



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

STEFÂNIO RAMALHO DO AMARAL

**RELAÇÕES ENTRE ARGUMENTAÇÃO E FLEXIBILIDADE COGNITIVA NO
ENVELHECIMENTO TÍPICO: um estudo exploratório**

Recife
2022

STEFÂNIO RAMALHO DO AMARAL

**RELAÇÕES ENTRE ARGUMENTAÇÃO E FLEXIBILIDADE COGNITIVA NO
ENVELHECIMENTO TÍPICO: um estudo exploratório**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Cognitivo

Orientadora: Dra. Selma Leitão Santos

Coorientador: Dr. Gabriel Fortes Cavalcanti de Macêdo

Recife

2022

STEFÂNIO RAMALHO DO AMARAL

**RELAÇÕES ENTRE ARGUMENTAÇÃO E FLEXIBILIDADE COGNITIVA NO
ENVELHECIMENTO TÍPICO: um estudo exploratório**

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

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 30/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Katia Calligaris Rodrigues (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro Rodrigues (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

Profª. Dra. Nancy Lizeth Ramírez Roncancio (Examinadora Externa)
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Como disse Selma, em 2016, eu sou “a prova viva de como alguém pode crescer em situações de enfrentamento”. Por isso, dedico especialmente a Marilene e Diana, que moveram verdadeiras cordilheiras e ajudaram a me fortalecer para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Selma Leitão, pelas orientações que transcenderam o âmbito acadêmico e pelo apoio durante mais de uma década de minha trajetória acadêmica. Obrigado pelo acolhimento, incentivo e por não ter me deixado mudar de tema de tese no final de 2019 – época das primeiras grandes dificuldades na construção dos dados – após já ter qualificado e aprovado no comitê de ética!

A Gabriel Fortes, pela parceria, suporte e por ter destravado minha escrita em meados de 2021. Sua coorientação foi um verdadeiro divisor de águas nesta tese.

A cada participante e a minhas e meus assistentes de pesquisa – Jéssica Maiara, Louis Gustave, Mayara Lopes e Phagner Ramos, que acreditaram e investiram nesta jornada, cujas colaborações foram imprescindíveis para realização desta pesquisa!

A minha família, pelo suporte e apoio, especialmente Marilene, Matheus, Diana, Fernando, Paulo (*in memoriam*) e Gena.

Aos meus felinos, Leo, Lucy, Ninho, Amora, Chiaro ('Chiarito') e Mimi, que, apesar de um ritmo circadiano diferente e me acordarem britanicamente às 4 da madrugada, enchem a casa de amor e companheirismo.

A Louis Gustave, por toda paciência, amor e apoio incondicional nessa longa jornada. Obrigado pelos cuidados e por ter feito de tudo para que este processo fosse frutífero!

Aos "Fiscais da Baguncinha" – Leo (Paulo), Mateus e Matheus: do ciclismo para a vida! Agradeço imensa e especialmente também a Leo (Paulo) e Regina, por terem aberto as portas e me acolhido na reta final do doutorado, e a Alana, por arrancar gratuitamente risos meus.

A Sylvia de Chiaro, pelas luzes em momentos variados do meu doutoramento. Não é à toa que considero Sylvia, Selma e Alina minhas inspirações acadêmicas!

A Ana Paula Ximenes, profissional de saúde mental que me acolheu, segurou firmemente minha mão e não me deixou sucumbir neste momento tão singular e angustiante, especialmente durante a pandemia da COVID-19.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, especialmente Alina, Karina, Maria Lyra, Selma e Síntria.

Ao Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), especialmente Nancy, Diana Carolina, Sylvia, Kátia, Nádia, Phagner, Sâmid e Raquel.

A Izabel Hazin e Sílvia Maciel, pelos valiosíssimos comentários, críticas e sugestões na minha banca de qualificação.

A Angelina Nunes, Katia Calligaris, Nancy Ramírez, Sandra Ataíde e Sylvia de Chiaro, pelas incomensuráveis contribuições na minha defesa da tese.

Aos colegas da *Cognitiva*, especialmente Nádia, Nórthon, Jonas Caio, Emanuel e Gessivânia; e ao da graduação, Eduardo.

À Secretaria, por todo apoio operacional, especialmente Timóteo.

Por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pelo incentivo em forma de bolsa de estudos e auxílios financeiros.

“Eu prefiro virar um bom vinho a um vinagre. Porque se a gente não cuidar da gente, a gente vira um vinagre.” (LÚCIA - PSEUDÔNIMO, comunicação pessoal, 2019).

RESUMO

A senescência é um conjunto de processos naturais decorrentes do processo de maturidade do ser humano e difere da senilidade, compreendida como um conjunto de transformações patológicas do indivíduo. Este estudo teve como objetivo geral investigar empiricamente e analisar discursivamente o potencial de um programa sistemático de intervenção focado em argumentação adaptado para pessoas idosas com declínios cognitivos típicos, especificamente em processos relacionados à flexibilidade argumentativa, compreendida como construto teórico observável empiricamente através de movimentos argumentativos, como antecipação e resposta a perspectivas múltiplas, contrárias e divergentes. A especificidade desta tese está: a) na adaptação e aplicação para senescentes de um programa sistemático de intervenção focado em argumentação, e b) na análise discursiva do potencial da referida adaptação, especificamente em processos relacionados às flexibilidades cognitiva e argumentativa. Participaram 15 pessoas com idade entre 60 e 75 anos, com declínios cognitivos típicos, com autonomia e baixos índices de depressão e ansiedade. Como método, adaptou-se o Modelo do Debate Crítico em quatro ciclos, durante dez sessões, focando quatro tópicos: *fake News*, inserção da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI, políticas públicas para a pessoa idosa e finitude. As transcrições das intervenções foram analisadas em duas etapas, através da unidade triádica argumentativa – argumento (ponto de vista e justificativa), contra-argumento e resposta – e com ancoramento em modalizadores discursivos, em busca de indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa. Na microanálise – análises minuciosas e detalhadas, que servem como exemplo das análises realizadas no corpus – foram selecionados intencionalmente dois participantes que estiveram em todas as dez sessões. Na macroanálise, foram selecionados intencionalmente seis participantes que tiveram frequência superior a sete sessões, em busca de possíveis transformações na frequência dos indicadores discursivos durante a intervenção. Ao comparar as cinco sessões iniciais e as cinco finais, as análises indicaram tendência ao aumento da densidade de movimentos flexibilizadores e à diminuição de movimentos conservadores. Estes resultados sugerem possíveis impactos do programa de intervenção na cognição dos participantes, especificamente quanto à reflexão, antecipação e consideração de perspectivas divergentes.

Palavras-chave: argumentação; cognição; envelhecimento; flexibilidade cognitiva, flexibilidade argumentativa; Modelo do Debate Crítico.

ABSTRACT

Senescence is a set of natural processes resulting from the human being's maturity process and differs from senility, a group of pathological transformations of the individual. This study aimed empirically to investigate and discursively analyze the potential of a systematic intervention program focused on argumentation adapted for older adults with typical cognitive decline (senescent), specifically in processes related to argumentative flexibility, understood as a theoretical construct empirically observable through argumentative movements, as anticipation and response to multiple, contrary and divergent perspectives. The specificity of this thesis is: a) in the adaptation and application for senescent of a systematic intervention program focused on argumentation, and b) in the discursive analysis of the potential of said adaptation, specifically in processes related to cognitive and argumentative flexibilities. Participants were 15 people aged between 60 and 75 years, with typical cognitive decline, autonomy, and low rates of depression and anxiety. As a method, the Critical Debate Model was adapted in four cycles, during ten sessions, focusing on four topics: fake news, insertion of the elderly in Brazilian society in the 21st century, public policies for the older adults, and finitude. The transcripts of the interventions were analyzed in two stages, through the argumentative triadic unit – argument (point of view and justification), counter-argument, and answer – and anchored in discursive modalizers, in search of discursive indicators of argumentative flexibility. In the microanalysis – thorough and detailed analyses, which serve as an example of the analyzes carried out in the corpus – two participants intentionally selected who participated in all ten sessions. In the macroanalysis, six participants who attended more than seven sessions were intentionally selected, in search of possible changes in the frequency of discursive indicators during the intervention. When comparing the five initial and five final sessions, analyses indicated a tendency towards an increase in the density of flexibilities movements and a decrease in conservative movements. These results suggest possible impacts of the intervention program on the participants' cognition, specifically regarding reflection, anticipation, and consideration of divergent perspectives.

