotsky e de Bakhtin (linhas 197 – 201) que até esse momento do debate não haviam sido citadas.

A7o finaliza a participação da equipe oponente com a seguinte fala:

A7o conclui a participação da equipe oponente, nesse turno de fala, se utilizando dos dados construídos num estudo desenvolvido por Moby em que o pesquisador, buscando investigar a respeito das falsas memórias/memórias construídas, concluiu que mesmo que os participantes da pesquisa tivessem vivenciado a mesma situação eles significavam e reportavam essas situações de maneiras distintas (linhas 209 – 217). Após descrever o estudo de Moby e suas conclusões, A7o utiliza-se desses dados como justificativas para o ponto de vista defendido pela equipe. Desse modo, A7o reafirma o ponto de vista da equipe, amparado

206 A7: E falando sobre essa experiência ser reconstruída através da memória, tem também
 207 um estudo que Moby realiza, é um psicólogo que foi solicitado a atestar a veracidade de
 208 um depoimento das pessoas que cometiam algum crime. E aí, uma grande pergunta
 209 dele: o que é uma falsa memória e o que seria uma memória construída. A partir desses
 210 experimentos que ele desenvolveu com os estudantes, ele verificou que as pessoas
 211 vivenciavam experiências, mas as formas como elas narravam eram diferentes.
 212 Diferentes também no sentido de que quando você vivencia, você dá mais informações
 213 acerca de objetos, dimensões, e quando essas experiências são contadas, existe muito
 214 mais a questão do sujeito, que se impõe. Então quando ele contrapôs um aluno e outro
 215 que vivenciaram as mesmas experiências, e também como ele teve a oportunidade de
 216 ver com a experiência aconteceu, ele viu que as pessoas reconstruíam isso, elas não
 217 falavam tal qual aconteceu. E não era porque elas estavam mentindo, é porque elas
 218 significaram aquela experiência vivenciada de acordo com o ambiente, com as emoções,
 219 com as suas experiências pessoais. Então a lembrança não depende apenas da vivência
 220 da situação, mas depende sobretudo da significação que a pessoa dá para aquela
 221 experiência.

pela pesquisa citada, nas linhas 219 – 221, quando o participante conclui “Então, a lembrança não depende apenas da vivência da situação, mas depende sobretudo da significação que a pessoa dá para aquela experiência”.

Como o estudo de um especialista da área foi fundamento principal para o desenvolvimento do argumento construído por A7o, esse argumento enquadra-se no que Walton (1996) afirma como sendo um argumento de autoridade. Além disso, por ser considerado confiável, no âmbito acadêmico, tratando-se de um estudo desenvolvido por um especialista e observável, no sentido de ser possível uma verificação dos dados encontrados através da reaplicação métodos utilizados na pesquisa em questão, conforme Besnard e Hunter (2008), a informação trazida por A7o é considerada do tipo objetiva. Portanto, através dessa nova referência teórica (Moby) reafirma o ponto de vista da equipe de que não seria possível uma rememoração de uma experiência tal qual foi vivenciada, contudo, nesse trecho do debate (linhas 206 – 221), A7o debruça-se no argumento para o fortalecimento do ponto de vista defendido sem desenvolver críticas ou reflexões sobre o argumento lançado anteriormente pelos integrantes da equipe proponente, assim, segundo Kuhn et al. (2009), esse contra-argumento aprestado por A7o trata-se de um contra-argumento alternativo.

Com essa fala de A7o, foi encerrado o segundo turno de falas do debate. Depois disso houve o primeiro momento para reunião das equipes e, após o fim do tempo para as bancadas se reunirem, foi dada a orientação para a equipe proponente iniciar o terceiro e último turno de fala do debate. Assim, A3p retomou o debate da seguinte forma:

237 A3: Posso começar? ((Se referindo aos integrantes de sua bancada, que prontamente o
 238 responde afirmativamente.)) Pronto, logo de cara eu fiquei um pouco preocupado em
 239 relação à essa nossa discussão, né, porque a gente tá falando de memória.
 240 Indiscutivelmente estamos falando de memória ou processo, seja ele qual for. É um
 241 argumento que vocês trouxeram, vocês parecem ter definido muito bem o que é que
 242 vocês consideram como experiência e como vivência, e negando qualquer tipo de
 243 experiência que a gente considere. Quando A8 trouxe que ‘o que vocês estão falando?
 244 Vocês estão falando de memória episódica, dentro da nossa perspectiva?’ Ué, mas na
 245 pergunta não fala que tipo de memória a gente tá debatendo, né? A gente tá falando de
 246 uma forma ampla. Se a gente for na especificidade de cada uma, talvez cada uma tenha
 247 nuances que a gente possa discutir. E eu não vejo a possibilidade de a gente validar um
 248 tipo de memória semântica, por exemplo, como algo que foi experienciado, que foi
 249 armazenado e que pode ser recuperado. Primeiro ponto. Quando sempre se fala sobre
 250 essa questão de vivência, eu sempre vejo ele muito atravessado por muitos outros
 251 processos. Quando a gente fala de experiência, a gente vai falar de emoção, a gente vai
 252 falar de atenção, a gente vai falar de aprendizagem, a gente vai falar de inteligência, e aí
 253 quando a gente fala vivência e vivência enquanto processo da memória eu acho que
 254 acaba confundindo um pouco. Por exemplo, pensar se eu for sentir, minha gente, o que
 255 eu senti? Eu não acho que é isso o que a gente tem que debater aqui. A gente tá falando
 256 da memória, daquilo que a gente guarda, daquilo, dessas informações que estão ali que a
 257 gente tem a capacidade de perceber e aquilo que a gente codifica, armazena e recupera.
 258 Então eu acho que esse é um dos primeiros pontos que a gente tem que levar em conta.

A3p reinicia o debate fazendo uma referência a um argumento lançado anteriormente por A8o (linhas 160 - 180), em que o integrante da bancada de oposição constrói um argumento a partir de uma interpretação na qual, segundo ele, a pergunta do debate não referia-se ao processo de recuperação de informações, mas sim, a pergunta questionava sobre a memória episódica na perspectiva de Sternberg. Ainda nesse momento, baseado na interpretação de que a pergunta do debate referia-se à memória episódica, A8o desenvolveu um argumento especificamente sobre esse tipo de memória justificando seu ponto de vista a partir de uma pesquisa que investigou experiências vivenciadas por crianças, ou seja, a pesquisa citada tratava diretamente sobre memórias episódicas.

A3p, nas linhas 237 – 258, constrói um contra-argumento questionando que a pergunta do debate não se refere a um tipo específico de memória (“na pergunta não fala que tipo de memória a gente tá debatendo, né?” linha 245), mas sim, ela trataria acerca da memória de “uma forma ampla” (linha 246). A3p, ao apresentar a perspectiva de que de que a pergunta do debate seria generalizante para qualquer tipo de memória, criticando que foi argumentado por A8o (que a pergunta dirigia-se à memória episódica), A3p também fragiliza o argumento apresentado por A8o. Isso porque, como o argumento do aluno da bancada oponente fundamentou-se especificamente numa literatura que abordava a memória episódica, se a pergunta, para A3p, fala da memória de uma forma ampla, os elementos trazidos por A8o não

contemplariam essa forma de memória ampliada, mas sim, apenas a memória episódica. Portanto, por buscar refutar, diretamente, os elementos apresentados no argumento de A8o para construir um contra-argumento, A3p desenvolveu um contra-argumento considerado crítico, conforme Kuhn et al. (2009).

A2p complementa (linhas 259 – 263):

259 A2: Inclusive o exemplo, a rememoração da experiência na infância foi rememorada na
 260 qual foi vivenciada aqui. O próprio exemplo de vocês foi trazido tal qual foi vivenciado,
 261 ((referindo-se ao exemplo trazido por A6, nas linhas 185 – 191 sobre sua experiência
 262 na quarta série)) o que caracteriza a memória episódica, inclusive, e foi recuperado tal
 263 qual foi vivenciado.

A2p complementa a fala de A3p trazendo que o exemplo que A6o citou nas linhas 185 - 191, sobre sua experiência pessoal numa prova da quarta série, seria um exemplo a ser usado para confirmar que o que foi vivenciado por ela foi rememorado “integralmente” por ela da forma como que ela vivenciou. Como Walton (1996) menciona, o argumento de exemplo (como o que A6o apresentou) pode ser considerado mais fraco, dentre outros motivos, porque um “contra-exemplo”, num contexto semelhante, pode ser utilizado para que conclusões distintas sejam tomadas. No caso em questão, A2p faz uma interpretação diferente do exemplo de A8o para lançar um argumento que vai de encontro ao argumento que A8o propôs inicialmente, evidenciando assim a fragilidade do uso de um argumento de exemplo.

Após a fala de A2p, a bancada oponente teve mais uma oportunidade de fala:

272 A6: Primeira questão é que foi colocado aí o que é que seria memória e que tipo de
 273 informação, né. Foi feito uma separação entre informação semântica e vivência. As
 274 informações semânticas só são acessadas através de vivências. Sejam vivências de sala
 275 de aula, sejam vivências de ler um livro, seja vivências de conversar com alguém, então
 276 as informações semânticas que você tem só chegam a você através de vivências. Você
 277 não senta num lugar, é plugado em alguma coisa e recebe essa informação sem
 278 nenhuma influência de ambiente, de outras pessoas, então você constrói aquilo de uma
 279 forma ativa. Tanto é que a gente vê exemplos de pessoas com a mesma genética, filhos
 280 do mesmo pai e da mesma mãe, muitas vezes gêmeos, submetidos aos mesmo
 281 estímulos, à mesma experiência educacional, já que vocês tão falando de semântica, às
 282 mesmas experiências familiares e constroem suas memórias de forma completamente
 283 diferente. Então a gente não tá e nem é o objetivo partir os tipos de memória, mas a
 284 gente transforma memória em tudo, então assim, até a memória semântica ela parte da
 285 vivência. Inclusive, a gente tem a experiência de nos testes neuropsicológicos, por
 286 exemplo, onde são requisitadas memórias semânticas, sílabas sem sentido, palavras sem
 287 nexos, a resposta que é pedida pra aquela pessoa é dada daquela forma literal como foi
 288 pedido, porque é uma exigência do teste, está baseado numa metodologia e num
 289 referencial teórico diferente. Mas, se você, em cima daquilo ali, for perguntar pra aquela
 290 pessoa como foi que ela se lembrou da ordem daquelas sílabas sem nexos, por exemplo,
 291 você vai ver que elas construiu alguma coisa pra se lembrar, ela fez associações de
 292 palavras que lembraram alguma coisa, que fizeram... Então eu tenho até um exemplo de

A6o inicia um argumento que parte do ponto de vista de que “As informações semânticas só são acessadas através de vivências.” (linha 274), detalhando esse ponto de vista entre as linhas 272 e 276. A6o retoma a dualidade entre processamento de informações e vivência afirmando que as informações semânticas impreterivelmente dependeriam de “vivências” para serem acessadas. A6o busca justificar esse ponto de vista nas linhas 279 – 283, onde ela aborda sobre os casos de pessoas geneticamente semelhantes (gêmeos) e que vivenciam ambientes e contextos também semelhantes, mas que constroem suas memórias de maneiras distintas. Ou seja, para A6o, mesmo essas pessoas passando exatamente pelas mesmas experiências em alguns casos, como as experiências escolares, quando buscam rememorar essas situações, elas construiriam diferentes memórias. Ratificando, dessa forma, o ponto de vista apresentado por A6o.

Assim sendo, A6o expõe uma possível evidência (o caso dos gêmeos que compartilham experiências iguais mas constroem memórias diferentes) para a hipótese por ela lançada no início de que as informações semânticas dependem das vivências, mas seriam únicas para cada sujeito. Portanto, por buscar apresentar evidências para se justificar uma hipótese lançada, conforme Walton (1996), A6o construiu, nesse caso, um argumento de evidência para hipótese. É importante ressaltar que, para Walton (1996), essas evidências possam ser observadas ou relatadas. No caso apresentado por A6o, as memórias de pessoas

que vivenciam as mesmas situações podem ser relatadas e analisadas em contextos de pesquisas a respeito da memória, como foi realizado nas pesquisas de Moby e de Northway, citadas ao longo do debate por A8o e A6o.

Após esse momento, noutra trecho a partir da linha 283, A6o retoma o mesmo ponto de vista ao afirmar que “a gente (bancada oponente) não tá e nem é o objetivo partir os tipos de memória, mas a gente transforma memória em tudo, então assim, até a memória semântica ela parte da vivência.” (linhas 283 – 285). Nessa situação, para amparar esse ponto de vista, A6o partiu de uma experiência pessoal/profissional com um tipo específico de teste neuropsicológico (linhas 285 – 292) em que a partir da exposição sílabas e palavras “sem sentido” era emitida, pelos participantes, uma resposta literal do que eles lembravam, mas, supôs A6o que “se você, em cima daquilo ali, for perguntar pra aquela pessoa como foi que ela se lembrou da ordem daquelas sílabas sem nexos, por exemplo, você vai ver que elas construiu alguma coisa pra se lembrar, ela fez associações de palavras que lembraram alguma coisa, que fizeram [sentido].” (linhas 289 – 292). Ou seja, com base em sua experiência pessoal, A6o afirma que é feita uma atribuição de sentidos para que haja a rememoração daqueles conteúdos. É possível afirmar, desse modo, que, nesse trecho, A6o utiliza-se de informações subjetivas (experiências pessoais) e hipotéticas (informações “possíveis” a serem produzidas a partir do questionamento sobre os sentidos atribuídos às letras e palavras pelos participantes do referido teste) para construir um argumento de exemplo, visto que, as informações utilizadas exemplificam fatos que podem justificar o ponto de vista apresentado (BESNARD & HUNTER, 2008; KUHN et al., 2009).