Keywords: argumentation; cognition; aging; cognitive flexibility; argumentative flexibility; Critical Debate Model.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 1 – Tereza, por agrupamento de sessões.....	93
Gráfico 2 –	Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 2 – Leonardo, por agrupamento de sessões.....	94
Gráfico 3 –	Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 3 – Ivone, por agrupamento de sessões.....	96
Gráfico 4 –	Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 4 – Sandra, por agrupamento de sessões.....	97
Gráfico 5 –	Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 5 – Ítalo, por agrupamento de sessões.....	99
Gráfico 6 –	Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 6 – Andrea, por agrupamento de sessões.....	101
Gráfico 7 –	Mapeamento dos movimentos flexibilizadores e conservadores observados no <i>corpus</i> , por agrupamento de sessões.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Tópicos e perguntas, por ciclo e sessão.....	48
Quadro 2 –	Síntese dos tópicos, atividades e quantitativo de participantes por sessão....	50
Quadro 3 –	Etapas, duração e procedimentos da etapa <i>debate regrado</i>	55
Quadro 4 –	Fases da análise, objetivos e indicadores.....	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Cronograma da intervenção e frequência dos participantes.....	65
Tabela 2 –	Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados no caso 1 – Tereza, por sessão.....	91
Tabela 3 –	Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados no caso 2 – Leonardo, por sessão.....	93
Tabela 4 –	Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados no caso 3 – Ivone, por sessão.....	95
Tabela 5 –	Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados no caso 4 – Sandra, por sessão.....	96
Tabela 6 –	Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados no caso 5 – Ítalo, por sessão.....	98
Tabela 7 –	Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados no caso 6 – Andrea, por sessão.....	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	OBJETIVOS.....	20
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
3.1	IMPACTOS DO ENVELHECIMENTO NO PENSAMENTO.....	21
3.2	FUNÇÕES EXECUTIVAS.....	26
3.3	ARGUMENTAÇÃO, LINGUAGEM E COGNIÇÃO.....	28
3.4	RELAÇÕES ENTRE RACIOCÍNIO, ARGUMENTAÇÃO, COGNIÇÃO E LINGUAGEM.....	31
3.5	ANÁLISE DE ARGUMENTOS.....	34
4	MÉTODO.....	37
4.1	PARTICIPANTES.....	37
4.2	PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	42
4.2.1	Descrição da intervenção.....	42
4.2.1.1	Descrição do Modelo do Debate Crítico de Fuentes.....	43
4.2.1.2	Adaptações do Modelo do Debate Crítico para a sala de aula.....	44
4.2.1.3	<i>Design</i> da adaptação do Modelo do Debate Crítico utilizado no presente estudo.....	46
4.2.2	Relato da intervenção.....	50
4.2.2.1	Primeira sessão.....	51
4.2.2.2	Segunda sessão.....	53
4.2.2.3	Terceira sessão.....	56
4.2.2.4	Quarta sessão.....	57
4.2.2.5	Quinta sessão.....	58
4.2.2.6	Sexta sessão.....	59
4.2.2.7	Sétima sessão.....	59
4.2.2.8	Oitava sessão.....	59
4.2.2.9	Nona sessão.....	60
4.2.2.10	Décima sessão.....	60
4.3	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4.3.1	Etapas da análise e indicadores analíticos utilizados.....	61
4.3.2	<i>Corpus</i> do estudo.....	64

5	RESULTADOS E ANÁLISES.....	66
5.1	MICROANÁLISE.....	67
5.1.1	Microanálise do caso Leonardo.....	67
5.1.1.1	Primeiro ciclo.....	67
5.1.1.2	Segundo ciclo.....	71
5.1.1.3	Terceiro ciclo.....	73
5.1.1.4	Quarto ciclo.....	76
5.1.2	Microanálise do caso Ítalo.....	78
5.1.2.1	Primeiro ciclo.....	78
5.1.2.2	Segundo ciclo.....	82
5.1.2.3	Terceiro ciclo.....	85
5.1.2.4	Quarto ciclo.....	88
5.2	MACROANÁLISE.....	90
5.2.1	Caso 1 – Tereza.....	91
5.2.2	Caso 2 – Leonardo.....	93
5.2.3	Caso 3 – Ivone.....	94
5.2.4	Caso 4 – Sandra.....	96
5.2.5	Caso 5 – Ítalo.....	98
5.2.6	Caso 6 – Andrea.....	99
5.2.7	Considerações gerais sobre os casos.....	101
6	DISCUSSÃO.....	105
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	105
6.2	ARGUMENTAÇÃO NO CONJUNTO DE CASOS ANALISADOS.....	105
6.3	CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO QUE PODEM FAVORECER A FLEXIBILIDADE COGNITIVA.....	108
6.3.1	Participação em diferentes papéis e bancadas.....	109
6.3.2	Consideração a perspectivas múltiplas e divergentes.....	109
6.3.3	Ações discursivas que promovem argumentação.....	110
6.3.4	Natureza dos temas.....	110
6.3.5	Recursividade.....	111
6.3.6	Treinamento em aprender a argumentar.....	111
6.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFERENTES FORMAS DE FLEXIBILIDADE COGNITIVA.....	111

6.5	LIMITES DESTE ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS	
	FUTURAS.....	113
	REFERÊNCIAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se insere num campo maior de estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), liderado pela Prof.^a Dra. Selma Leitão e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, os esforços do NupArg se direcionam para avaliações e adaptações do Modelo do Debate Crítico, proposto por Fuentes (2011) originalmente para torneios interestaduais, e adaptado por Leitão (2012) para a sala de aula, com o duplo objetivo de ensino, através de ciclos de debate, de conteúdos curriculares controversos próprios do campo da psicologia. Neste contexto, esta tese buscou adaptar e avaliar o potencial do referido modelo em um contexto diverso da sala de aula e com uma faixa etária específica e pouco explorada em estudos desta natureza, segundo a literatura pesquisada.

Desta forma, esta tese teve o objetivo de investigar empiricamente e analisar discursivamente o potencial de um programa sistemático de intervenção focado em argumentação adaptado para pessoas idosas com declínios cognitivos típicos, especificamente em processos relacionados às flexibilidades cognitiva e argumentativa. O envelhecimento típico (senescência) é marcado por uma série de mudanças biológicas, sociais e físicas, como mudança no ritmo biológico, busca de relações sociais que sejam fonte de segurança, declínio generalizado de funções cognitivas (exceto o vocabulário) etc. (MALLOY-DINIZ; FUENTES; COSENZA, 2013). Difere da senilidade, compreendida como um conjunto de transformações patológicas do indivíduo. De interesse central a esta tese são os declínios cognitivos típicos. Tendo em vista uma tendência mundial nas mudanças na constituição da pirâmide etária, a exemplo do Brasil no século XXI, há uma demanda crescente de propostas direcionadas para a melhoria de qualidade de vida desta população.

Embora indivíduos com raciocínio menos sofisticado possam desempenhar tarefas cotidianas, suas habilidades de conduzir suas vidas e a qualidade de vida são frequente e significativamente diminuídas. Disto decorre a necessidade de exercitar um raciocínio mais frágil com o mesmo fervor usado para tratar alterações da linguagem e de outras funções cognitivas (SHUREN; GRAFMAN, 2002). Neste sentido, a especificidade desta tese está: a) na adaptação e avaliação de um programa sistemático focado em argumentação e b) na investigação empírica e na análise discursiva do potencial do referido programa, especificamente em processos relacionados às flexibilidades cognitiva e argumentativa.