Ainda utilizando o tempo cedido ao grupo oponente, A6o continua:

310 E ((sobre o exemplo citado da memória pessoal de A6 de uma prova na quarta série)) a
 311 recuperação não é literal, porque o que eu contei pra vocês sobre a minha quarta série é
 312 a experiência que eu signifiquei, no momento em que eu fiquei morrendo de medo que
 313 acontecesse alguma coisa na turma toda. Eu experienciei daquela forma, mas assim,
 314 pode não ter acontecido daquela forma. Talvez a menina nem tenha gritado, ela só falou
 315 mais alto, mas pra mim, me tocou daquela forma. Então, não é literal, não tem como eu
 316 dizer pra vocês que é literal. Se a gente sair daqui agora e for contar pra um aluno que
 317 faltou à aula como que foi isso aqui, ninguém vai conseguir dizer como foi isso aqui
 318 literalmente, vai dizer como aquela pessoa construiu, como a pessoa significou isso
 319 aqui, e a pessoa que está lá não vai ter a informação literal do que aconteceu aqui, da
 320 forma que aconteceu aqui. É esse tipo de conceito que a gente acredita, isso é construído
 321 na hora que tá conversando, que eu tô falando, vocês tão construindo em cima de coisa e
 322 informações que vocês tem, esquemas ativos que cada um de vocês tem. Não são
 323 estáticos, fixos, que todo mundo vai sair daqui com a mesma impressão e a com mesma
 324 memória do que aconteceu aqui.

A6o nas linhas 310 – 316 refuta o que foi trazido pela equipe proponente (especificamente por A2p) sobre o exemplo da memória pessoal de A6o expressar uma memória literal. Para A6o “a recuperação não é literal, porque o que eu contei pra vocês sobre a minha quarta série é a experiência que eu signifiquei, [...] Eu experienciei daquela forma, mas assim, pode não ter acontecido daquela forma. Talvez a menina nem tenha gritado, ela só falou mais alto, mas pra mim, me tocou daquela forma. Então, não é literal” (linhas 310 – 315). Discordando da interpretação feita por A2p e evidenciando os possíveis conflitos em relação à generalização do uso de exemplos para fundamentar argumentos como é trazido por Walton (1996). Atrelado a isso, A6o utiliza-se de outra informação hipotética (linhas 316 - 320) para ratificar o ponto de vista defendido de que uma recuperação literal de memória seria inviável (BESNARD & HUNTER, 2008). Assim, segundo A6o, numa possível situação em que fosse reportado a um outro aluno, ausente no momento, como foi essa aula não seria possível expressar integralmente o que foi acontecido. Mantendo desse modo o ponto de vista defendido pela bancada oponente e concluindo que “esse tipo de conceito que a gente (bancada oponente) acredita, isso é construído na hora que tá conversando, que eu tô falando, vocês tão construindo em cima de coisa e informações que vocês têm, esquemas ativos que cada um de vocês tem.” (linhas 320 – 324).

A8o conclui a participação da bancada oponente da seguinte forma:

326 A8: Pra finalizar, até quando a gente fala mesmo de memória semântica, que foi o que
 327 vocês trouxeram ((Faz gestos com a mão se referindo à bancada proponente)), a gente
 328 tem existem estudos [incompreensível] mostra isso, mas estudos que mostram que até se
 329 a recuperação é mais fácil quando você dá significado [incompreensível], além da
 330 experiência, próprias informações semânticas, como são organizadas em relação ao
 331 indivíduo quando ele organiza informações, são recuperadas mais facilmente. Então a
 332 gente tem essas informações que são recuperadas, a partir da ação do indivíduo, mais
 333 facilmente, até nesse caso o sentido importa, a experiência pessoal e a visão pessoal.

Nessa finalização da participação da equipe Y através da fala de A8o, o aluno busca desenvolver um contra-argumento para refutar o ponto de vista da equipe proponente de que seria possível uma recuperação da memória tal qual foi vivenciada. Apesar de A8o fazer referência à bancada proponente (“que foi o que vocês trouxeram” linhas 326 -327), não houve uma crítica a algum argumento levantado por eles. Foi apresentado um argumento contrário, mas sem apresentar elementos críticos em relação ao argumento dos proponentes. Portanto, conforme Kuhn et al. (2009), caracteriza-se nesse trecho um contra-argumento alternativo.

Considerações sobre o debate do ciclo 1

Durante os trechos do debate destacados, é possível perceber que há uma alternância equiparada entre o uso de argumentos de exemplos e autoridade por ambas equipes e, em alguns momentos excepcionais emergiram argumentos de evidência para hipótese. Ou seja, durante o debate, os argumentos de exemplo e de autoridade foram intensamente utilizados. Alguns exemplos, como no caso da rememoração do alfabeto e do nome da mãe (emitidos pelo grupo proponente) e o exemplo da memória infantil numa prova da escola (lançados pela equipe oponente) foram centrais no desenvolvimento dos argumentos das duas bancadas debatedoras. Para Walton (1996), o argumento de exemplo busca uma generalização em que o exemplo citado pode ser generalizável e, dessa forma, ser utilizado para justificar um ponto de vista específico. Assim, o uso de um exemplo distinto ou até o mesmo exemplo com uma reinterpretação (como A2p faz ao mencionar o exemplo trazido por A6o da prova na quarta série nas linhas 259 – 63) que possa romper com essa generalização pode fragilizar os argumentos amparados em exemplos (WALTON, 1996). Noutras situações, como nas linhas 103 - 115 em que A4p se utiliza das reflexões propostas por Ana Carolina Ferreira para construir seu argumento e no trecho em que A8o traz o estudo de Northway para o debate, as equipes ampararam seus argumentos em autores e pesquisadores que promoveram estudos sobre a memória e a rememoração, ou seja, lançaram mão de argumentos de autoridade (WALTON, 1996)

Assim como os tipos de argumento em que os argumentos de autoridade e de exemplo emergiram ao longo do debate com a mesma intensidade, em relação aos contra-argumentos, houve também uma emergência equiparada em relação aos contra-argumentos críticos (em que toma-se como referência o argumento do opositor, desenvolve-se uma crítica em relação a ele para, a partir disso, apresentar uma perspectiva distinta) e alternativos (em que busca-se justificar um ponto de vista diferente do apresentado inicialmente, mas sem criticar elementos do argumento inicial) (KUHN et al., 2009). Assim, em alguns momentos, contra-argumentos do tipo alternativo foram apresentados pelas equipes como no caso da bancada oponente, nas linhas 57-69, em que A5o apresenta fundamentos que fortaleciam um ponto de vista distinto do que fora apresentado pelo grupo proponente sem apresentar uma crítica direta ao argumento trazido por A4p nas linhas 36 -53. Noutras situações contra-argumentos críticos foram desenvolvidos pelas equipes, como nas linhas 103 – 123, quando A4p lança uma crítica direta à principal teoria apresentada para justificar o ponto de vista da equipe oponente e atrela isso a elementos que buscavam fortalecer a perspectiva da bancada proponente.

Em relação às categorias estabelecidas por Leitão (2007) sobre as possíveis formas de respostas ao contra-argumento, ao longo dos trechos destacados do debate, sempre que se deparavam com um contra-argumento da bancada oposta, as equipes buscavam contestar integralmente esse contra-argumento deixando inalterado o ponto de vista lançado inicialmente pela bancada. Apenas nas linhas 196 – 200 houve uma divergência disso. Nesse trecho, A6o aceita o contra-argumento trazido por A4p a cerca da fragilidade do método de Bartlett e, após isso, reformula a sua justificativa para, ainda assim, reafirmar o mesmo ponto de vista inicialmente defendido pela bancada oponente.

Assim como A4p se utilizou de um trabalho desenvolvido no contexto de um programa de pós-graduação para amparar sua crítica ao método de Bartlett, ao longo do debate, outros alunos tanto da equipe proponente quanto da oponente, utilizaram-se de informações sobre estudos extraídas de livros e artigos científicos para fundamentar seus pontos de vista. Essas informações que emergem de fontes verificáveis e, portanto, confiáveis no contexto acadêmico, são apresentadas por Besnard e Hunter (2008) como informações objetivas e, na maior parte do debate, as informações objetivas foram utilizadas pelos debatedores em seus argumentos. Contudo, houve momentos que informações subjetivas, que são as informações cujas fontes não são observáveis ou verificáveis como as experiências e crenças pessoais (BESNARD & HUNTER, 2008), foram utilizadas como nas situações em que A6o apresentou sua experiência na realização de uma prova no período escolar (linhas

185 – 196) e sua experiência profissional atual com alguns testes neuropsicológicos (linhas 285 – 292) para fundamentar o ponto de vista defendido.

Além disso, informações hipotéticas, ou seja, informações que se utilizam de especulações como premissas para os argumentos também foram lançadas, como nas linhas 193 – 196, em que A6o especula sobre as possíveis reações de outras alunas diante da experiência relatada com a prova de ciências (BESNARD & HUNTER, 2008). Dessa forma, assim como os tipos de argumento e de contra-argumento, também houve uma equiparação em relação ao uso de informações objetivas e subjetivas. Sendo que, no caso das informações hipotéticas, apenas a debatedora A6o apresentou esse tipo de informação para apoiar seu ponto de vista ao longo do debate.

DEBATE DO CICLO 2

Tema: Inteligência emocional (IE)

Pergunta de debate: A inteligência emocional é um processo cognitivo?

Participantes do debate:

Equipe Z (A9, A10, A11 e A12) – bancada proponente

Equipe X (A1, A2, A3 e A3) – bancada oponente

Equipe Y (A5, A6, A7 e A8) – bancada de juízes

Ambiente: *WhatsApp*

O debate do ciclo dois, que teve como tema a inteligência emocional, ocorreu no dia e horário em que ocorriam as aulas, através de um grupo do *WhatsApp* onde todos os alunos, a professora e o pesquisador estavam conectados. O debate foi prioritariamente via oral, ou seja, através da produção de áudios por parte dos membros das equipes. Contudo, em alguns trechos, foram enviados textos escritos (digitados). Para fazer a diferenciação entre os textos orais e escritos aqui transcritos os textos orais estarão sempre em *itálico*.

Além do grupo de debate, no *WhatsApp*, cada equipe tinha um grupo no *WhatsApp* apenas com os membros das equipes, a professora e o pesquisador. Esse grupo fora criado com o objetivo de ser utilizado nos momentos de reunião de equipes, contudo, ao longo de todo debate houve “debates internos” das equipes nesses ambientes. No caso específico da equipe Z (bancada proponente do debate 2), ao longo do debate, eles utilizaram constantemente o grupo que a equipe tinha no *Facebook Messenger* usado, a princípio, para a preparação para o debate. Desse modo, serão analisados tanto o que foi apresentado pelas equipes no grupo de debate no *WhatsApp*, quanto o que foi posto em seus grupos específicos

(no *WhatsApp* e no *Facebook Messenger*). As transcrições do **grupo de debate no *WhatsApp*** estarão realçadas com a cor **cinza**, as do **grupo privativo da equipe Z no *WhatsApp*** receberão um realce de cor **verde** e as transcrições do **grupo no *Facebook Messenger* da equipe X** serão realçadas de **azul**.

Após o pesquisador retomar brevemente o tema curricular e de expor a pergunta do debate a respeito desse tema, a bancada de juízes apresentou os critérios construídos para a avaliação do debate. Depois disso, o coordenador do debate (pesquisador) passa a palavra para a primeira participação da bancada proponente (equipe Z). Assim, A10p lança no **grupo do debate do *WhatsApp*** o seguinte trecho (linhas 124 – 134):

Bancada proponente – Equipe Z

124 *A10: Então, minha gente, bom dia. Nós somos o grupo proponente e a gente vai, né,*
 125 *defender a ideia de que a inteligência emocional é um processo cognitivo. Então*
 126 *partindo do pressuposto de que a cognição é o ato ou processo da aquisição do*
 127 *conhecimento, que se dá através da percepção, da atenção, da associação, memória,*
 128 *raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem, entendemos que a inteligência*
 129 *emocional é um processo cognitivo, pois é a capacidade de perceber e compreender*
 130 *informações emocionais de forma a favorecer a condução de comportamentos mais*
 131 *adequados ao contexto. Vale ressaltar que a inteligência emocional está dentro da*
 132 *inteligência, no sentido mais amplo, que é um processo cognitivo e isso implica dizer*
 133 *que a inteligência emocional se insere também nesta mesma perspectiva de processo*
 134 *cognitivo.*

Para justificar o ponto de vista defendido pela bancada proponente (equipe Z) de que a inteligência emocional seria um processo cognitivo, A10p lança mão da definição da inteligência emocional nas linhas 129 - 131 para vincular a inteligência emocional enquanto um tipo específico de inteligência. Dessa forma, considerando a inteligência emocional como parte da inteligência “no sentido mais amplo” (linha 132) e trazendo a inteligência como um processo cognitivo, conclui A10p que a própria inteligência emocional seria um processo cognitivo. Walton (1996) nomeia de argumentos de correlação para causa os argumentos que, objetivando justificar uma perspectiva, buscam relacionar positivamente dois eventos ou duas sentenças baseando-se na plausibilidade dessas sentenças. No caso de A10p nas linhas 124 - 134, a debatedora busca fazer a relação da inteligência emocional como parte da inteligência “geral” (sentença 1) e da inteligência como sendo um processo cognitivo (sentença 2) para apoiar o ponto de vista da equipe proponente de que a inteligência emocional seria um processo cognitivo. Portanto, conforme o que é trazido por Walton (1996), A10p inicia o debate do ciclo 2 com um argumento de correlação para causa.

Após a primeira fala da equipe proponente, A1o, no **grupo privativo do Facebook**

Messenger da equipe X pergunta ao grupo:

- 40 A1: já trazemos a questão dos estudos psicométricos[?]
41 acho que podemos trazer o ponto do traço
42 e a questão da subjetividade que A3 pontuou em cima
43 A2: sim
44 A1: tu vai A3?
45 A2: sim
46 deixa os instrumento p depois

Nesse momento, após ouvir o argumento apresentado por A10p, A1o questiona ao grupo se já seria o momento de levar ao debate dois pontos que foram discutidos pela equipe

361 A3: De modo geral nossa perspectiva traz o lado mais social dessa questão, enquanto o
 362 lado deles opta por focar-se num aspecto, a nossa vai falar que vai mais além. Que a
 363 objetividade dos testes EI não alcançam a subjetividade que só pode ser alcançada
 364 através do relato. Que os itens frios e fora de contexto não alcançam a subjetividade do
 365 sujeito

366 A3: Nossa vertente vai falar exatamente da unicidades do sujeito, que baseam-se em
 367 crenças, valores, atitudes, comportamentos e experiências num contexto social

369 A3: um bom argumento que vi sobre, é que inteligência, de modo geral, é um constructo
 370 mais estático e não se altera muito ao longo da vida. No entanto, quando faz-se estudos
 371 no campo da EI, se percebe uma grande dinamicidade que só vai se estabilizar por volta
 372 dos 30 anos, o que me parece casar bem com a própria ideia de personalidade, dado que
 373 ela vai se construindo também

374 A3: ou melhor

375 retomando um pouco

376 A questão dos testes envolve a dependência do auto-relato a partir de avaliação de
 377 questões fora do contexto que elas propõe. Nossa visão vai falar que tem de ir além
 378 disso.