Neste estudo, compreende-se a flexibilidade argumentativa como uma manifestação particular da flexibilidade cognitiva. A flexibilidade cognitiva envolve mudança espacial ou

interpessoal de perspectivas (DIAMOND, 2013), implicando em transformação e mudança de pensamento sobre algo, divergente dos estudos da argumentação. Mudar perspectivas requer inibir ou desativar perspectivas prévias e carregar na memória de trabalho uma perspectiva diferente. O oposto da flexibilidade, neste caso, é rigidez. Por sua vez, no sentido argumentativo, pode ocorrer flexibilidade ainda que o indivíduo mantenha sua perspectiva, entretanto esta nova perspectiva é considerada como transformada, pois passou pelo crivo da oposição e teve a possibilidade de ser contestada, aceita ou incorporada ao contra-argumento (LEITÃO, 2011). Numa concepção argumentativa, o oposto da flexibilidade é ausência de abertura a novas perspectivas.

Para atingir os objetivos desta tese, adaptou-se uma intervenção baseada no Modelo do Debate Crítico (FUENTES, 2009; LEITÃO, 2013), visto com potencial para favorecer a promoção de flexibilidade cognitiva nesta população, e foram analisadas as interações argumentativas entre quaisquer participantes da intervenção, buscando correlatos discursivos de flexibilidade argumentativa, compreendida neste estudo como um construto teórico observável discursivamente através da antecipação, consideração e resposta a perspectivas divergentes. O *rationale* está na ideia de que as complexas habilidades das funções executivas são demandadas no discurso em situações em que os indivíduos necessitam monitorar o sentido do discurso em tempo real, de acordo com mudanças no contexto (BODY; PERKINS, 2004), recrutando flexibilidade cognitiva. Similarmente, controlar situações comunicacionais requer adaptação, recrutando habilidades pragmáticas, de memória semântico-episódica e de flexibilidade cognitiva (O'KEEFEE *et al.*, 2007; VAN DIJK, 2012).

As origens das perguntas de pesquisa desta tese remontam a estudos que focam no potencial de intervenções não farmacológicas na cognição de pessoas idosas. Um destes estudos, Rebok *et al.* (2014), propôs diferentes programas de treinamento focados em memória, velocidade de processamento e raciocínio. Os maiores ganhos cognitivos ocorreram em participantes de treinos focados no raciocínio e foram observados até cinco anos após a intervenção, sugerindo um potencial neuroprotetivo deste tipo de intervenção. Um dos fatores que podem favorecer intervenções deste tipo está na natureza das tarefas focadas no raciocínio, as quais são estruturadas, sistemáticas e com metas (MARGRETT, WILLIS, 2006; MOWSZOWSKI, 2016), conforme observada em tarefas de raciocínio indutivo, assim como no recrutamento de estratégias para estas tarefas (atenção aumentada para repetições, verbalização de horários ou escrita de informações para aprimorar o processamento, fragmentação de informações para auxiliar no processamento), potencializando treinamentos focados no raciocínio, em comparação a outros subdomínios de funções executivas (*id.*).

Apesar do potencial de melhoria na cognição em geral, segundo a literatura pesquisada em conexão com o tema, programas sistemáticos focados no raciocínio e adaptados para pessoas idosas parecem ser escassos e, ainda mais especificamente, em argumentação. Dentre estes estudos, conforme citado, Rebok *et al.* (2014) investigaram efeitos de um programa de treinamento de três habilidades: memória, velocidade de processamento ou raciocínio durante dez sessões e com quatro sessões de reforço entre 11 e 35 meses após o treinamento inicial. Os resultados mostraram que os efeitos do treinamento cognitivo foram específicos para a habilidade cognitiva treinada e duraram em média 5 anos para a memória e 10 anos para a velocidade de processamento e raciocínio, sugerindo maior potencial de preservação cognitiva de treinamentos focados nestas duas funções. O segundo estudo encontrado (LOPÉS; MACHLUK, 2015), investigou possíveis efeitos da participação de adultos mais velhos em oficinas focadas em argumentação, no qual foi observado incremento na regulação emocional, da capacidade de reflexão e de autoeficácia sobre técnicas argumentativas, levando os participantes ao aumento de bem-estar psicológico. No decorrer das sessões, os participantes adquiriram segurança e frequentemente comentavam sobre a forma como puderam transferir a aprendizagem a contextos fora da oficina. Raymundo *et al.* (2017), o terceiro estudo encontrado, analisou o efeito de um treinamento cognitivo em pessoas idosas sem *déficits* cognitivos atípicos, no qual explora um objetivo diferente a cada sessão, entretanto, apenas duas são dedicadas às funções executivas.

Em conexão a ideias como estas, estudos focados no raciocínio e em habilidades argumentativas em geral mostram que as pessoas tendem a argumentar melhor em situações de interação com outros indivíduos (MERCIER; SPERBER, 2011), pois, quando têm suas ideias desafiadas, os indivíduos tendem a produzir mais argumentos para suas ideias. Por sua vez, a importância de focar em processos como o raciocínio está no papel desempenhado por este processo metacognitivo. Através dele, pode-se integrar informações prévias para obtenção de novas conclusões, refletir sobre as próprias crenças e ideias, dando, desta forma, a possibilidade de refletir sobre as próprias ideias e controlá-las (KUHN, 1991, 1992).

Ancorados em ideias sobre o potencial de práticas sistemáticas desenhadas para aperfeiçoamento de operações de raciocínio, outros estudos investigaram o papel de intervenções desenhadas com esta meta em processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, tanto em contextos de *aprender para argumentar* ou *argumentar para aprender o conteúdo*. Dentre estas pesquisas estão várias produzidas por membros do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), pioneiro no Brasil no estudo das relações entre cognição e argumentação. Conforme citado, atualmente os esforços

do grupo concentram-se em avaliações e adaptações do Modelo do Debate Crítico (MDC). Proposto por Fuentes (2009), o MDC se caracteriza como uma situação em que distintos usuários debatem regrada e dialogicamente sobre um tema predefinido. Leitão (2012) o adaptou para a sala de aula, com o duplo objetivo de ensino de conteúdos curriculares da psicologia e noções elementares de argumentação. Dada sua natureza reflexiva e o papel desempenhado na construção de conhecimento, o potencial da participação em práticas sistemáticas focadas em argumentação tem sido investigado em uma série de ambientes (virtual, físico), com objetivos variados (aprender a argumentar e argumentar para aprender o conteúdo), em diversos níveis escolares (ensinos infantil, fundamental, médio, superior e pós-graduação) e em diversas faixas etárias (crianças, adolescentes e adultos) (cf. RAMÍREZ, 2012, 2018; SOUZA, 2013; LIRA, 2015, 2019; AMARAL, 2016; SILVA, 2016; VALENÇA, 2017; MACÊDO, 2014, 2018; RAMOS, 2018; ROCHA, 2019; NOGUEIRA LIMA, 2022). Entretanto, na literatura pesquisada em conexão com o tema, conforme citado, pouco se encontrou sobre possíveis benefícios da participação em práticas sistemáticas de argumentação (ou focados em treino de raciocínio, *lato sensu*) adaptadas para senescentes.

Tendo em vista ideias como estas, esta tese teve como objetivo responder essencialmente às seguintes questões: que características e especificidades são necessárias a um programa sistemático de treinamento focado na argumentação adaptado para pessoas idosas com declínios cognitivos típicos? Qual o potencial de uma prática sistemática de argumentação adaptada para pessoas idosas com declínios cognitivos típicos, especificamente em processos relacionados à flexibilidades argumentativa?

Este texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente serão apresentados os objetivos gerais e específicos deste estudo; seguidos da fundamentação teórica, na qual serão explorados os impactos do envelhecimento no pensamento, relações entre funções cognitivas, raciocínio e argumentação. O terceiro capítulo, *Método*, descreve o programa de intervenção proposto neste estudo e as adaptações necessárias por conta de limitações impostas pela pandemia do COVID-19. O quarto capítulo, *Resultados e análises*, explora os resultados e análises do programa de intervenção em busca de indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva. Por fim, o capítulo *Discussão e considerações* trará reflexões sobre as adaptações necessárias para intervenção sistemática focada em argumentação para pessoas idosas, características da argumentação no conjunto de dados analisados e sugestões para estudos futuros.