383 A1: excelente argumento! manda a referência 😊

384 A3: não to achando a autoria, mas é produção do Laboratório de Psicometria e Londres
 385 de um*

386 sei que tem um texto que li de Bar-on que fala do processo de evolução da EI nos
 387 estudos dele
 388 pera

389 A3: Em resumo, os grupos mais velhos obtiveram pontuações significativamente mais
 390 altas do que os grupos mais jovens na maioria das escalas EQ-i; Um aumento na
 391 inteligência emocional-social com a idade também é observado em crianças (Bar-On &
 392 Parker, 2000). Aumentos semelhantes no ESI com a idade foram relatados por outros
 393 com base no emprego do EQ-i, MEIS (9) e outras medidas desta construção (Goleman,
 394 1998). Esses achados são interessantes quando se considera que a inteligência cognitiva
 395 aumenta até os adolescentes tardios e depois começa a diminuir ligeiramente na segunda
 396 e terceira décadas de vida, como foi relatado originalmente por Wechsler (1958).

X ao longo da fase de preparação para o debate. Esses dois pontos referem-se (1) a um estudo realizado a partir de um instrumento psicométrico que verificou que haveria uma alta correlação entre a inteligência emocional e alguns traços de personalidade e (2) a consideração, por parte de A3, de que os testes de IE deixam de lado a subjetividade do sujeito. Com o questionamento de A1o, A2o sugere que a questão da subjetividade seja trazida inicialmente e, noutro momento, seria abordado o referido estudo. Ao afirmar “**que A3 pontuou em cima**” (linha 42), A1o faz uma referência direta a esses dois pontos que foram levantados na mesma conversa do *Facebook Messenger* (na fase de preparação para o debate) por A3o. O trecho referenciado foi esse:

Continuando o primeiro turno de falas, e após a sugestão de A1o e A2o de retomar o que fora comentado sobre a subjetividade e sobre o estudo com o uso de instrumentos psicométricos, A3o apresenta ao **grupo de debate** o seguinte trecho:

164 *A3: Bem, o grande ponto que eu vejo a ser pensado, refletido, a respeito dessa questão*
 165 *da inteligência emocional é a minha preocupação de inclui-la dentro do construto de*
 166 *inteligência. Por que eu digo isso? Do momento que a sua perspectiva traz que resolve*
 167 *fazer uma certa limpeza a respeito do, dessa questão do que envolve, né, essa*
 168 *inteligência emocional, começa a descontextualizá-la, excluindo-a de certos pontos*
 169 *importantes, eu diria, da construção humana. Me dá a impressão, quando leio o*
 170 *argumento, o...a teoria de vocês, o argumento, ela parece estar cindida daquilo que é*
 171 *mais fundamental pro ser humano que é a sua complexidade, né? Parece uma coisa*
 172 *muito dura, dá a impressão que às vezes ela é até dissociada da própria, como é que eu*
 173 *posso dizer... Da, dos próprios modelos psicológicos que falam do ser humano,*
 174 *excluindo principalmente a singularidade do sujeito. Quando eu escuto falar sobre, é,*
 175 *de forma geral, sobre a inteligência na perspectiva de vocês, a inteligência emocional,*
 176 *me dá a impressão que, é algo muito normatizado, no sentido que é algo que pode ser*
 177 *desenvolvido, pode ser melhorado e se esquece que, talvez, socialmente existam outros*
 178 *elementos que essa afirmação não seja necessariamente verdadeira.*

A3o dedica sua participação no debate, nesse trecho, a refutar diretamente o que foi trazido por A10p. Para o debatedor da bancada oponente, aproximar a inteligência emocional do construto da inteligência (como propôs A10p) faria com que a IE se tornasse “*uma coisa muito dura*” (linhas 171 – 172), isso é, distanciaria esse processo das características que singularizam o sujeito (linha 174). Desse modo, não seria possível afirmar que a inteligência emocional seria um processo cognitivo, pois, segundo A3o, “*talvez, socialmente existam outros elementos que essa afirmação não seja necessariamente verdadeira*” (linhas 177 – 178). Portanto, A3o busca desenvolver, nesse trecho do debate, uma crítica direta aos elementos levantados por A10p para fundamentar a perspectiva da equipe proponente. Assim, A3o traz um contra-argumento crítico por levar em consideração o dito pela debatedora da bancada proponente, apontando possíveis fragilidades na justificativa realizada por A10p para afirmar o ponto de vista defendida pela equipe Z (KUHN et al., 2009). Vale ressaltar que, nesse momento, A3o acata a sugestão feita por A2o no grupo privativo da equipe X de iniciar abordando a questão da subjetividade e só depois pontuar o estudo de Bar-on.

Após a participação de A3o no grupo de debate, A11p se comunica com os demais integrantes da bancada proponente no **grupo privativo da equipe Z no WhatsApp** questionando sobre uma possível resposta ao que A3o levantou:

8 A11: A3 argumentou dizendo que isso é algo muito duro/normatizado. Como rebater?
 9 A10: Achei muito vago esse argumento dele
 10 A9: gente, mas eles estão dentro de uma perspectiva dura mesmo
 11 A11: Poderíamos falar sobre como o estudo dos processos é feito partido para que se possa ser
 12 mais claro, embora um puxe o outro, como comentamos antes. (bom colocar algum autor pq até
 13 agora não foi embasado em nada)
 14 A10: Pq IE considera o processamento de infos carregadas de afetos e tal
 15 A9: sem dúvida é uma inteligencia? processo cognitivo
 16 A12: Meninas, será que esse trecho ajudaria? Podemos destacar que qualquer atitude dita não
 17 cognitiva, como o autor colocou: a assertividade, a empatia, o otimismo e constructos
 18 relacionados ao estudo da personalidade. Todas essas para que seja construído dentro da
 19 personalidade do individuo necessita da cognição humana relativo, por exemplo, a percepção
 20 que consiste em uma organização e interpretação dos estímulos que foram recebidos pelos
 21 sentidos e que possibilita identificar certos objetos e acontecimentos. A partir de
 22 acontecimentos relacionados a exemplo a acontecimentos de injustiças sobre o individuo, o
 23 mesmo pode torna-se uma pessoa mais empática aos semelhantes, como também ocorrer o
 24 contrário, isso nos trás a ideia de que para adquirirmos sentimentos relativos à assertividade, a
 25 empatia, o otimismo, é importante sua passagem por fatos que o levaram a torna-se uma pessoa
 26 com determinada característica.
 27 A10: coloca isso lá A12
 28 A10: Acho q defende nosso lado
 29 A10: De toda forma
 30 A10: E acho q responde um pouco o q A3 disse
 31 A11: Acho melhor modificar
 32 A11: e não simplesmente colocar assim
 33 A11: se não fica sem coesão
 34 A11: Isso foi tirado de qual texto, A12? me diz a fonte que eu vou adequar para a resposta de
 35 A3

50 A11: Mas o que seria para você algo muito "duro"? Por que estamos falando de processos
 51 cognitivos e eles precisam ser estudados. E, como diz Mayer, para qualquer atitude dita "não
 52 cognitiva", por exemplo a assertividade, a empatia, o otimismo e constructos relacionados ao
 53 estudo da personalidade. Todas essas para que seja construído dentro da personalidade do
 54 individuo necessita da cognição humana. Por exemplo, a percepção que consiste em uma
 55 organização e interpretação dos estímulos que foram recebidos pelos sentidos e que possibilita
 56 identificar certos objetos e acontecimentos. A partir de acontecimentos relacionados a exemplo
 57 a acontecimentos de injustiças sobre o individuo, o mesmo pode torna-se uma pessoa mais
 58 empática aos semelhantes, como também ocorrer o contrário, isso nos trás a ideia de que para
 59 adquirirmos sentimentos relativos à assertividade, a empatia, o otimismo, é importante sua
 60 passagem por fatos que o levaram a torna-se uma pessoa com determinada característica.
 61 A11: Tá coeso?

Nesse trecho, antes da resposta da equipe Z (bancada proponente) no grupo de debate no *WhatsApp*, A11p convoca a equipe (no grupo privativo da equipe no aplicativo) questionando como o que fora apresentado por A3o poderia ser refutado (linha 8). A própria A11p ressalta que seria “bom colocar algum autor pq até agora não foi embasado em nada” (linhas 12 – 13). Dessa forma, A11p traz a preocupação em relação à necessidade de embasamento em algum autor ou estudo para a construção do argumento da equipe. Noutras palavras, a debatedora da equipe proponente traz a necessidade da utilização de informações objetivas para a construção do argumento. Por esse tipo de informação ser considerada mais

como mais confiável sendo passível de observação e/ou verificação, conforme Besnard e Hunter (2008), ela poderia ampliar a força do argumento a ser construído.

Após isso, nas linhas 16 – 26, A12p traz um trecho de um texto como sugestão para resposta ao que A3o apresentou. Apesar da concordância de A10p, A11p considerou que, se posto daquela maneira, o que sugeriu A12p poderia ficar sem coesão (linhas 31 – 33) e, a partir disso, A11p complementa o que foi lançado no grupo nas linhas 50 – 60. Nota-se também o destaque dado por A11p à relevância do argumento que está sendo construído pela equipe, visto que, o que ela pontua em relação a levar o trecho trazido por A12p (linhas 16 – 26) ao grupo de debate é justamente a coesão do texto produzido e após a sugestão que ela mesma apresenta nas linhas 50 – 60, A11p questiona à equipe “Tá coeso?” (linha 61).

Amparada no que foi discutido pelas integrantes da equipe proponente no grupo privativo, A10p abre o segundo turno de fala, no grupo de debate no *WhatsApp*, da seguinte forma:

237 *A10: Então, minha gente, é, tive um pouco de dificuldade de entender o que que vocês*
 238 *realmente estavam querendo dizer ((Se referindo ao grupo oponente.)). É, o nosso*
 239 *grupo de proponente ficou na verdade com a sensação de que no final das contas vocês*
 240 *concordam com a nossa premissa. Então, só retomando um pouco da questão cognitiva,*
 241 *né, pra gente, a perspectiva cognitiva ela é constituída por um sistema que identifica e*
 242 *insere informações, né, pra pessoa, pro ser humano, e essa seria o input, e a partir*
 243 *disso processa e manipula essas informações por meio de conhecimentos*
 244 *especializados, visando uma tomada de decisão. No caso da inteligência emocional,*
 245 *esse processamento é aplicado a informações carregadas de afeto, iniciando-se pela*
 246 *percepção, né, a pessoa percebe algo, e culminando com regulação para a expressão*
 247 *emocional de forma socialmente adequada. Então a pessoa ela não simplesmente*
 248 *recebe uma informação e rebate, ela processa e regula de que forma essa expressão*
 249 *emocional vai ser socialmente adequada de acordo com o contexto. Então acredita-se,*
 250 *a gente acredita que esse tipo de inteligência opera por meio de sistemas cognitivos e*
 251 *emocional, que aí no caso a inteligência emocional ela pode sim ser operacionalizada e*
 252 *avaliada de maneira diferente dos demais tipos de inteligência. Nesse caso, apesar de a*
 253 *inteligência emocional operar de um modo predominantemente unitário, ela é descrita*
 254 *como um sistema em que pode ser considerado vários níveis, que são organizados de*
 255 *acordo com a complexidade dos processos psicológicos que apresentam, no caso a*
 256 *percepção, a avaliação e expressão das emoções, a emoção como facilitadora do*
 257 *pensamento, a compreensão e análise das emoções, um controle reflexivo de emoções*
 258 *para promover um crescimento emocional e intelectual, e isso tudo a gente vai*
 259 *encontrar embasamento teórico em Mayer, não sei se é exatamente assim como anuncia*
 260 *o nome dele, né, ou ela, sei lá! Enfim, então é inegável que a inteligência emocional é*
 261 *sim um processo cognitivo. Agora assim, a gente só pede a vocês que deixem mais claro*
 262 *as ideias de vocês pra que a gente possa refutar ou concordar, se for o caso.*

Ao longo dessa fala de A10p no grupo de debate no *WhatsApp* é possível perceber alguns elementos que emergiram no grupo privativo da equipe Z, como nas linhas 244 – 245 em que A10p menciona um elemento que ela mesma apresentou no grupo da equipe (na linha 14). Além disso, o trecho referente às linhas 252 – 259 pode ser destacado como principal para o argumento apresentado pro A10p e construído pela bancada proponente em seu grupo privativo, visto que amparada num referencial teórico específico (Mayer), A10p faz a relação dos processos que envolvem a inteligência emocional (percepção, avaliação e expressão de emoções) como facilitadores do pensamento e, a partir disso, a aluna reafirma o ponto de vista defendido pela equipe proponente de que a inteligência emocional seria um processo cognitivo (linhas 260 – 261). Desse modo, por justificar esse ponto de vista a partir de conhecimentos produzidos por um teórico de referência, A10p lançou nesse momento do debate um argumento de autoridade (WALTON, 1996).

Vale ressaltar que esse trecho das às linhas 252 – 259, trazido por A10p no grupo de debate, foi claramente baseado no que A11p e A12p lançaram anteriormente no grupo privativo da equipe Z (nas linhas 16 – 26 e 50 – 60). Ou seja, A10p integrou os conhecimentos que ela mesmo construiu sobre o conteúdo do debate com as informações trazidas pelas demais integrantes da equipe para construir esse argumento de autoridade que foi apresentado no grupo de debate.