2 OBJETIVOS

Este estudo teve como objetivo geral investigar empiricamente e analisar discursivamente o potencial de um programa sistemático de intervenção focado em argumentação adaptado para pessoas idosas com declínios cognitivos típicos, especificamente em processos relacionados às flexibilidades cognitiva e argumentativa.

Após o procedimento metodológico de adaptar para senescentes – pessoas idosas com declínios cognitivos típicos – um programa sistemático de intervenção focado em argumentação, com potencial para favorecer a promoção de flexibilidade argumentativa nesta população e aplicá-lo, esta tese teve como objetivo específico analisar discursivamente as interações argumentativas ocorridas na intervenção entre quaisquer participantes e participantes-equipe, em busca de indicadores de flexibilidades argumentativa propostos neste estudo no discurso dos participantes.

Tendo em vista que os processos cognitivos podem ser aperfeiçoados através de práticas instrucionais, justifica-se a inserção deste projeto na linha de pesquisa *Desenvolvimento Cognitivo*, por investigar condições que possam favorecer que os indivíduos alcancem novos níveis de desenvolvimento cognitivo que anteriormente não possuíam.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É crescente o aumento da quantidade de pessoas idosas no Brasil e no mundo. Segundo o IBGE, em 2022 o Brasil possui 32,5 milhões de pessoas idosas, representando aproximadamente 15,13% da população brasileira. O envelhecimento, ou senescência (AZAMBUJA, 2007), consiste num processo universal e geneticamente determinado, razão pela qual também é chamado de envelhecimento típico. Inicia-se logo após a maturidade sexual e acelera-se a partir da quinta década de vida, marcado pelo fim ou diminuição da possibilidade de reprodução da espécie e por mudanças morfológicas e fisiológicas típicas. Este processo traz consigo uma série de impactos biológicos, fisiológicos, sociais e psicológicos. Difere da senilidade, um conjunto de mudanças patológicas do indivíduo. É de fundamental importância compreender estes processos e de sua influência no funcionamento cognitivo.

3.1 IMPACTOS DO ENVELHECIMENTO NO PENSAMENTO

Durante o envelhecimento, ainda que o indivíduo possua alto grau de escolarização (PARK; BISHOF, 2013), o ser humano passa por declínios cognitivos relacionados à idade (também chamado de envelhecimento cognitivo). Mesmo durante o envelhecimento típico (não patológico), há evidências de que o envelhecimento se relaciona ao declínio em diferentes graus em algumas habilidades cognitivas, como a memória de trabalho, velocidade de processamento, memória episódica; ainda que haja um crescimento no vocabulário (MCGILLIVRAY; FRIEDMAN; CASTEL, 2011). Há também crescentes evidências de que os *déficits* relacionados à idade são moderados por outros fatores importantes, como metas, motivação e conhecimentos prévios (ZACKS; HASHER, 2006).

Uma característica marcante do declínio cognitivo é a variabilidade entre os indivíduos. As diferentes funções cognitivas costumam ser afetadas distintamente neste processo. Em síntese, conforme Cosenza e Malloy-Diniz (2013), as principais alterações cognitivas são:

- A atenção sustentada tende a se manter preservada por mais tempo, porém processos atencionais mais complexos, como as atenções seletiva e dividida, tendem a apresentar declínio funcional mais precoce. A consequência disto é a dificuldade de pessoas idosas em inibir estímulos distratores.
- A capacidade da memória episódica e de registro de novas informações podem diminuir com a idade. Pessoas idosas podem acessar informações, porém podem ter

difficuldade de acessá-las. A capacidade de reconhecimento é menos acometida do que o processo de evocação espontânea. A memória semântica não costuma ser afetada no processo de envelhecimento típico, assim como a memória implícita.

- Há preservação da linguagem e aumento no vocabulário, ainda que possam surgir problemas na nomeação, como no “fenômeno da ponta da língua”. Estas dificuldades também ocorrem com habilidades numéricas e o conhecimento geral.
- Algumas funções executivas, como a memória operacional, apresentam declínio já na idade adulta. A diminuição na velocidade de processamento é um achado generalizado nos estudos sobre o envelhecimento cognitivo e parece se correlacionar com a perda da substância branca que ocorre com o passar do tempo (DEARY *et al.* 2009; DRAG; BIELIAUKAS, 2010 *apud* COSENZA; MALLOY-DINIZ, 2013).

Não se sabe com precisão razões da variabilidade da evolução do declínio cognitivo, porém apontam-se hipóteses (COSENZA; MALLOY-DINIZ, 2013), como carga genética, patologias sistêmicas, exposição a situações estressantes e maus hábitos de saúde, além de diferenças observadas entre as pessoas em seus níveis de funcionalidade. Assim, os processos de envelhecimento atuarão em níveis distintos em diferentes indivíduos. Os aspectos cognitivos mais usados no cotidiano podem ser preservados e até aprimorados, mesmo em idades avançadas. Pessoas idosas mantêm as habilidades previamente aprendidas, desde que continuem a praticá-las (*id.*). Além das alterações neurobiológicas típicas do envelhecimento, uma série de fatores parece influenciar o envelhecimento cognitivo, como a educação, a inteligência e as habilidades sensoriais. Estes fatores podem determinar taxas mais lentas no declínio cognitivo de pessoas idosas, menor atrofia cerebral e, conseqüentemente, adiamento na ocorrência de alterações patológicas. Estas variáveis contribuiriam para a constituição de uma reserva cognitiva, responsável pela resiliência e a plasticidade dos circuitos envolvidos em diferentes processos mentais (DRAG; BIELIAUKAS, 2010 *apud* COSENZA; MALLOY-DINIZ; 2013). A reserva cognitiva é a capacidade cerebral de reagir ativamente a uma lesão, através da implementação de processos cognitivos alternativos, maior esforço aplicado nos circuitos remanescentes ou ainda por processos compensatórios. Comportamentos e experiências específicas podem oferecer ao indivíduo proteção dos declínios relacionados ao envelhecimento, como educação, alfabetização, grau de instrução, trabalho e estilo de vida engajado e ativo na fase adulta.

Ainda que haja heterogeneidade entre as pessoas idosas, a reserva cognitiva é um dos fatores que contribuem para demarcar diferenças individuais, apresentando uma proteção parcial contra os efeitos do envelhecimento (BASTIN *et al.*, 2012). Estudos relatam o papel

central da educação neste processo (cf. KRAMER *et al.*, 2004; SATTLER *et al.*, 2012) e sua influência no funcionamento cognitivo.

Há crescente interesse na manutenção da atividade cognitiva na maturidade, motivado pela preservação da qualidade de vida no envelhecimento e pelo receio do enfraquecimento destas atividades no envelhecimento normal ou pelo acometimento de doenças degenerativas. Também há a expectativa da possibilidade de retardar o declínio cognitivo e evitar ou postergar as patologias associadas a esta fase da vida, através da estimulação cognitiva (MCGILLIVRAY; FRIEDMAN; CASTEL, 2011).

Tradicionalmente, supunha-se que o declínio cognitivo fosse inevitável no envelhecimento, por ser decorrente do desgaste natural do sistema nervoso. Há evidências que, à medida envelhecemos, ocorre uma plasticidade negativa, decorrente de vários fatores, entre eles diminuição da atividade, resultando não apenas em mudanças estruturais, mas também em mudanças comportamentais e ambientais, que levam a um processamento deficiente de funções nervosas. Parte da perda de funções do envelhecimento pode ser reversível, por meio de estratégias comportamentais que produzam estimulação sensorial, cognitiva ou motora, capazes de induzir a plasticidade no sistema nervoso. Estas estratégias de estimulação cognitiva atuariam na construção de reserva cognitiva, construindo um reforço na maquinaria de processamento neural (COSENZA; MALLOY-DINIZ, 2013).

Um ponto chave para um envelhecimento com sucesso é a preservação de níveis de desempenho de altas funções cognitivas. Fatores como idade, sexo (DE FRIAS; NILSSON; HERLITZ, 2006), *status* socioeconômico e escolaridade contribuem positivamente com o desempenho e suavização do declínio cognitivo em adultos mais velhos (CECI, 1991). Comportamentos não saudáveis, como fumar e ingerir bebidas alcoólicas, interferem negativamente no desempenho cognitivo. A inserção em atividades sociais, como trabalho voluntário e interações sociais, parece ser um fator positivo menos explorado pelos pesquisadores da área, principalmente em relação a seus efeitos longitudinais. Entretanto, segundo Kats *et al.* (2016), há uma associação entre o engajamento em atividades sociais e um alto nível cognitivo geral em três diferentes tarefas: memória de trabalho, aprendizagem verbal e velocidade de processamento. O engajamento social não foi significativamente associado com mudanças cognitivas vinte anos após a primeira observação. Isto denota que um estilo de vida socialmente engajado promove um bom funcionamento cognitivo durante a vida, mas não previne declínio cognitivo em idades mais avançadas. Em contraposição a Kats *et al.* (2016), James *et al.* (2011) mostraram que participantes sexagenários com intensa atividade social tiveram menor declínio cognitivo em comparação com pares inativos. Desta forma, não está

claro se o engajamento em atividades cognitivamente estimulantes protege de declínios cognitivos, já que as pesquisas de diferentes atividades sociais forneceram diferentes resultados. Uma hipótese para esta discrepância está na diferença de níveis de estimulação entre as atividades, como visitar um amigo e atividades em grupo, que podem ser mais cognitivamente estimulantes do que outras, como ter uma ampla rede social.

Nas pesquisas feitas para fundamentação teórica deste estudo, encontrou-se que memória, atenção e aprendizagem foram as funções cognitivas mais focadas em treinos cognitivos (*e.g.*: BALL *et al.* 2002; IRIGARAY, 2009; REBOK *et al.* 2014). Entretanto, observou-se uma aparente falta de aporte teórico e escassez de estudos sobre possíveis efeitos da participação em uma prática sistemática de argumentação. Foram encontrados dois que focaram em operações de raciocínio, os quais serão sumariados a seguir.

Em um estudo longitudinal, Rebok *et al.*, 2014 investigaram efeitos de um programa de treinamento de três habilidades: memória, velocidade de processamento ou raciocínio. Participaram 2832 pessoas acima de 65 anos de dez sessões de treinamento para memória, raciocínio ou velocidade de processamento e de 4 sessões de treinamento de reforço entre 11 e 35 meses após o treinamento inicial. Os resultados do estudo mostraram que os efeitos do treinamento cognitivo seriam específicos para a habilidade cognitiva treinada e duraram em média 5 anos para a memória e 10 anos para a velocidade de processamento e raciocínio. Uma possível limitação de estudos como este consiste no modo de execução. Comumente consistem em intervenções *on-line*, em que os indivíduos participam de treinos solitários. Além disto, propostas de intervenção podem não se espelhar em situações da vida real, por vezes sendo demarcadas pela artificialidade e desconectadas do cotidiano. Uma performance frágil em testes não reflete necessariamente um raciocínio pobre na vida quotidiana e vice-versa.

Lopés e Machluk (2015), em seu estudo sobre os efeitos da participação de adultos mais velhos em oficinas focadas em argumentação, observaram incremento na regulação emocional, além da capacidade de reflexão e de autoeficácia sobre técnicas argumentativas, levando os participantes ao aumento de bem-estar psicológico. As autoras observaram ainda que, à medida que as sessões ocorriam, os participantes adquiriam segurança no exercício e frequentemente comentavam sobre a forma como puderam transferir o que aprenderam a contextos fora da oficina. Para as autoras, isto se relaciona com as investigações de Bandura (1977 *apud* LOPÉS; MACHLUK, 2015) sobre autoeficácia percebida, em que a autorreflexão engloba o pensamento que as pessoas têm sobre suas capacidades de ação. Confiar na autoeficácia é uma característica central do potencial humano, pois contribui diretamente com a tomada de decisões e influencia em outros aspectos cognitivos e emocionais (CAPRARA; CERVONE, 2007 *apud* LOPÉS;

MACHLUK, 2015). Em conexão a ideias como estas, estudos focados no raciocínio e em habilidades argumentativas em geral mostram que as pessoas tendem a argumentar melhor em situações de interação com outros indivíduos (MERCIER; SPERBER, 2011), pois, quando têm suas ideias desafiadas, os indivíduos tendem a produzir mais argumentos para suas ideias.

Por sua vez, Weber (2016) sugere que um estilo de vida socialmente engajado promove um bom funcionamento cognitivo na meia-vida, porém não previne declínio cognitivo em idades mais avançadas. De qualquer modo, este incremento na performance basal pode promover uma reserva cognitiva, que pode atrasar o aparecimento de comprometimentos cognitivos mais graves. Outros estudos focaram em intervenções não farmacológicas para promover preservação de funções cognitivas. Chételat *et al.* (2017), por exemplo, investigou como a prática da meditação, através da redução do estresse e regulação emocional, podem regular fatores adversos que levam a doença de Alzheimer. Em seu estudo piloto, explorou-se a possibilidade de que a prática duradoura de meditação pode reduzir mudanças cerebrais funcionais e estruturais relacionadas à idade.

A literatura especializada da área aponta duas grandes categorias do declínio cognitivo: subjetivo e objetivo.

O declínio cognitivo subjetivo é uma condição na qual adultos mais velhos aparentemente saudáveis queixam-se de declínios em funções cognitivas, ainda que seus desempenhos em testes cognitivos estejam entre os limites normais e que realizem atividades instrumentais para a vida diária (SMART, 2017). Queixas subjetivas relacionadas à cognição estão frequentemente associadas com humor e fatores da personalidade, assim como doenças crônicas. Alguns estudos indicam que adultos com declínio cognitivo subjetivo estão mais propensos do que adultos saudáveis a apresentar biomarcadores para Doença de Alzheimer, como a neurodegeneração (cf.: MEIBERTH *et al.* 2015; PERROTIN *et al.*, 2012) e depósitos de origem amiloide (AMARIGLIO *et al.* 2012; PERROTIN *et al.* 2015), sugerindo que, para alguns adultos mais velhos, os declínios cognitivos subjetivos podem ser uma fase pré-clínica da Doença de Alzheimer.

O declínio cognitivo objetivo (ou leve), por sua vez, consiste em um declínio maior que o esperado para a idade e escolaridade do indivíduo, mas que não interfere notavelmente nas atividades cotidianas (AZAMBUJA, 2007). Pessoas com este perfil podem estabilizar ou normalizar ao longo do tempo, entretanto, têm maior risco de desenvolver algum tipo de demência no intervalo de cinco anos, especialmente a doença de Alzheimer. Em se tratando do declínio cognitivo objetivo, uma situação de risco para a ocorrência de demência, identificá-lo pode levar a uma prevenção secundária pelo controle de riscos associados.

3.2 FUNÇÕES EXECUTIVAS

As funções executivas (FE) se destacam entre os principais componentes da cognição relacionados à adaptação do indivíduo ao meio e estão na base no comportamento intencional dos humanos. Caracterizam-se como funções cognitivas complexas, relacionadas ao comportamento dirigido a metas e que possibilitam ao indivíduo a solução de problemas novos, o planejamento em escala temporal, a análise de custo *versus* benefício no processo de tomada de decisões e a autorregulação comportamental (PAULA; SILVA; FUENTES; MALLOY-DINIZ, 2013). Também chamadas de controle executivo ou controle cognitivo, as funções executivas se referem a processos mentais descendentes necessários quando se tem a necessidade de concentração, quando seguir no modo automático, ou contar com o instinto ou intuição pode ser insuficiente ou impossível (DIAMOND, 2013). O uso das FE é custoso: é mais fácil continuar a fazer algo do que mudar, é mais fácil cair numa tentação do que resistir a ela e é mais fácil se deixar guiar pelo piloto automático do que refletir sobre os próximos passos. As funções executivas são habilidades essenciais para saúde física e mental, sucesso na escola e na vida e no desenvolvimento cognitivo, social e psicológico (*id.*).