Com a prerrogativa de não ter compreendido o que foi apresentado pela bancada oponente (linhas 237 – 238) é possível perceber A10p fundamente um ponto de vista distinto do que é defendido pela equipe oponente, contudo a debatedora não apresenta críticas ou refuta elementos do argumento apresentados anteriormente pela bancada oponente. Assim, A10p executa um contra-argumento alternativo (KUHN et al., 2009).

É importante pontuar que, no turno de fala anterior, A3o e A4o se colocaram no grupo de debate do *WhatsApp* representando a bancada oponente. Na análise apenas a fala de A3o foi destacada (linhas 164 – 178) e a fala de A4o apresentou algumas interrupções, isso é, ele produziu um áudio e, por um problema apresentado pelo aplicativo dele, esse áudio foi dividido em três partes, o que pode justificar a dificuldade de compreensão apontada por A10p. No entanto, a fala de A3o (linhas 164 – 178), que foi aqui analisada, não apresentou interrupções.

Com a finalização da fala de A10p, foi dada a continuidade no turno de fala com mais uma participação da bancada oponente com A3o (linhas 279 – 315) e A4o (linhas 316 – 330):

279 A3: Ok então. Acho que agora ficou um pouco melhor porque como a primeira foi bem
 280 sintética, ficou difícil da gente conseguir explicitar melhor o nosso lado, acredito eu.
 281 Mas eu acho que o primeiro problema relacionado, né, a essa concepção que vocês
 282 trazem enquanto processo cognitivo, né, enquanto capacidade, são operacionalizações
 283 práticas na forma de estudar isso, sabe? Porque a subjetividade da experiência
 284 emocional mina o desenvolvimento de itens ou tarefas que podem ser pontuados de
 285 acordo com critérios de objetivo que possa abranger o domínio dessa concepção
 286 teórica, digamos assim. E digo mais, a partir de dessa lógica, a partir do que vocês
 287 trouxeram, né, que a inteligência emocional enquanto um aspecto da inteligência, é
 288 curioso vocês dizerem isso sabendo que quando se fazem estudos correlacionando os
 289 instrumentos da sua perspectiva com outros instrumentos relacionadas com o
 290 raciocínio, a correlação sempre é baixa e, em contraponto, quando se fazem
 291 correlações com instrumentos de traços de personalidade, as correlações são altas.
 292 Então, como é que pode, né? Eu me pergunto como é que um construto que tá dentro da
 293 inteligência, quando você pega correlações de instrumentos de inteligência emocional
 294 com outros raciocínios, a correlação é baixa, então como que uma está dentro da
 295 outra? Como é que uma pode fazer parte da outra enquanto processo cognitivo se elas,
 296 quando faticamente relacionadas, elas não encontram esse padrão comum, digamos
 297 assim, que colocaria eles dentro do mesmo escopo teórico?

298 A3: Eu sei que é tentador assim fazer com que a gente reduza os modelos elaborados a
 299 aspectos bem restritivos, bem específicos, aquela coisa bem segmentada, né, é, mas eu
 300 acho que a gente não deve, né, simplesmente dizer, reduzir a, digamos, a percepção
 301 emocional à inteligência emocional. Parece mais um, como é que eu posso dizer, um...
 302 uma magia semântica, assim, eu acho que agora isso aqui é inteligência emocional e
 303 acabou! Não parece tá muito linkado- quando a gente vê, por exemplo, estudos que
 304 falam sobre o desenvolvimento da inteligência, já que vocês estão falando que
 305 inteligência emocional tá dentro da inteligência, a gente vê que a construção da
 306 inteligência vai até o, um, uma adolescência tardia, né, um adulto jovem, né, inclusive
 307 essa referência é do próprio Bar-On, né, que ele fala a respeito disso, ele traz que ok, a
 308 inteligência, digamos a inteligência racional, acadêmica, não sei, ela se desenvolve até
 309 a inteligência tardia e depois reduz levemente no período da segunda e terceira idade,
 310 digamos assim. Em compensação, estudos de inteligência emocional apontam que
 311 quanto mais vai se passando o tempo, os grupos mais velhos costumam ter uma
 312 inteligência emocional maior que o anterior. Então, mais uma vez, parece não fazer
 313 relação, não faz sentido falar ela dentro quando ela parece estar bem além disso,
 314 parece mais um, um achado por conveniência, uma construção que ela por si só já se
 315 reafirma.

A3o retoma o ponto de vista defendido pela equipe oponente de que a IE não seria um processo cognitivo, refutando, inicialmente a definição de processo cognitivo apresentado pela bancada proponente (linhas 279 - 286). Segundo A3o, “a subjetividade da experiência emocional mina o desenvolvimento de itens ou tarefas que podem ser pontuados de acordo com critérios de objetivo que possa abranger o domínio dessa concepção teórica” (linhas 284 – 286). Ou seja, a crítica de A3o refere-se ao fato de que, para ele, a subjetividade

influenciaria diretamente os processos cognitivos, influenciando compreender os itens e tarefas propostas em situações de pesquisas a respeito dos processos cognitivos. Dessa forma, a crítica de A3o recai no fato de que no conceito trazido pela equipe proponente há uma redução ou eliminação da influência da subjetividade nos processos cognitivos. Desse modo, o debatedor da bancada oponente desenvolve um contra-argumento crítico ao buscar criticar um conceito trazido pela equipe proponente para, a partir disso, desenvolver uma perspectiva diferente a respeito da relação entre a subjetividade e os processos cognitivos (KUHN et al., 2009).

Além disso, no trecho das linhas 286 – 291, A3o fundamenta seu ponto de vista ao afirmar que em alguns estudos ao relacionar inteligência emocional com instrumentos que avaliam o raciocínio encontram baixas correlações, contudo, são encontradas altas correlações quando os estudos aproximam a IE de instrumentos que buscam mensurar traços de personalidade. Dessa forma, questiona A3o “*Eu me pergunto como é que um construto que tá dentro da inteligência, quando você pega correlações de instrumentos de inteligência emocional com outros raciocínios, a correlação é baixa, então como que uma está dentro da outra?*” (linhas 292 – 295). Portanto, A3o busca amparar sua perspectiva a partir desses estudos que apresentam uma baixa correlação entre inteligência emocional e outros tipos de inteligência, dessa forma, usando uma informação objetiva (isso é, obtidas a partir de uma fonte confiável para o meio científico que, no caso, seria o teórico Bar-On), A3o constrói um argumento de autoridade (BESNARD & HUNTER, 2008, WALTON, 1996).

Noutro argumento de autoridade, nas linhas 303 – 315, A3o cita a pesquisa de Bar-on (que o próprio A3o apresentou a equipe X em seu grupo privativo no *Facebook Messenger* e foi retomado por A1o e A2o) ao afirmar que esse estudo verificou que há uma relação positiva da inteligência emocional com a idade. Ou seja, segundo A3o, esse autor, a partir de testes realizados com crianças e idosos, concluiu que a inteligência emocional aumentaria com o passar dos tempos, isso é, há, para Bar-On uma forte tendência de pessoas mais velhas apresentarem maiores pontuações em testes que buscam mensurar a inteligência e, segundo A3o, esse resultado seria invertido quando se faz a relação de idade e “inteligência racional/acadêmica”. Isso é, a inteligência racional tende a regredir com o avançar da idade. A3o conclui, com isso, que não faria sentido a IE fazer parte do grupo das inteligências já que ela apresenta um desenvolvimento distinto das demais em relação a idade dos sujeitos.

No **grupo de debate** A4o encerra a participação da bancada oponente da seguinte

316 A4: *Eu acho que não ficou claro também porque o áudio falhou várias vezes, né, e*
 317 *terminou cortando meu raciocínio e eu não pude expor bem. Mas, já que você colocou,*
 318 *de fato, a minha posição é a do nosso grupo não é inicialmente, embora sejamos os*
 319 *oponentes, né, negar completamente o que vocês estão propondo, mas sim questionar, o*
 320 *que a gente achou mais adequado foi questionar até chegarmos a um ponto de*
 321 *sabermos se essa teoria - porque teoria qualquer um pode criar, basta ter imaginação -*
 322 *ela tem evidência nos fatos, né, e que fatos são esses, né. Foi muito bom você ter citado*
 323 *Mayer porque é com esse autor mesmo que existem evidências de baixa correlação, em*
 324 *estudos preliminares sobre inteligência emocional, relacionando ao uso de álcool,*
 325 *cigarro, drogas, comportamento, é, não padro, é, não esperado, desviante,*
 326 *autodestrutivo, enfim, é, interações pouco significativas pras pessoas, então, é, tem*
 327 *estudos desse mesmo autor dizendo/*

328 A4: *Dizendo que não há ainda essa capacidade da teoria ser consolidada como algo*
 329 *preditiva e é só isso, assim, na ciência, que precisa ter uma teoria pra ela poder ser*
 330 *considerada.*

335 A4: *O estudo de Mayer que eu citei é, a referência é “convergent discriminant and*
 336 *incremental validity of competing measures of emotional intelligence”, de 2003.*

forma:

A4o ratifica o que fora apresentado por A3o utilizando mais uma vez um argumento de autoridade e, nesse momento, ele justifica o ponto de vista da bancada proponente a partir de um estudo do autor que, inclusive, a equipe oponente citou (Mayer). Segundo A4o, no estudo referenciado nas linhas 335 – 336, Mayer traz que a sua teoria ainda precisa avançar para ser considerada como preditiva (linha 328).

No **grupo privativo da equipe Z (bancada proponente) no WhatsApp**, A11p sugere:

110 A11: *Pra refutar A3 podemos usar esse estudo:*
 111 A11: *- Estudo realizado por MacCann et al (2014) fornece evidências bastante consistentes*
 112 *sobre a pertinência da inteligência emocional como uma das integrantes do segundo estrato do*
 113 *modelo CHC. Esses autores aplicaram, em 688 estudantes americanos (Midade = 21,54 anos,*
 114 *SD = 5,72), quinze medidas tradicionais de inteligência, sendo três de cada uma das seguintes*
 115 *habilidades do segundo estrato do modelo CHC: inteligência fluída, cristalizada, raciocínio*
 116 *quantitativo, processamento visual e memória de longo prazo; e mais seis medidas de*
 117 *inteligência emocional, sendo duas de cada uma das seguintes habilidades: percepção de*
 118 *emoções, compreensão emocional e regulação de emoções. Eles realizaram estudos*
 119 *confirmatórios para testar três modelos de inteligência emocional e cinco sobre a inclusão da IE*
 120 *no modelo CHC. Os dados mostraram bom ajuste para os modelos hierárquico e bifatorial da*
 121 *IE.*

Logo em seguida, no mesmo grupo, A9p acrescenta os dados de outro estudo:

128 A9: Existem três critérios básicos aos quais a Inteligência Emocional deve obedecer para ser
 129 considerada uma Inteligência como as anteriormente estabelecidas. E estes são os critérios:
 130 conceitual, correlacional e desenvolvimental. De acordo com Matthews et. al (2006) os
 131 defensores da IE afirmam que a mesma já atingiu esses três objetivos, tendo então força para
 132 ser aceita como uma forma de inteligência legítima. (Mayer, Salovey et al., 2000). Mas nem
 133 todos concordam que a IE já tem base suficiente para ser considerada um construto científico.
 134 Passaremos a examinar cada um desses critérios de modo que poderemos inferir se de acordo
 135 com a literatura existente a Inteligência Emocional atingiu, e/ou tem indícios suficientes para
 136 atingir status de um construto científico legítimo.
 137 De acordo com Mayer, Salovey, et al (2000) citado por Woyciekosk & Hutz(2009),
 138 a teoria prediz que a IE é uma inteligência como outras existentes, pois ela comporta três
 139 critérios empíricos: (a) problemas emocionais têm respostas certas ou erradas avaliadas por
 140 métodos de escores alternativos (por consenso do grupo, por especialistas ou por consulta ao
 141 alvo, isto é à pessoa que expressou emoções a serem avaliadas em determinado teste); (b) as
 142 habilidades medidas se correlacionam com outros testes de habilidades mentais, e (c) o nível da
 143 habilidade aumenta com a idade,
 144 dessa maneira atingiria então os critérios conceitual, correlacional e desenvolvimental.

Com os trechos dos estudos destacados pelas equipes no grupo privativo da equipe Z (bancada proponente), A11p ressalta:

163 A11: Eu acho que precisamos tirar o cerne disso.
 164 - dizer que há estudos que comprovam a IE e que alguns não acharam correlação por causa de
 165 um terceiro fator que havia na IE (emoção enquanto facilitadora do pensamento) e com a
 166 retirada dele houve um maior consenso na literatura dos achados.

Amparada nas sugestões de referências feitas por A9p e A11p no grupo privativo da equipe Z no *WhatsApp*, A10p, novamente representando a bancada proponente, traz as seguintes contribuições no grupo de debate no *WhatsApp*:

Grupo de debate no WhatsApp

350 A10: Em relação ao comentário feito por A3 que ele traz alguns estudos, né, que
 351 demonstraram baixa correlação da Inteligência Emocional com outros substratos da
 352 inteligência, é, assim como ele trouxe esses estudos, também existem outros estudos,
 353 especificamente um realizado por McCain e colaboradores que foi feito em 2014 e que
 354 esse estudo também fornece evidências bastante consistentes sobre a pertinência da
 355 Inteligência Emocional como uma das integrantes, né, da inteligência como um todo.
 356 Esses autores eles aplicaram em 688 estudantes americanos algumas medidas
 357 tradicionais de inteligência e medindo aí algumas habilidades, né, relacionado a mais a
 358 inteligência fluida, cristalizada, raciocínio quantitativo, processamento visual, memória
 359 de longo prazo, e mais seis medidas de inteligência emocional, sendo duas de cada uma
 360 das seguintes habilidades: percepção de emoções, compreensão emocional, regulação
 361 de emoções. E aí nesses estudos, eles confirmaram três modelos de Inteligência
 362 Emocional e 5 sobre a inclusão da Inteligência Emocional no modelo de substrato de
 363 inteligência. Então assim, apesar de alguns estudos demonstrarem baixa correlação,
 364 esse estudo daqui demonstrou uma/

Nesse trecho, buscando refutar o argumento trazido por A3o de que num estudo específico foi encontrado uma baixa relação de inteligência emocional com outros tipos de inteligência, apoiada na referência trazida por A11p nas linhas 111 – 121 do grupo privativo da bancada proponente, A10p apresenta o estudo de McCain que encontrou “*evidências bastante consistentes sobre a pertinência da Inteligência Emocional como uma das integrantes, né, da inteligência como um todo*” (linha 354 – 355). Dessa forma, nesse momento do debate, A10p lança um novo dado que fortalece o ponto de vista defendido pela equipe proponente, contudo, não refuta ou critica os argumentos trazidos anteriormente pelos integrantes da bancada oponente. Desse modo, a integrante da equipe da bancada proponente apresentou um argumento de autoridade (WALTON, 1996), por basear-se num estudo de um teórico da área, que também apresenta características de contra-argumento alternativo, visto que, fundamenta-se um ponto de vista diferente do inicial sem desenvolver-se uma crítica ao argumento trazido originalmente (KUHN et al., 2009).

Após isso, ainda no tempo da bancada proponente, A10p, no **grupo de debate** afirma:

372 *A10: Voltando à questão da inteligência emocional como, é... Se é algo científico, né, é*
 373 *importante a gente destacar que a inteligência emocional ela deve obedecer a três*
 374 *critérios para ser considerada como uma inteligência, né, que são os critérios de*
 375 *conceitual, correlacional e desenvolvimental. Com relação a isso, a definição mais*
 376 *recente que a gente usa como inteligência emocional é o complexo das seguintes*
 377 *habilidades: a) capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e expressar emoções;*
 378 *b) capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando elas facilitam o pensamento;*
 379 *c) capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; d) capacidade*
 380 *de controlar emoções para promover o conhecimento emocional e intelectual, e isso*
 381 *referencio novamente a partir de Mayer. Então a inteligência emocional ela é uma*
 382 *capacidade de perceber e entender as informações emocionais. Teve uma coisa que A3*
 383 *falou, num dos comentários dele, que era como se a gente tivesse querendo voltar a*
 384 *inteligência emocional como uma percepção e na verdade não é isso, a percepção a*
 385 *gente entende meio que como porta de entrada, né, pra essa... é como se fosse a*
 386 *capacidade de perceber e entender as informações emocionais; não é apenas a questão*
 387 *perceptiva em si, mas é a percepção de informações emocionais e o que vai fazer, como*
 388 *você vai processar essa informação, né, que vão favorecer a condução do*
 389 *comportamento de forma mais assertiva, né. Então a inteligência emocional ela se*
 390 *aproxima de uma abordagem cognitiva justamente por isso, que ela se desvincula de*
 391 *traços de personalidade, porque cada, cada resposta vai depender muito da situação do*
 392 *momento, independente dos traços de personalidade que a pessoa tem.*

Assim como no trecho anterior, A10p utiliza-se de uma referência trazida por outra integrante da equipe no grupo privativo da equipe Z, para construir o argumento lançado no grupo de debate. Nesse caso, nas linhas 372 – 375, A10p traz o que foi apresentado por A9 p no grupo privativo (nas linhas 128 – 132) sobre os critérios para que a IE seja considerada

uma inteligência e atrela isso à definição de IE de Mayer, na qual, segundo ela, é a que o grupo se baseia para afirmar que a IE seria um processo cognitivo, visto que essa definição traz a IE relacionada a pensamento e à promoção de conhecimentos emocionais e intelectuais dentre outras coisas (linhas 375 – 382). Dessa forma, articulando elementos trazidos por A9p no grupo privativo com uma definição específica de um autor que aproxima IE dos processos cognitivos, A10p constrói nesse trecho um argumento de autoridade (WALTON, 1996).

A partir da linha 386, A10p refuta o que foi afirmado anteriormente por A3o de que a bancada proponente estaria resumindo a inteligência emocional a uma percepção das emoções. Segundo A10p, a percepção de informações emocionais influenciaria o processamento de informações favorecendo, assim, a condução assertiva de comportamentos de comportamentos (linhas 385 – 389). Baseada na referência citada, conclui A10p que a inteligência emocional distancia-se dos traços de personalidade, como propôs A3o, *porque cada, cada resposta vai depender muito da situação do momento, independente dos traços de personalidade que a pessoa tem*” (linhas 391 – 392) o que indica, para A10p, uma aproximação da IE com a abordagem cognitiva. Portanto, por buscar desenvolver uma crítica ao argumento lançado por A3o para construir fundamentos de apoio à perspectiva da equipe proponente, segundo Kuhn et al. (2009), caracteriza-se, com isso, um contra-argumento crítico. Além disso, enquanto resposta a um contra-argumento, A10p contesta o contra-argumento de A3o e mantém o argumento inicial do grupo oponente (LEITÃO, 2007).

Após a participação de A10p, a bancada oponente, no **grupo privativo da equipe X no Facebook Messenger**, se articula para definir o que será trazido por eles na próxima oportunidade de fala da equipe.

- 72 A1: gente! só prevendo os outros argumentos... justamente o que eu tava pensando era
 73 trazer a fala de Goleman que fala dos outros processos não cognitivos como empatia,
 74 autocontrole.. e dai ja trazer a divergencia encontrada nos estudos psicometricos
 75 A3: Boa
 89 A1: acho que o grupo vai usar isso pra contra-argumentar... que tb não negamos que é
 90 um processo... aí vem aquela questão que discutimos acima hehe
 91 ta redundante, mas to colocando isso como um exercicio até pra eu não me perder nesse
 92 mar de informações heheheheh
 93 A4: eu joguei a responsabilidade pros estudos
 94 e ja tenho uma carta na manga
 95 A1: 
 96 A4: pq de fato ninguem ainda pode dizer que é um processo cognitivo
 97 A3: Tambem tenho algumas
 98 A4: com certeza.
 99 A1: mas acho que não podemos negar o processo

100 A4: só podemos negar que emoções são processos cognitivos
 101 A1: ele existe, mas não é só isso... é atravessado por outros processos não cognitivos
 102 isso!
 103 A2: acho q podemos dizer é um tipo de inteligência mas não cognitivo por envolver os
 104 outros processos
 105 A1: acho que podemos falar sobre isso citando Goleman!
 150 A4: acho que agora é o ponto de colocar as considerações de A1 sobre relatos pessoais
 151 A3: enfim
 152 A4: e dizer que pra teoria ser corroborada, ou seja, aceitar que IE seja um processo
 153 cognitivo independente, ela tem que cumprir uma série de requisitos tal como a memória
 154 cumpre, por exemplo.
 155 A1: acredito que a questão é continuar na questão dos estudos.. tem outras limitações
 156 que li no artigo que fala da questão dos testes psicometricos
 157 A4: eu citei o proprio autor "mayer" para dizer que a correlação é fraca
 158 agora vale a critica aos instrumentos
 159 isso A1. vc pdia assumir nessa segunda rodada
 183 A3: podemos fazer duas frentes também
 184 uma para falar o que queremos
 185 e outra pra argumentar em cima do que eles falam

Novamente, antes de responder no grupo de debate, a equipe X (bancada oponente), em seu grupo privativo, se remete a conteúdos discutidos nesse mesmo grupo, na fase de preparação para o debate, objetivando responder os questionamentos apresentados pela bancada proponente. A4o sugere que esse seria o momento do debate “de colocar as considerações de A1 sobre relatos pessoais” (linha 150). Essa sugestão refere-se a seguinte contribuição de A1o ainda na fase de preparação para o debate (linhas 232 – 248):

232 A1: Uma das críticas apontadas para os instrumentos psicométricos diz respeito a sua
 233 limitação na criação de itens difíceis, que seria fundamental para a discriminação, por
 234 exemplo, de pessoas que possuísem altas habilidades em IE (BUENO, CASTRO &
 235 CORREIA, s.d). Outra limitação encontrada nesses estudos diz respeito a diferenças
 236 significativas encontradas em instrumentos de IE. Paralelamente aos estudos com os
 237 instrumentos de desempenho, foram realizados estudos de instrumentos de autorrelato –
 238 no qual os participantes podem responder o nível de competência percebido por eles no
 239 processamento de informações emocionais. Os resultados da relação desses dois tipos
 240 de instrumentos apontam para diferenças significativas entre si: enquanto os
 241 instrumentos de desempenho apontam uma correlação alta com as medidas de
 242 inteligência, e baixa correlação com os traços de personalidade; os instrumentos de
 243 autorrelato evidencia alta correlação com traços de personalidade e baixa correlação
 244 com a inteligência (BUENO, CASTRO & CORREIA, s.d). Com base nesses resultados,
 245 é possível inferir que a discrepância encontrada nos resultados evidencia que os
 246 instrumentos utilizados focam na investigação de habilidades distintas da IE. Isso pode
 247 ocorrer em detrimento de outros processos não cognitivos que “atravessam” o fenômeno
 248 da inteligência emocional, e que não passíveis de mensuração.

Nesse trecho, conforme o estudo realizado pelos autores citados, percebeu-se que os instrumentos de autorrelato, diferente dos instrumentos de desempenho, apontavam para uma alta correlação entre inteligência emocional com os traços de personalidade (linhas 239 – 244). Além da sugestão de A4o, A1o sugere, nas linhas 72 – 74 e 105, usar a referência de Goleman para abordar os processos não cognitivos que atravessam a inteligência emocional. Essa sugestão refere-se ao seguinte trecho trazido pela própria A1o na fase de grupos (linhas 249 – 252):

249 **A1: Goleman é um dos autores que podemos utilizar... ele fala que a inteligência**
 250 **emocional é atravessada por muitos aspectos não cognitivos como empatia, consciência,**
 251 **autocontrole dentre muitos outros, e diz que descrevê-la apenas como um**
 252 **processamento de informação é algo muito limitador**

Vale ressaltar que, após as contribuições de A1o e A4o no grupo privativo, A3o, no seguinte trecho, preocupa-se em sugerir a equipe “duas frentes” para o argumento a ser apresentado pelo grupo (linhas 183 – 186): “**Podemos fazer duas frentes também uma para falar o que queremos e outra pra argumentar em cima do que eles falam**”.

Em síntese, A3o apresenta ao grupo a necessidade do desenvolvimento de contra-argumentos críticos que, segundo Kuhn et al. (2009), são os contra-argumentos que levam em consideração o argumento apresentado por um defensor de uma perspectiva distinta, apresentando uma crítica a esse argumento para que, com isso, haja a proposição de novas justificativas para um outro ponto de vista.

Dessa forma, após acordarem internamente os pontos a serem levados ao debate, A1o retoma a palavra no **grupo de debate** representando a bancada oponente (linhas 403 – 422):

403 *A1: Eu considero justamente esses pontos que você trouxe, né, justamente desse modelo*
 404 *que ele tenta trazer tão sistematizado de compreender a inteligência emocional, mas só*
 405 *resgatando alguns pontos que A3 e A4 trouxe, como você falou, eu acho que não tem*
 406 *como desvincular justamente Inteligência Emocional dos traços de personalidade. E*
 407 *justamente um dos fatores que deixam muito forte isso são os estudos encontrados*
 408 *justamente nessa diferença, digamos, nos estudos apresentados de correlação e de*
 409 *autorrelato foram diferenças muito significativas. E uma das limitações até que aponta,*
 410 *né, pra esses estudos de Inteligência Emocional é justamente também a limitação*
 411 *desses instrumentos de criar, né, itens variáveis, itens que possam discriminar... como é*
 412 *que eu posso dizer... justamente discriminar, digamos, variáveis difíceis como, por*
 413 *exemplo, na inteligência a gente pode mapear a diferença do QI, né, se ele é alto ou*
 414 *baixo. Então como na Inteligência Emocional construir itens que possa fazer com que a*
 415 *gente, né, se a Inteligência Emocional é baixa ou é alta, né, nessa perspectiva, já que tá*
 416 *se tratando do processo cognitivo. E justamente eu acho que essa grande diferença de*
 417 *mapear esses processos é o que Goleman traz na teoria dele que são essas variáveis,*
 418 *esses fatores não cognitivos, que justamente atravessam esse processo, entendeu?*
 419 *Como a empatia, autorrelato, motivação, os próprios traços psicológicos, então como*
 420 *ele mesmo traz na teoria dele, definir Inteligência Emocional como puramente processo*
 421 *cognitivo seria muito reducionista, já que é uma teoria atravessada por todos esses*
 422 *fatores que eu citei.*

Nesse trecho (linhas 403 – 422), A1o apresenta justamente o que fora acordado no grupo privativo da equipe. Isso é, amparada na teoria de Goleman, a debatedora da bancada proponente traz que as variáveis não cognitivas que atravessam a inteligência emocional dificultaria a construção de itens que possam atrela-la enquanto processo cognitivo. A1o também traz que por conta dessas variáveis, para Goleman, seria reducionista afirmar que IE seria um processo cognitivo. Desse modo, apoiada num teórico de referência para o estudo da IE, A1o constrói um argumento de autoridade para reafirmar que a inteligência não seria um processo cognitivo e, com base nos instrumentos de autorrelato, esse processo se aproximaria dos traços de personalidade (WALTON, 1996).