Estudos reportam diversos processos cognitivos de alta ordem como componentes das funções executivas. Pennington (1991) as descreve como um guarda-chuva que abarca dezenas de processos cognitivos complexos, como: memória de trabalho (ou operacional), categorização, flexibilidade cognitiva, controle inibitório, planejamento, fluência, monitoramento e tomada de decisão. Segundo Diamond (2013), há também funções executivas de alta ordem, como raciocínio, resolução de problemas e planejamento. Outros modelos agregam funções executivas relacionadas à motivação e a regulação afetiva. Hongwanishkul *et al.* (2005) sugerem que as funções executivas podem ser categorizadas como frias e quentes. As primeiras, as frias, relacionam-se a processos cognitivos racionais, inferenciais e lógico-dedutivos e tornam-se gradualmente menos eficientes por volta dos 50 anos de idade (DE LUCA; LEVENTER, 2008). Por outro lado, as quentes, relacionam-se com o processamento emocional, motivacional, cujo decréscimo pode ser observado aos 65 anos de idade (*id.*).

As funções executivas têm trajetória ontogenética longa e atinge a maturidade na segunda década de vida (FUSTER, 1997). Diversos aspectos das funções executivas tendem a se desenvolver mais tardiamente, em comparação a outras funções cognitivas. Entretanto, durante o envelhecimento cerebral, os circuitos frontoestriatais também iniciam o processo natural de desmielinização mais precocemente em comparação a outros circuitos cerebrais. Disto decorre o declínio mais precoce nas funções executivas, em comparação a outros

domínios cognitivos, associando-se ao declínio das habilidades de natureza fluida (BALTES, 1997). O funcionamento das funções executivas durante o ciclo vital apresenta o formato de U invertido (ZELAZO; CRAIK; BOOTH, 2004). Os déficits nas funções executivas ocorrem em vários transtornos e síndromes em pessoas idosas. Independentemente da etiologia, os déficits executivos relacionam-se diretamente a importantes prejuízos funcionais experienciados por indivíduos em diferentes faixas etárias.

Conforme Diamond (2013), a memória operacional se relaciona estritamente ao controle inibitório. Para que alguém possa inibir determinadas respostas, é necessário manter em mente os objetivos e as regras da tarefa, ou seja, a memória operacional auxilia o controle inibitório. Paralelamente, o controle inibitório também auxilia a memória operacional, já que permite que os indivíduos focalizem a atenção em informações relevantes, sem que se influencie por eventos externos ou pensamentos irrelevantes no momento da tarefa. Tanto o controle inibitório quanto a memória operacional possuem um desenvolvimento prolongado, aparentemente iniciando-se quando a criança adquire a noção de constância do objeto, estendendo-se até o final da adolescência e começo da vida adulta. O raciocínio e a argumentação não são possíveis sem a memória de trabalho, fundamental na capacidade de relacionar coisas sem relações e integrar elementos, fatos e ideias através da criatividade, que reorganiza o conhecimento em novas vias. A memória de trabalho também permite evocar conhecimento conceitual, não apenas a recepção de estímulos, para fundamentar decisões e considerar o passado rememorado e as perspectivas futuras na elaboração de planos e nas decisões (*id.*).

Alguns autores consideram que a inibição do comportamento representa o potencialmente o único fator responsável por uma performance de sucesso em diversos testes executivos (BARKLEY, 1997) sozinho ou em combinação com a memória de trabalho (PENNINGTON, 1991). Salthouse (1996) sugeriu que o raciocínio e a velocidade de processamento podem ser considerados como o fator subjacente impregnado nas funções executivas. Segundo este autor, a performance em dois testes básicos das funções executivas, o *Wiscosin Card Sorting Test* e o *Controlled Oral Word Association Test* se correlacionaram fortemente com a habilidade de raciocinar e a velocidade perceptual.

Por sua vez, a flexibilidade cognitiva se refere à capacidade de mudar de perspectiva (espacial ou interpessoal), de mudar o modo de pensar sobre algo, de se adaptar a novas demandas, de admitir erros e aproveitar oportunidades inesperadas. Entretanto, para que seja possível alternar entre perspectivas ou modos de pensamento, é necessário inibir perspectivas e pensamentos anteriores e ativar na memória operacional uma nova perspectiva. Deste modo, a flexibilidade cognitiva é uma função executiva que se sustenta no controle inibitório e na

memória operacional. Aparece mais tardiamente no curso do desenvolvimento, tendo desenvolvimento mais pronunciado entre cinco e sete anos, prolongando-se até o final da adolescência (DIAMOND, 2013).

3.3 ARGUMENTAÇÃO, LINGUAGEM E COGNIÇÃO

O segundo ancoramento deste estudo advém de perspectivas histórico-culturais, que explicitam a gênese dos processos cognitivos humanos como um processo de apropriação por parte da criança de recursos simbólicos e culturais. A seguir, apresenta-se uma síntese destas ideias, cujas expansões podem ser encontradas em Leitão (2007 a, 2007 b, 2008 a, 2009 b).

As perspectivas histórico-culturais, especificamente Vygotsky (1995), teorizam um modelo sobre a função do signo na constituição do psiquismo humano, no qual Subbotsky (2005) distingue processos psíquicos elementares (PPE) (percepção, atenção e memória involuntárias, e pensamento não verbal, referentes à resolução de problemas simples); de processos psíquicos superiores (PPS) (percepção, atenção e memória voluntárias). Os PPE e PPS se contrastam sob quatro aspectos: origem, estrutura, funcionamento e relação com as demais funções mentais. Quanto à *origem*, os PPE surgem no início da vida como resultado da evolução da espécie, enquanto os PPS têm origem social, pois surgem do desenvolvimento histórico-cultural da atividade humana. Para que a criança os apreenda, faz-se necessário acesso e apropriação dos recursos físicos ou simbólicos disponibilizados pela cultura. Estruturalmente, os PPE capacitam a criança a agir sobre o mundo de forma direta e não mediada. Seu funcionamento ocorre de forma não consciente, involuntária, em que, num primeiro momento, a ação da criança é regulada por estímulos e situações advindos do ambiente. Nos PPS, os instrumentos e signos desenvolvidos pela cultura medeiam o desenvolvimento do infante, sempre propiciado pela interação com outros indivíduos. Esta apropriação ocorre de forma indireta, mediada, consciente e autorregulada de ação sobre o mundo. Enquanto os instrumentos possibilitam a regulação da ação sobre os objetos do mundo, os signos possibilitam regular os próprios processos psicológicos ou de outrem. Apenas os PPS se organizam sistemicamente, em que seu desenvolvimento afeta e é afetado pelos demais (LEITÃO, 2008 a).

A apropriação de recursos semióticos – particularmente a *linguagem* – muda a experiência do indivíduo. Não significa que o social seja muito mais importante do que o aparato biológico, mas sim que o ser humano se constitui e se complementa quando inserido numa cultura, tanto que geralmente leva de sete a nove meses para ser gerado e ser dado à luz,

mas leva cerca de quatro anos para ter um mínimo de autonomia (MOSÉ, 2009). Neste sentido, de acordo com Leontiev (1978, p. 267):

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Esta aprendizagem lhe rende a aquisição de capacidades de ação que antes não tinha, como a capacidade de regular a própria atenção e a de outras pessoas, e a apreensão e recordação de estímulos e experiências. Entretanto, o impacto da mediação semiótica é majoritariamente visualizado pela forma que os signos dotam o indivíduo com recursos para significar a realidade. Possuir estes recursos muda radicalmente a experiência do indivíduo no mundo e sua relação com ele. Segundo Leitão (2008 a):

É ante um mundo ‘concebido como sendo de certo tipo’ que o indivíduo se posiciona (BAKHURST, 2002, p. 236). Mais ainda: a aquisição da linguagem dota o indivíduo com recursos que lhe permitem não apenas organizar suas ações, mas, também, sobre elas refletir.

Outro ponto de sustentação das ideias do presente estudo são concepções sobre a natureza inerente e constitutivamente dialógica da linguagem (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1995; FARACO, 2003). O termo *dialogia* extrapola o sentido cotidiano. Mais do que interação entre dois ou mais indivíduos, as relações *dialógicas* (BAKHTIN, 2005) constituem-se no encontro e oposição de variadas formas de significar e avaliar, que, nos processos comunicativos, mutuamente se respondem. Seja na interação física ou no pensamento silenciosamente produzido, a linguagem age sempre em relações cuja natureza é dialógica, ou seja, que envolve mais de uma forma de posicionamento e entre instâncias diferentes. Segundo Bakhtin (1992, p. 321):

[...] o enunciado daquele a quem respondo (aquiesço, contesto, executo, anoto etc) é já-aqui, mas sua resposta é porvir. Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavenho-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Essas escolhas determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado.

Esta dialogicidade se manifesta no discurso em ao menos três dimensões: *responsividade*, *plurivocidade* e *oposição* (LEITÃO, 2008 a). Reconhecer a dialogicidade da

linguagem também leva a afirmar a heterogeneidade como característica de todo dizer, pois qualquer enunciado carrega em si múltiplas vozes sociais, assim como várias formas de avaliação, concepção, constituição e significação das falas.

Para compreender as dimensões implicadas na natureza dialógica da linguagem, examinemos um exemplo de uma conversa em que um enunciador (A) tem a pretensão de levar outro enunciador (B) a adquirir um produto. A traria ao diálogo sua perspectiva, mostrando os atributos do item a ser vendido, levando B a formular sua perspectiva em relação ao trazido por A, seja formulando dúvidas, perspectivas alternativas, confrontos etc. Ou seja, explicitar a linguagem como diálogo significa dizer que enunciados surgem em resposta a outros que os antecederam, seja de forma imediata, como numa conversa; ou não. Neste caso, B formulou sua perspectiva em resposta aos elementos trazidos por A (ou até mesmo em resposta a interações prévias), assim como o sujeito A pode ter formulado sua perspectiva em resposta a enunciados precedentes.

Nesta mesma conversa, A, ao apresentar os prós do produto em questão, pode levar em consideração e antecipar os possíveis questionamentos que B faria, de forma que a perspectiva de A seria influenciada por esta antecipação, ou seja, os enunciados se dirigem a outros que virão depois deles e que lhes oferecerão alguma resposta, pois, ao enunciar, o sujeito aguarda e antecipa as possibilidades de resposta que ele possa receber relacionados a seu diálogo, que implica na influência da sua forma de constituição.

Ainda tomando como base o exemplo, a perspectiva que A defende pode ter diferentes possibilidades de explanação e foco – atributos físicos, valores, raridade do item –, assim como variadas formas de avaliação e significação do que é dito, pois A ou B podem ser consumidores que usam óticas diferentes para avaliar a questão. Ou seja, reconhecer a dialogicidade da linguagem também leva a afirmar a heterogeneidade como característica inclusa em todo dizer, pois qualquer enunciado carrega em si múltiplas vozes sociais, assim como várias formas de avaliação, concepção, constituição e significação das falas Segundo Leitão (2008 a, p. 37), “afirmar a plurivocidade constitutiva de todo dizer implica ainda reconhecer a inevitável tensão/oposição que emerge da coexistência e confronto entre diferentes perspectivas”.

Do confronto de múltiplas concepções emerge a argumentação, que segundo Van Eemeren *et al.* (1996) consiste em uma atividade que se realiza socialmente com o uso da justificação de pontos de vista e apreciação de perspectivas alternativas, cujo objetivo final consiste no aumento ou redução da aceitabilidade das perspectivas em questão. Argumentar é uma atividade discursiva cuja aquisição remonta à aquisição da linguagem. Desde a mais tenra idade, entre dois e três anos, somos impelidos a pedir e oferecer razões e explicações sobre

coisas do mundo, físico ou simbólico, ainda que para que o façamos articuladamente e com qualidade exista um extenso trajeto a ser trilhado (LEITÃO, 2011).

3.4 RELAÇÕES ENTRE RACIOCÍNIO, ARGUMENTAÇÃO, COGNIÇÃO E LINGUAGEM

Raciocinar envolve um processo inferencial, através do qual se parte de informações prévias (ou premissas) para o ato de inferir uma conclusão (HALPERN, 1984). O raciocínio pode ser contrastado em dois tipos: formal e informal. No raciocínio formal, característico da matemática, dos silogismos categóricos e do raciocínio probabilístico, a conclusão decorre da dedução de premissas dadas, em que um argumento é validado através de esquemas prévios, cujo foco recai predominantemente no modo (*forma*) como os argumentos são construídos.

Por outro lado, o raciocínio informal (também chamado de argumentativo ou prático) (KEEFER, 1996; SAIZ, 2002) tem como característica a interiorização de um processo dialógico (KUHN, 1991). O termo *dialógico* transcende a acepção quotidiana, enquanto interação ou conversa entre dois ou mais indivíduos. Na acepção aqui adotada, a *bakhtiniana*, as *relações dialógicas* se caracterizam como encontro e oposição de múltiplos modos de significação e avaliação, de modo que mutuamente se respondem nos processos comunicativos (LEITÃO, 2007a; 2008). Enquanto relação dialógica, o raciocínio argumentativo se caracteriza pela realização dos papéis de proponente e oponente, por dois indivíduos ou por um único indivíduo, através de competências mais específicas, como justificação de perspectivas, consideração de possíveis pontos de vista alternativos e contrários, e réplica/resposta a perspectivas divergentes. Difere de outras formas de pensamento pela necessidade de deslocamento do foco do pensamento sobre o mundo para os fundamentos e limites do próprio pensamento, consistindo num ato metacognitivo (KUHN, 1991, 1992; LEITÃO, 2007 a).

Na ausência destas competências específicas de raciocínio argumentativo (justificação de pontos de vista e consideração a perspectivas divergentes), crenças são usadas como base para interpretar e organizar a experiência do indivíduo. Através do processo de pensar sobre o próprio pensamento (metacognição) o indivíduo pode refletir sobre suas próprias crenças, avaliá-las e ter a possibilidade de justificá-las, tendo, desta forma, a possibilidade de exercer o controle de suas próprias crenças (KUHN, 1991). Por outro lado, segundo Keefer (1996) e Mercier e Sperber (2011), as crenças não são necessariamente escolhidas entre várias alternativas, podendo ser construídas através de inferências intuitivas, ou seja, crenças que não temos razões conscientes para manter. Embora indivíduos com raciocínio menos sofisticado

possam desempenhar tarefas quotidianas, suas habilidades de conduzir suas vidas e a qualidade de vida são frequente e significativamente diminuídas. Disto decorre a necessidade de exercitar um raciocínio mais frágil com o mesmo fervor usado para tratar alterações da linguagem e de outras funções cognitivas (SHUREN; GRAFMAN, 2002).

Embora frequentemente usados como sinônimos, há diferenças os termos *argumento* e *argumentação*. *Argumento* é a unidade de raciocínio em que uma ou mais premissas são combinadas como suporte a uma conclusão (ANGELL, 1964), ou seja, o produto de uma determinada operação. É um termo usado tanto na lógica formal, como nos estudos da argumentação, de modo que sua análise pode ser realizada sob diversas perspectivas teóricas, envolvendo tanto a validade lógica, como ocorre na lógica formal; como em relação à plausibilidade de um argumento, como ocorre na lógica informal.

Por sua vez, *argumentação* é uma atividade dialógica social de natureza eminentemente discursiva, realizada através da defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas divergentes, com o objetivo último de aumentar ou diminuir a aceitabilidade das perspectivas em questão (VAN EEMEREN *et al.*, 1996). Consiste numa das formas de comunicação e interação mais corriqueiras presentes nos mais diversos contextos da vida, sugerindo não ser apenas um tipo de discurso que permeia o pensamento humano (KUHN, 1992), senão também fundamental para este (KUHN, 1991). Há um crescente entendimento que o pensamento humano se assemelha mais ao processo enfatizado pela retórica clássica, do que pelo processo sugerido pela lógica. Billig (1985, 1987), por exemplo, defende uma abordagem baseada na retórica para o estudo de atitudes e para a psicologia social em geral.