Após a fala de A1o, A3o lança o seguinte trecho no **grupo de debate** (linhas 423 – 445):

423 *A3: Não, não. Na verdade, quando eu apontei a questão da percepção, só foi como um*
 424 *dos elementos que vocês trazem, mas foi a caráter ilustrativo, né. Você ((referindo-se a*
 425 *A10)) falou de um exemplo, mas já que você foi mais a fundo, né, então deixa eu falar*
 426 *um pouquinho também do lado de cá, né. Baron fez uma pesquisa com 4200 indivíduos*
 427 *mais ou menos pra ver justamente isso, né, ele pegou testes de inteligência cognitiva e*
 428 *pegou testes relacionados à inteligência emocional e mostrou uma baixa sobreposição*
 429 *dos índices encontrados. Também teve um [levantamento de] Van Roy que fez um*
 430 *estudo a partir de outros 10 estudos, né, ele fez 10 estudos, um apanhado de 10 estudos*
 431 *com mais de 5.000 pessoas e que, é, que não mais, que ele encontrou que não mais que*
 432 *4% da variância dos dados encontrados poderiam ser explicada pela inteligência*
 433 *cognitiva, por assim dizer. E aí o que faz gerar é até outros questionamentos a partir*
 434 *disso, né, porque, se pensarmos bem, até se a gente pegar evidências neurológicas*
 435 *relacionadas, né, já que a gente tá falando de processos cognitivos tem uma relação*
 436 *muito próxima entre dois campos, né, sugere que os centros neurais que governam a*
 437 *emoção e a inteligência social, que é outro construto, né, são diferentes da, dos campos*
 438 *relacionados à inteligência cognitiva, e isso fica mais marcado. E aí não faltam*
 439 *estudos, né, eu disse alguns mas tem outros. Eu tenho outro estudo com mais de 1.700*
 440 *indivíduos, também por Van Roy, que ele viu uma menor sobreposição desses itens em*
 441 *relação à inteligência do que em relação à personalidade, né, e ele consegue fazer de*
 442 *uma forma que ele consegue perceber que não é apenas personalidade. Nos próprios*
 443 *testes ele percebe que é para além da personalidade, existe o componente social ligado*
 444 *à questão da Inteligência Emocional, que ele chama de... de uma competência*
 445 *emocional social para ser mais exato, né, pra a gente fazer essa diferença.*

A3o, buscando justificar a perspectiva defendida por ele e por sua equipe de que não seria possível afirmar a IE enquanto processo cognitivo, apresenta dois estudos realizados por Baron (linhas 426 – 429) e Van Roy (linhas 429 – 445) que encontraram resultados que sugerem, para A3o, um afastamento da inteligência emocional dos processos cognitivos.

Portanto, o debatedor da equipe oponente elabora nesse trecho um argumento de autoridade (WALTON, 1996).

Antes de abordar as pesquisas realizadas por Baron e Van Roy, nas linhas 425 – 426, objetivando refutar a fala anterior de A10p (linhas 386 – 392), A3o afirma “*Você ((referindo-se a A10)) falou de um exemplo, mas já que você foi mais a fundo, né, então deixa eu falar um pouquinho também do lado de cá*”. Após isso, sem tecer referências, análises ou críticas ao que fora apresentado nos argumentos da equipe proponente, A3o constrói seu argumento em prol do ponto de vista da equipe oponente. Caracteriza-se, dessa forma, um contra-argumento alternativo (KUHN et al., 2009).

A4o conclui a participação do grupo oponente, nesse turno de fala trazendo o seguinte:

455 *A4: O nosso ponto aqui tá sendo focado nos instrumentos e na fragilidade desses*
 456 *instrumentos, que eles são o único caminho de validação, dessa tentativa de validação*
 457 *dessa teoria, né, que é uma teoria brilhante, enfim. Ela tem ela tem um potencial*
 458 *imaginativo muito bom./*

459 *A4: Muito bom para explicar pessoas que têm alta adaptabilidade a momento de*
 460 *tensão, enfim. Mas é... é preciso entender o que o instrumento vai captar, porque a*
 461 *inteligência emocional, na verdade, ela, ela depende de uma tradução de impulsos*
 462 *biopsicológicos em palavras que se estruturam em pensamentos que aí sim é um*
 463 *processo cognitivo, pensamento, e a inteligência vai agir sobre esses pensamentos que*
 464 *são a interpretação do sujeito sobre essas, esses arroubos, né, emocionais. Então seria*
 465 *um pouco redundante, como diz num artigo da Universidade Federal do Rio Grande do*
 466 *Sul, deixa eu achar referência aqui... É que tá fechado, vou achar... É um artigo que foi*
 467 *publicado na revista Psicologia: Reflexão e Crítica, né, em 2009, é, onde ele vai dizer*
 468 *que fica um pouco redundante porque, na verdade, é como se estivesse falando de*
 469 *inteligência de pensamento, a inteligência agindo sobre o seu pensamento. E aí a gente,*
 470 *por isso mesmo que se reflete nos instrumentos essa grande fragilidade de isolar esse*
 471 *tal fenômeno inteligência das emoções, né, inteligência emocional.*

Nas linhas 455 – 457, A4o critica mais uma vez os instrumentos utilizados nas investigações referenciadas pela bancada proponente e que aproxima a IE da inteligência (geral) e de outros processos cognitivos. É possível inferir que as fragilidades que A4o se refere nessas linhas iniciais de sua fala tem a ver com o que A1o trouxe no grupo privativo da equipe Z no *Facebook Messenger* (nas linhas 232 – 248) em que é trazido que os instrumentos de desempenho, que são utilizados nos estudos que aproximam IE dos processos cognitivos, avaliam habilidades cognitivas sem considerar as variáveis não cognitivas que perpassam a inteligência emocional. Nesse mesmo trecho do grupo privativo da equipe Z (linhas 232 – 248), A1o traz que os instrumentos de autorrelato retificam essa lacuna deixada pelos instrumentos de desempenho e, segundo a pesquisa referenciada, os estudos que levam

em consideração esses instrumentos de autorrelato sugerem um maior vínculo da IE com os traços de personalidade do que com os processos cognitivos.

Após essa crítica, A4o afirma que “*é preciso entender o que o instrumento vai captar, porque a inteligência emocional, na verdade, ela, ela depende de uma tradução de impulsos biopsicológicos em palavras que se estruturam em pensamentos que aí sim é um processo cognitivo*” (linhas 460 – 463) mesmo não explicitando o ponto de vista, é evidenciado, nesse trecho, que A4o considera que a IE, em si, não seria um processo cognitivo, mas que os processos de “*tradução de impulsos biopsicológico*” é que seriam processo cognitivos ou seriam amparados em processos cognitivos como inteligência em e pensamento (linha 463). Desse modo, por apontar as possíveis fragilidades dos instrumentos que baseiam as afirmações do grupo proponente (nas linhas 455 – 458) para, a partir disso, trazer novos dados (nas linhas 459 – 471) de estudos que ratificam que a IE não seria um processo cognitivo, A4o constrói um contra-argumento crítico (KUHN et al., 2009).

É importante pontuar também a referência feita por A4o sobre a fonte das informações que foram utilizadas para apoiar o argumento “*num artigo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul... um artigo que foi publicado na revista Psicologia: Reflexão e Crítica, né, em 2009*” (linha 465 – 467). Portanto, A4o referencia um artigo específico (utilizado para construção do argumento) citando a instituição do autor e a revista científica onde o estudo foi publicado. Assim, por considerar uma revista científica como fonte confiável de informações em contextos acadêmicos pode ser afirmado que, nesse trecho, A4o utiliza-se de informações objetivas para fundamentar seu argumento (BESNARD & HUNTER, 2008).

Com a conclusão da participação da bancada oponente, A11p, no **grupo privativo da equipe Z no WhatsApp** convoca a bancada proponente:

182 A11: Vocês ouviram? ((se referindo aos últimos áudios lançados pela equipe oponente))
 183 A11: O que acham dos argumentos e o que podemos dizer?
 184 A12: meninas, A1 falou que não tem como desvincular a IE dos traços de personalidade. Mas até
 185 onde eu percebi a personalidade vai ser criada a partir dos acontecimento e aprendizado que vão
 186 ocorrer ao longo da vida. Esses acontecimento e aprendizados vão ser construídos a partir da
 187 percepção, atenção, associação, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e
 188 linguagem, ou seja a cognição. Todos os traços citados são construídos a partir da cognição
 189 humana.

Após a convocação de A11p, A12p apresenta uma possibilidade de resposta nas linhas 184 – 189 partindo de uma crítica ao que fora argumentado por A1o. Nessa crítica, A12p refuta o que fora trazido por A1o no grupo de debate, de que não seria possível se desvincular a inteligência emocional dos traços de personalidade, afirmando que a própria IE é originada a

partir da aprendizagem ao longo da vida e, nesse momento, não teria um vínculo direto com os traços de personalidade (segundo A12p).

A proposição de A12p busca justificar a perspectiva defendida pela equipe proponente a partir de uma crítica direta ao argumento de A1o, por conta disso, é possível afirmar que é desenvolvido, nesse trecho, um contra-argumento crítico, conforme Kuhn et al. (2009). A10p utiliza-se dessa contribuição de A12p no grupo privativo e lança, **no grupo de debate no WhatsApp**, o seguinte (linhas 479 – 484):

479 A10: Sobre o comentário de A1, que falou que não tem como desvincular a IE dos
480 traços de personalidade. A personalidade vai ser criada a partir dos acontecimentos e
481 aprendizados que vão ocorrer ao longo da vida. Esses acontecimentos e aprendizados
482 vão ser construídos a partir da percepção, atenção, associação, memória, raciocínio,
483 juízo, imaginação, pensamento e linguagem, ou seja, a cognição. Todos os traços
484 citados são construídos a partir da cognição humana.

Mesmo com A10p já tendo lançado o trecho das linhas 479 – 484 no grupo de debate, A11p afirma:

199 A11: E poderíamos dizer também das datas. A4 trouxe um achado de 2009, muito foi feito
200 nesses seis anos. Os avanços no estudo da IE tem sido apontados por estudo mais atuais,
201 MacCann et al (2014) e o próprio texto de maurício [Bueno] que é de 2017
202 A10: Digaaaamm
203 A10: Kkkk
204 A9: pera... vou dizer
205 A9: isso q A11 falou
206 A11: E o próprio Maurício [Bueno], sabendo desses estudos passados, defende que hoje
207 podemos sim falar de uma IE
208 A11: Seria legal também falarmos que os instrumentos que estão sendo criados estão possuindo
209 achados mais consoantes e que permitem dar consistência à base teórica da IE, como diz o texto
210 de Bueno, Castro e Correia. Eles próprios criaram instrumentos mais fidedignos. Ainda é sim
211 um desafio na área, mas não é um obstáculo que impossibilite falarmos de uma IE
212 A9: mais alguma coisa

Nesse momento, A11p sugere um complemento ao que fora proposto por A12p e colocado no grupo de debate por A10p, no que se refere a estudos mais recentes a respeito da inteligência emocional (linha 199 – 201) e também sobre abordar novos instrumentos que “estão possuindo achados mais consoantes e que permitem dar consistência à base teórica da IE” (linha 208 – 209). Esse fato de referenciar esses estudos recentes que “permitem dar consistência à base teórica da IE” é particularmente relevante por buscar refutar ao que A4o (nas linhas 316 – 327 do grupo de debate) trouxe de que não haveria uma fundamentação teórica suficiente para afirmar que a IE seria um processo cognitivo.

Seguindo essa proposta de A11p, A9p lança ao **grupo de debate no WhatsApp** o seguinte trecho (linhas 493 – 506):

493 A9: *Sobre esses achados que A4 trouxe, é, nós queríamos ressaltar que ele foi datado*
 494 *do ano de 2009, é, e muito foi feito ao longo desses seis anos sobre os avanços dos*
 495 *estudos da Inteligência Emocional. Têm sido apontados estudos atuais, por exemplo,*
 496 *McCaim e outros pesquisadores de 2014 e o próprio Maurício [Bueno], que é datado*
 497 *do ano desse ano que estamos ((2017)). Sabendo desses estudos passados, ele defende*
 498 *que, hoje, podemos sim falar sobre inteligência emocional. Então só falando um pouco*
 499 *do que ele trouxe, né, de que esses estudos já estão, apesar de ser 2009, eles já estão*
 500 *ultrapassados por esses outros autores que eu falei.*

501 A9: *É, e também é bom falarmos que os instrumentos que estão sendo criados, é, estão*
 502 *possuindo achados mais consoantes e que permitem dar consistência à base teórica da*
 503 *inteligência emocional. Como diz o próprio texto de Bueno, Castro e Correia, eles*
 504 *próprios criaram instrumentos mais fidedignos. Ainda é, sim, um desafio na teoria, nós*
 505 *já conhecemos isso na área, mas não é obstáculo que impossibilite falarmos de uma*
 506 *inteligência emocional.*

Nesse trecho, em que A9p traz ao debate o que fora proposto por A11p no grupo privativo da equipe Z, iniciando por uma crítica à atualidade dos estudos apresentados pela equipe proponente para justificar seus pontos de vistas (linhas 493 – 500). Segundo o que foi trazido por A11p (no grupo privativo da equipe Z) e reproduzido por A9p no grupo de debate, os estudos apresentados pela equipe proponente estão defasados por conta do tempo, visto que, do ano dos trabalhos abordados (2009) até o ano da realização do presente debate (2017) outros estudos foram desenvolvidos que, para A11p e A9p, justificam o ponto de vista da bancada proponente, indo de encontro, dessa forma, às informações geradas pelos estudos apresentados pelos membros da bancada oponente.

Assim, utilizando-se informações objetivas (artigos científicos da área de estudo), A9p lança um argumento de autoridade, visto que, para justificar a perspectiva defendida, a debatedora da equipe proponente ampara-se em conteúdos trazidos por teóricos de referência (BESNARD & HUNTER, 2008; WALTON, 1996). Além disso, por buscar desenvolver uma crítica a um elemento específico (atualidade dos estudos) da justificativa do argumento construído pela equipe oponente utilizando-se disso para ratificar o ponto de vista da bancada proponente, conforme Kuhn et al. (2009), caracteriza-se um contra-argumento crítico.

Ainda seguindo a contribuição de A11p no grupo privativo, nas linhas 501 – 506, A9p acrescenta que no artigo referenciado (de Bueno, Castro e Correia) novos instrumentos “*que permitem dar consistência à base teórica da inteligência emocional*” (linhas 502 – 503) são apresentados e para A11p e A9p essas bases teóricas dariam conta de afirmar a IE enquanto um processo cognitivo. Esse trecho refuta especificamente o argumento trazido anteriormente por A3o, nas linhas 279 – 297 do grupo de debate, que falam a respeito de estudos realizados com instrumentos de autorrelato que aproximam a inteligência emocional dos traços de

personalidade caracterizando, portanto, um contra-argumento crítico (KUHN et al., 2009). Assim, A9p apresenta mais um argumento de autoridade (por construir o argumento baseado nos teóricos citados) que utiliza-se de uma informação objetiva, visto que, as informações apresentadas pelos autores no artigo podem ser verificadas (WALTON, 1996; BESNARD & HUNTER, 2008).

Considerações sobre o debate 2 e relações com debate 1

Diferente do ocorrido no debate do ciclo 1, no debate do ciclo 2 não houve uma alternância equiparada entre argumentos de exemplo e de autoridade, mas sim, nota-se através dos trechos destacados, que os argumentos de autoridade foram amplamente utilizados nesse segundo debate. Isso é, durante a maior parte do debate do ciclo dois o raciocínio que busca citar diretamente um autor ou uma teoria para fundamentar o ponto de vista defendido foi executado por ambas equipes debatedoras (WALTON, 1996). Vale ressaltar que, como foi detalhado anteriormente, antes dos argumentos serem apresentados no grupo de debate, frequentemente os alunos voltavam-se às suas equipes através dos grupos privativos e apresentavam suas sugestões de argumento e, com isso, alguns argumentos eram revisados e/ou complementados com sugestões dos outros membros da equipe.

Essa complementação dos argumentos lançados no grupo privativo pode ser percebida, por exemplo, quando, logo após a primeira participação da bancada oponente, a equipe Z (proponentes) discutem em seu grupo privativo (linhas 8 – 35/ 50 – 61) possibilidades de respostas ao que fora apresentado por A3o. Após as sugestões apresentadas por A11p e A12p nesse grupo privativo, A10p atuando como porta-voz da bancada, apresenta no grupo de debate (linhas 237 – 262) um argumento de autoridade que traz elementos que ela mesma apresentou no grupo da equipe atrelados a informações lançadas por A11p e A12p nesse grupo, ampliando, dessa forma, os fundamentos para justificação do ponto de vista defendido.

Além dessas situações em que um argumento ou um contra-argumento era proposto à equipe e, no grupo privativo, esse argumento era complementado com alguma outra informação, houve também situações em que fora proposto por algum integrante da equipe foi levado ao grupo de debate de maneira integral. Como nas linhas 479 – 484, A10p busca contra-argumentar o que fora trazido por A3o copiando *ipsis litteris* a sugestão de resposta apresentada por A12p no grupo privativo da bancada proponente (linhas 184 – 189) expressando uma aceitação do grupo ao que A12p propôs. Assim como esse contra-argumento apresentado por A10p a partir de uma sugestão de A12p no grupo privativo da bancada proponente, a maior parte dos contra-argumentos apresentados pelas duas equipes

debatedoras foram discutidos internamente nos grupos privativos das equipes para que depois fossem apresentados no grupo de debate.

De acordo com as análises realizadas dos trechos destacados, esses contra-argumentos, em sua maioria caracterizavam o que Kuhn et al. (2009) apresenta como sendo contra-argumentos críticos, isso é, foram contra-argumentos que buscaram desenvolver uma análise crítica do argumento ou de algum elemento do argumento trazido pelo debatedor opositor para, a partir dessa crítica, desenvolver justificativas para um ponto de vista distinto. Um exemplo disso pode ser percebido nas linhas 455 – 458 do grupo de debate em que A4o desenvolve uma crítica aos instrumentos usados nos estudos que justificavam o ponto de vista defendido pela bancada proponente. Assim, logo em seguida (linhas 459 – 471), A4o apresenta novas informações que, conforme o debatedor, esclarecem que não seria possível afirmar que a inteligência emocional seria um processo cognitivo, ratificando, desse modo, o ponto de vista da equipe oponente. Portanto, não houve, nesse segundo debate, uma equiparação entre os contra-argumentos alternativos e críticos, como ocorreu no debate do ciclo 1.

Contudo, com relação à categoria analítica de resposta ao contra-argumento (LEITÃO, 2007), o que foi apresentado no segundo debate foi semelhante ao que se observou no debate anterior. Isso é, com base na análise realizada dos trechos destacados, durante todo o debate, após a realização de um contra-argumento da bancada oposta, os debatedores contestavam integralmente esse contra-argumento objetivando evidenciar fragilidades ou lacunas nesse contra-argumento, para a partir disso reafirma o ponto de vista inicialmente defendido pela equipe.

Além das diferenças no que se refere aos tipos de argumentos e tipos de contra-argumentos, foi possível perceber uma distinção quanto aos tipos de informações utilizadas nos debates. No debate do ciclo 1, houve uma equiparação entre o uso de informações objetiva e subjetivas e, nesse primeiro debate, houve também uma debatedora que apresentou algumas informações hipotéticas. Já em relação ao segundo debate, não foi percebida a utilização de informações subjetivas e/ou hipotéticas, desse modo, as informações objetivas foram amplamente utilizadas nas justificativas dos dois grupos de debatedores. A maior parte dessas informações objetivas eram apresentadas à equipe através dos grupos privativos para que, a partir de uma negociação interna, essas informações fossem utilizadas para compor os argumentos apresentados no grupo de debate. Dois exemplos que evidenciam isso ocorrem (1) quando A11p propõe, no grupo privativo (linhas 111 – 121), um estudo para amparar o argumento da sua bancada e, após aceitação das demais integrantes, A10p lança um

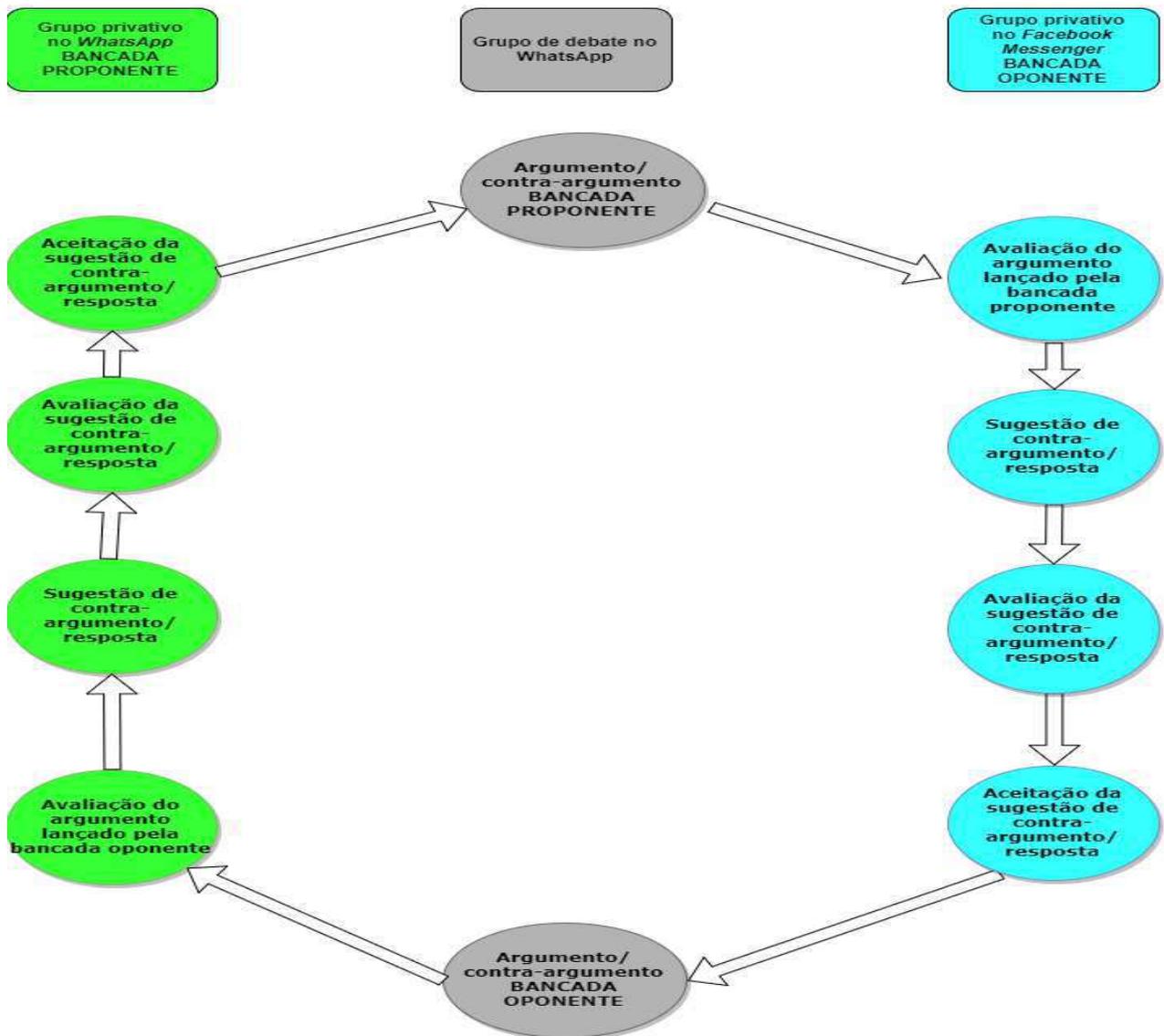
argumento no grupo de debate (linhas 350 – 364) com base nessa sugestão de A11p e (2) quando A1o retoma a referência de Goleman nas linhas 72 – 92 do grupo privativo, após destrincha-la no momento de preparação para o debate, e, com o acordo da equipe, a mesma debatedora apresenta essa referência para apoiar o argumento exposto nas linhas 403 – 422 no grupo de debate.

Com relação a esses conteúdos trazidos no grupo privativo das equipes, na equipe Z (bancada proponente), A10p executava a função de porta-voz da equipe por, na maior parte do tempo, ser responsável por articular as informações postas no grupo privativo pelas outras integrantes da equipe e/ou por ela mesma para, a partir disso, construir os argumentos e contra-argumentos que foram apresentados pela equipe proponente. Já a equipe X (bancada oponente) não possuía, claramente um “porta-voz”, ou seja, o integrante que apresentava a informação ou a proposta de argumento na bancada privativa, com a concordância do grupo, também levava esse argumento ao grupo de debate.

Outra diferença em relação às equipes que pode ser pontuada refere-se a forma com que os seus integrantes apresentavam as sugestões de informações para a composição dos argumentos nos grupos privativos. Na bancada proponente, frequentemente, copiavam ou citavam no grupo privativo trechos de textos (artigos) que poderiam amparar os argumentos a serem construídos. Assim, a equipe decidia se aquela proposta seria suficiente para amparar o ponto de vista defendido, se seria descartada ou se precisaria ser complementada. A bancada oponente, por sua vez, ao longo do debate do ciclo 2, se utilizou diversas vezes de referências citadas na fase anterior do MDC (fase de preparação para o debate) para fundamentar seus argumentos, assim, geralmente, os integrantes dessa equipe faziam referências a textos e conteúdos expostos na mesma conversa em dias anteriores. Visto que, essa equipe elegeu a conversa no *Facebook Messenger* como meio de comunicação ao longo do debate e esse mesmo espaço virtual fora utilizado na fase de preparação par as equipes. Vale ressaltar que em algumas situações em que, no grupo privativo, a bancada debatia internamente sobre a melhor forma de contra-argumentar ao que foi lançado no grupo de debate e foram feitas claras referências a instruções e orientações feitas ao longo da preparação para o debate como a preocupação com a coerência do que é afirmado e argumentado (como A11p pontua nas linhas 31 – 33 do grupo privativo da sua equipe) e a tentativa de previsão de argumentos da equipe opositora para que, com isso, sejam construídos argumentos que possam confrontar ou responder esses possíveis argumentos (com ressalta A1o nas linhas 72 – 74 do grupo privativo da sua bancada).

Portanto, é possível afirmar diante do exposto que as equipes desenvolveram diferentes organizações para executar procedimentos semelhantes. Isso é, de modos distintos, após a postagem do argumento ou contra-argumento da bancada defensora da perspectiva contrária, os membros das equipes reuniam-se imediatamente em seu grupo privado para (1) avaliar o argumento lançado pela outra equipe no grupo de debate; (2) sugerir possíveis contra-argumentos ou respostas ao que foi postado; (3) após as sugestões, os demais integrantes avaliavam as sugestões apresentadas e (4) caso fossem aceitas, essas sugestões de contra-argumento ou respostas eram apresentadas no grupo de debate. Em algumas situações essas sugestões foram reescritas ou complementadas/articuladas com alguma outra informação. Essa dinâmica ocorria de maneira cíclica ao longo do debate via *WhatsApp* e está resumida na figura 3.

Figura 3 - Dinâmica do debate crítico via *WhasApp* na DEC:



6 DISCUSSÃO

Diante das análises apresentadas e partindo do objetivo desse estudo de compreender o processo de produção argumentativa nos ambientes em que ocorreram os debates na DEC (sala de aula e *WhatsApp*) podem ser destacadas as especificidades com relação aos tipos de argumentos, contra-argumentos, respostas aos contra-argumentos e informações que emergiram ao longo dos debates analisados. No que se refere aos tipos de argumentos, amparado em Walton (1996), foi possível notar que, no primeiro debate, que ocorreu em sala de aula, houve uma equiparação na emergência de argumentos de autoridade e de exemplo, isso é, ambos tipos de argumentos foram utilizados pelas equipes ao longo do debate. Já no segundo debate (via *WhatsApp*) notou-se um uso constante de argumentos de autoridade.

Devido ao debate crítico ser realizado num contexto acadêmico/científico e no âmbito de um componente curricular, que privilegia a construção de conhecimentos a partir de dados empíricos e/ou fundamentos em teorias e estudos de referências, pôde ser constatado, nesse segundo debate, que houve um desenvolvimento no que se refere aos tipos de argumentos por conta do amplo uso dos argumentos de autoridade. Vale ressaltar também que Walton (1996) pontua que argumentos de exemplos, como os que foram apresentados no primeiro debate, são considerados esquemas argumentativos de pouca força, isso porque, dentre outros motivos, esse tipo de argumento dificilmente confirma o ponto de vista defendido por depender de uma sólida generalização do exemplo lançado para o contexto em questão.

Outra mudança percebida no debate via *WhatsApp* que também relaciona-se ao contexto em que os debates ocorreram (científico/acadêmico) foi em relação aos tipos de informações utilizadas uma vez que no debate presencial as informações objetivas foram amplamente utilizadas, contudo, em algumas situações os argumentos foram amparados por informações subjetivas. Já no segundo debate, esse tipo de informação, que, no contexto científico é menos privilegiada, não foi percebida. Assim, no debate via *WhatsApp* todas as informações apresentadas baseavam-se em fontes científicas ou em teóricos da área, ou seja, eram informações objetivas conforme Besnard e Hunter (2008).

Nas análises também foi possível perceber uma mudança com relação aos tipos de contra-argumentos. Nesse caso, no primeiro debate (em sala de aula), houve uma alternância equiparada do uso de contra-argumentos alternativos e de contra-argumentos críticos. No segundo debate (via *WhatsApp*) apesar de também ter sido notada uma alternância, houve uma emergência maior dos contra-argumentos críticos. Segundo Kuhn et al. (2008), o contra-argumento crítico pode ser tido como mais forte ou mais sofisticado por refutar o argumento lançado (ponto de vista + justificativa) desenvolvendo uma crítica visando enfraquecer esse

argumento, já o contra-argumento alternativo, como o próprio termo sugere, apresenta uma alternativa ao ponto de vista lançado no argumento inicial sem buscar apresentar ou analisar as suas limitações desse mantendo, dessa forma, a força desse primeiro argumento. Apenas no que se refere às respostas ao contra-argumento, em ambos debates os participantes constantemente contestavam integralmente os contra-argumentos apresentados pela bancada que defendia a perspectiva contrária, mantendo, dessa forma, o ponto de vista inicial.

Tendo em vista esses pontos destrinchados nas análises, apesar do curto espaço de tempo que separaram os dois debates (duas semanas), a intensificação da presença de argumentos de autoridade, de contra-argumentos críticos e do uso de informações objetivas no segundo debate representa um desenvolvimento no que se refere à produção argumentativa. Souza (2013) em seu estudo a respeito do desenvolvimento de habilidades argumentativas com alunos da DIP concluiu que, ainda que inicialmente fosse esperado que o desenvolvimento das habilidades de produção argumentativa fosse gradual ao longo da disciplina, já nos primeiros debates foi percebido um avanço com relação à elaboração de pontos de vista fundamentados, ou seja, houve avanços no desenvolvimento de habilidades para a produção argumentativa.

No entanto, sem descartar a questão do desenvolvimento da habilidade de produzir argumentos fundamentos (objetivo fundamental do MDC) que ocorreu entre o primeiro e segundo debates da DEC, como foi representado na figura 03, pode ser afirmado que a produção dos argumentos no debate via *WhatsApp* passou por um espaço inexistente no debate presencial, os grupos privativos (no próprio *WhatsApp* e no *Facebook Messenger*) utilizados intensamente ao longo de todo debate pelas duas equipes debatedoras.

Assim, no contexto dos debates críticos na DEC, a busca por fundamentar pontos de vistas, construindo, assim, argumentos e de analisar e refutar os argumentos embasados em perspectivas contrárias, desenvolvendo, desse modo, contra-argumentos ocorrem por conta do design pedagógico implementado na disciplina. Ou seja, o desenvolvimento e construção dos argumentos no contexto da DEC foram orientados pelo Modelo de Debate Crítico. No entanto, o mediador tecnológico (*WhatsApp*), utilizado especificamente no caso da DEC, possibilitou situações, principalmente nos grupos privativos, que não seriam possíveis no debate presencial. A cada argumento lançado pelo grupo defensor da outra perspectiva, o grupo privativo era utilizado para uma avaliação coletiva do argumento lançado, assim, os participantes compartilhavam as fragilidades que perceberam no argumento lançado e, com isso, sugeriam possíveis respostas.

No debate em sala de aula, essa possibilidade de compartilhamento interno das equipes só é possível nos dois momentos dedicados à reunião das equipes. Como a dinâmica do debate via *WhatsApp* permitiu que os participantes pudessem dialogar ao longo da realização do debate, o espaço privativo da equipe foi utilizado para qualificar os argumentos propostos pela equipe após uma rápida avaliação do argumento lançado pela outra bancada no grupo de debate. Assim, por exemplo, um argumento proposto que não estivesse devidamente fundamentado ou com uma fundamentação frágil (na perspectiva dos participantes da equipe) ou um contra-argumento sugerido que, para a equipe, não respondia ao que foi argumentado pela outra bancada poderia ser modificado utilizando-se elementos trazidos por outros membros da bancada e, após a concordância da equipe, esse argumento, que após essa negociação entre o grupo estaria “mais forte” ou “mais completo” era apresentado no grupo de debate. Portanto, o desenvolvimento da produção argumentativa, proposto pelo MDC, foi potencializado pelo mediador tecnológico utilizado na DEC.

É possível perceber convergências entre esses dados e o que Lemus *et al.* (2004) apresentaram conclusões próximas a essas em seu estudo sobre argumentação e tomada de decisão em grupos mediados por computador e grupos “face a face” (presenciais). Nessa pesquisa, Lemus *et al.* (2004) perceberam que os membros de pequenos grupos mediados por computador constantemente relacionavam conhecimentos e informações apresentados pelos diferentes participantes do grupo para construir argumentos mais consistentes e complexos. Na DEC ocorreu um processo bastante semelhante com os membros das bancadas relacionando conteúdos trazidos no grupo privativo para construir os argumentos a serem lançados no grupo de debate.

Além disso, pontua Lemus *et al.* (2004), que nos grupos presenciais havia uma tendência de alguns participantes em monopolizar a discussão, inibindo outros participantes “menos falantes” de participar da discussão e da construção do argumento. Já nos grupos virtuais de debate essa monopolização foi atenuada, dentre outros fatores, para Lemus *et al.* (2004), por conta dos sujeitos não precisarem aguardar um turno de fala específico em que todo o grupo pararia de falar para prestar atenção ao que apenas ele estaria falando, como ocorriam nos grupos presenciais. Aumentando, dessa forma, a participação dos sujeitos nesses grupos virtuais. Nas análises apresentadas do debate via *WhatsApp*, assim como no trabalho de Lemus *et al.* (2004), foi possível perceber que alguns dos alunos que pouco participavam trazendo considerações no grupo de debate atuavam ativamente nos debates “internos” das equipes (nos grupos privativos) avaliando os argumentos lançados no grupo de debate,

sugerindo respostas e/ou apresentando informações que pudessem auxiliar na construção dos argumentos da bancada.

Lemus *et al.* (2004) ainda trazem que o uso do texto escrito nos grupos mediados por computador, devido a estabilidade de registro desse tipo de texto em comparação com texto oral facilitam a construção de argumento em grupo. Santa-Clara e Leitão (2010) também trazem que a menor velocidade de processamento e a maior permanência de registro do texto escrito favorecem ao processo de revisão local o que permite com que auto-correções e retificações ocorram favorecendo à construção textual e a constituição de argumentos (dado o caráter argumentativo desse processo de revisão local).

Na dinâmica do MDC desenvolvida ao longo da DEC, no grupo de debate foi priorizado o uso oral numa tentativa de equiparar as condições de debates que ocorrem no debate presencial. Contudo, nada foi especificado com relação aos grupos privativos. Nesses grupos privativos, em que os alunos definiam sua dinâmica de uso, eles usavam prioritariamente texto escrito que, com base em Lemus *et al.* (2004) e Santa-Clara e Leitão (2010), potencializam a produção argumentativa. Além disso, mesmo nas comunicações orais via *WhatsApp*, através da produção de áudios, seja no grupo de debate ou nos grupos privativos, esse texto oral ganhava características de textos escritos visto que havia uma permanência de registro desses conteúdos orais. Isso é, após o áudio ser produzido e colocado no grupo do *WhatsApp* por algum debatedor, esse conteúdo, mesmo sendo oral, poderia ser acessado quantas vezes o aluno considerasse necessário, visto que, o aplicativo permite a reprodução daquele arquivo gerado.

Por fim, ainda sobre as contribuições do mediador tecnológico para o design pedagógico, por conta dessa permanência de registros dos conteúdos gerados nas plataformas utilizadas no decorrer da DEC houve um contato entre as etapas do MDC de preparação para o debate e o debate em si. Isso porque como a preparação foi realizada em ambientes que permitem o registro de tudo que fora debatido, ao longo do debate, alguns alunos, em seus grupos privativos, faziam referência direta aos conteúdos gerados ao longo da preparação, algumas vezes se utilizando *ip litteris* de referências e ideias lançadas na preparação, retomando-as no grupo privativo e utilizando-as na construção dos argumentos do grupo.

Desse modo, as especificidades que emergiram no debate via *WhatsApp* da DEC que incluem a intensificação do uso dos argumentos de autoridade e dos contra-argumentos críticos embasados em informações objetivas, evidenciando, assim, um desenvolvimento no que se refere à produção argumentativa relaciona-se com o que Souza (2013) apresenta em seu trabalho sobre o desenvolvimento das habilidades de produção argumentativa ainda que

num curto tempo. Contudo, as características presentes nos aplicativos de conversa utilizados na DEC promoveram espaços, como os grupos privados, em que as bancadas tiveram a oportunidade de avaliar os argumentos lançados no grupo de debate no *WhatsApp* e produzir argumentos amparados em informações trazidas pelos participantes nesses espaços, potencializando esses argumentos produzidos. Além disso, a permanência de registro dos textos escritos e orais construídos nos aplicativos de conversa também pode ter auxiliado na justificação de pontos de vistas através de informações objetivas compartilhadas nos ambientes virtuais entre os integrantes das equipes.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EAD Brasil 2014**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014. Curitiba: Ibpex, 2015.
- ALENCAR, G. A.; PESSOA, M. S.; SANTOS, A. K. F. S.; CARVALHO, S. R. R.; LIMA, H. A. B. *WhatsApp* como ferramenta de apoio ao ensino. In: Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2015. **Anais...** Maceió: Sociedade Brasileira de Computação, 2015.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v.10, n.1, p. 83-92, 2011.
- ASTERHAN, C. S. C., SCHWARZ, B. B. Argumentation for Learning: Well-Trodden Paths and Unexplored Territories. **Educational Psychology**, 0(0), p. 1–24, 2016.
- BAKER, M. J., QUIGNARD, K., LUND., SÉJOURNÉ, A. Computer-supported collaborative learning in the space of debate. In: CSCL Conference, 2003. **Anais...** Bergen: Kluwer Academic Publishers, p. 1 - 10, 2003.
- BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. (5. Ed). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BANSAL, T.; JOSHI, D. A. A Study of Students' Experiences of Mobile Learning. **Global Journal of Human-Social Science**, v. 14, n. 4(1), p. 26 – 33, 2014.
- BESNARD, P.; HUNTER, A. Nature of argumentation. In: BESNARD, P.; HUNTER, A. **Elements of argumentation** (pp. 1-13). Cambridge: The MIT Press, 2008.
- EDWARDS, D. **Discourse and cognition**. Londres: Sage, 1997.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- FUENTES, C. Elementos para o desenho de um modelo do debate crítico na escola. In: DAMIANOVIC, M. C.; LEITÃO, S. (Orgs.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção (pp. 225 - 250). Campinas: Pontes Editores, 2011.
- GOVIER, T. **A practical study of argument** (10 Ed.). Wadsworth: Cengage Learning, 2010.
- KUHN, D., GOLDSTEIN, M.; CROWELL, A. What Constitutes Skilled Argumentation and How Does it Develop?. **Informal Logic**, v. 29, n. 4, p. 379-395, 2009.
- KUHN, D.; GOH, W.; IORDANOU, K.; SCHAEFFELD, D. Arguing on the Computer: A Microgenetic Study of Developing Argument Skills in a Computer-Supported Environment. **Child Development**, v.79, n. 5, p. 1310 – 1328, 2008.
- LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, v.43, n. 1, p. 332–360, 2000.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Proposições**, v. 18, n. 3(54), p. 75-92, 2007.

LEITÃO, S. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri/versidad**. v. 12, n. 3, p. 23 – 37, 2012.

LEMUS, D. R.; SEIBOLD, D. R.; FLANAGIN, A. J.; METZGER, M. J. Argument and decision making in computer-mediated groups. **Journal of Communication**, v. 54, n. 2, p. 302 – 320, 2004.

MUNNEKE, L., VAN AMELSVOORT, M., ANDRIESSEN, J. The role of diagrams in collaborative argumentation-based learning. **International Journal of Educational Research**, v. 39, n. 2, p. 113 – 131, 2003.

NOOROZI, O.; WEINBERGER, A.; BIEMANS, H. J. A.; MULDER, M. CHIZARI, M. Argumentation-Based Computer Supported Collaborative Learning (ABCSCCL): A synthesis of 15 years of research. **Educational Research Review**, v. 7, n. 1, p. 79 – 106, 2012.

OLIVEIRA, E. D. S.; SOUSA, H. M.; OLIVEIRA, D. L.; LEITE, J. E. R.; ANJOS, E. G. . Análise comparativa de interações discursivas nas aplicações Moodle e Whatsapp. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 2016. **Anais...** São Paulo: ABED, 2016.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation method** (3 Ed.). California: Sage Publications, 2002.

PENERAI, T.; ARAÚJO, R. O Moodle e o Facebook como ambientes pedagógicos: possibilidades e limitações. In: 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. **Anais...** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

PISTORI, M. H. C.; BANKS-LEITE, L. Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. **Bakhtiniana**. v. 1, n. 4, p. 129-144, 2010.

RAMÍREZ, N. L. **Desenvolvimento do pensamento reflexivo**: avaliação da qualidade da argumentação em situação de debate crítico. Dissertação de mestrado, 194p. Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SANTA-CLARA, A.; LEITÃO, S. Escrita como Fórum Dialógico-Argumentativo de constituição do conhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 2, p. 394-402, 2010.

SANTANA, O. A. Tutoria e o sujeito tutor na Universidade Aberta do Brasil: mediações, formação e narrativas. In: SANTANA O. A.; PADILHA, M. A. S. (Orgs.) **Tutor EAD e o processo de tutoria na Universidade Aberta do Brasil** (pp. 21 - 39). São Paulo: Blucher, 2017.

SCHEUER, O., LOLL, F., PINKWART, N., & MCLAREN, B. M. Computer- supported argumentation: A review of the state-of-the-art. **International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning**, v. 5, n.1, p. 43–102, 2010.

SCOSOLINI-COMIN, F. Diálogo e Dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. *Educação em revista*. v. 30, n. 3, 245 – 265, 2014.

SOUZA, D. A. **Aprender a argumentar**: um estudo do desenvolvimento da produção argumentativa de estudantes universitários. Dissertação de Mestrado. 135p. Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALTON, D. N. **Argumentation schemes for presumptive reasoning**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método (2 Ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.