Os mecanismos semiótico-discursivos implicados na argumentação evidenciam a importância dos movimentos do pensamento realizados pelo indivíduo ao formular sua própria perspectiva (LEITÃO, 2000): justificar um ponto de vista requer que o indivíduo reflita sobre os fundamentos de suas ideias, considerar perspectivas divergentes requer avaliação dos limites e plausibilidade de tais fundamentos, e por fim, responder às objeções leva ao exame do impacto das ideias divergentes sobre a aceitabilidade e plausibilidade do argumento inicial.

Defesa de pontos de vista, apreciação e resposta a perspectivas divergentes são entendidas como ações discursivas implicadas na argumentação e vistas como mecanismos discursivos que conduzem o indivíduo que argumenta a tomar seu próprio pensamento como objeto de reflexão e a avaliá-lo constantemente (LEITÃO, 2007 a, 2007 b). Esta noção de negociação de perspectivas pressupõe que o surgimento do pensamento ocorra mediante as relações dialógicas de natureza discursiva e seja construído imerso num contexto sócio-histórico particular que lhe permite interpretar e dar forma à realidade à qual ele pertence

(VYGOTSKY, 1934/2000). Assume-se a linguagem como constitutiva da cognição humana, tendo em vista o papel que desempenha na construção e transformação do pensamento, cujo processo compreende-se a partir da natureza sociosemiótica presente nas trocas comunicativas com o mundo, seja de natureza social, física ou simbólica (LEITÃO, 2000, 2007 b). Dada sua eminente natureza discursiva, espera-se que o engajamento em um contexto argumentativo favoreça mudanças e transformações, produzidas a partir da reorganização do pensamento.

Define-se pensamento reflexivo como um processo autorregulador do pensamento, no qual o indivíduo toma como objeto de seu pensamento suas próprias concepções de mundo (cognição) e considera limites e fundamentos de suas próprias ideias (LEITÃO, 2007 a), consistindo num processo de natureza metacognitiva. Estes dois níveis se diferenciam em função do foco do conteúdo (LEITÃO, 2007 a). A cognição (primeiro nível) é o processo de pensar (afirmar, conceituar) sobre o mundo, em que as concepções elaboradas ou evocadas são vistas como recursos de natureza sógnica que possibilitam ao indivíduo dar sentidos ao mundo em que vive. A metacognição (segundo nível), por outro lado, trata-se do ato de pensar sobre as próprias concepções sobre o mundo, cuja orientação do pensamento consiste no foco e na análise das concepções elaboradas no primeiro nível semiótico (cognição). A organização dialógico-dialética é a propriedade que torna a argumentação como um mediadora eficiente na diferenciação dos níveis de semiotização do pensamento humano (LEITÃO, 2007 a). O confronto com a oposição é conceituado como um mecanismo semiótico dialógico que possibilita deslocar o pensamento do plano cognitivo para o metacognitivo. O metaprocessos que possibilita ao indivíduo a reflexão sobre as sustentações e limites de suas próprias concepções sobre o mundo é conceituado como autoargumentação, no qual, o mesmo indivíduo elabora argumentos, antecipa-lhes oposição e a eles responde. Consiste no marco central do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Complementar a estas ideias, o conceito de “inteligência reflexiva” remonta à capacidade de refletir e analisar uma situação a partir de múltiplas perspectivas, em que são acionadas distintas capacidades cognitivas, como atenção, raciocínio, dedução, lógica, memória, inteligência geral e inteligência cristalizada, em especial, que aparece mais privilegiadamente em pessoas mais velhas. Usar este tipo de inteligência desencadeia diferentes mecanismos como empatia, manejo da ansiedade e de tolerância perante a perda de controle, ao mesmo tempo permite a possibilidade de criticar os discursos hegemônicos, o senso comum, os preconceitos, revisar estereótipos e o reducionismo de certos argumentos (LOPÉS, MACHLUK, 2015). A noção de refletir implica em um ato de pensamento que nos permite abstrair para observar, debater consigo mesmo e explicar nossas ações. Refletir é olhar

criticamente o que fazemos, justificar cada uma das decisões tomadas e aprofundar a partir do próprio questionamento que nos permita retificar ou tomar decisões que permitam melhorar nossas práticas (CHACÓN CORZO, 2006, p. 51 apud LOPÉS, MACHLUK, 2015).

Com base em ideias como essas e dado o seu caráter epistêmico e de negociação de perspectivas, vários espaços pedagógicos vêm sendo crescentemente criados para o desenvolvimento de competências argumentativas, seja com o foco de aprender a argumentar ou argumentar a aprender, em diversas faixas etárias e escolaridades (LEITÃO, 2011). A prática sistemática de pensamento e competências de raciocínio em um ambiente cognitivamente estimulante pode servir como uma das condições para desenvolvimento e para a melhoria da qualidade dos argumentos produzidos pelos indivíduos (ANDERSON *et al.*, 1997; ANDERSON *et al.* 1998; ANDERSON *et al.* 2001; KUHN, 2001; KUHN; SHAW, FELTON, 1997; KUHN; UDELL, 2003; LAO, KUHN, 2002; REZNITSKAYA *et al.*, 2001). Aparentemente ainda não explorado, de acordo com a literatura consultada, entretanto, é o possível potencial da argumentação enquanto atividade social mediadora de estimulação no envelhecimento típico, consistindo no objeto de estudo da presente pesquisa.

3.6 ANÁLISE DE ARGUMENTOS

Leitão (2007 b), ancorada em Vygotsky (2000), o qual apresenta a ideia de unidade de análise adequada para um estudo como o menor fragmento de um fenômeno no qual se preservam todas as propriedades básicas constituintes. Isto implica que no processo argumentativo analisar separadamente um de seus elementos, ou até mesmo um subconjunto deles, não proporcionaria a captura do processo de revisão de perspectivas. Desta forma, Leitão (2008 b) propõe que três elementos, no mínimo, constituem uma unidade de análise necessária para capturar o processo argumentativo e os diferentes níveis de reorganização do conhecimento que dele originam: o argumento, o contra-argumento e a resposta. Estes elementos podem assumir três funções: discursiva, psicológica e epistêmica.

Leitão (2008 b) conceitua o *argumento* (ARG) como o conjunto de um ponto de vista (PV) e uma justificativa (J), podendo algum destes subelementos aparecer implicitamente no discurso. Discursivamente, demarca o ponto de vista que o proponente quer estabelecer e as razões para apoiar sua perspectiva. Cognitivamente, estabelece o marco inicial em relação ao processo de revisão de perspectivas que se instala em fases que se sucedem na argumentação. Por fim, epistemicamente, captura a organização momentânea do conhecimento do proponente em relação a um tópico.

A forma de trazer um argumento à discussão é variável, de forma que empiricamente observam-se ao menos cinco: ponto de vista seguido de justificativa, justificativa predecessora de ponto de vista, ponto de vista com justificativas em série, justificativa oferecida à outra justificativa e ponto de vista com várias justificativas independentes. Esta variedade ocorre por duas razões: focando a dialogia como característica inerente a todo dizer, uma justificativa sempre tem a característica responsiva em relação a um ponto de vista (ou mesmo a outra justificativa), pois é a este(s) elemento(s) que ela é direcionada. Por outro lado, essa relação de *responsividade* nem sempre aparece de forma temporalmente sequencial no discurso, podendo ainda aparecer implicitamente. Convém ressaltar que cada uma destas modalidades traz diferentes impactos ao discurso, de forma que não se reduzem apenas a uma mera configuração. Além disso, em relação às justificativas, comumente o termo *porque* demarca uma justificativa que está por vir. Ressalte-se que nem todo *porquê* é argumentativo, ou seja, surge para apoiar uma proposição passível de polemização, tampouco toda justificativa é precedida por esta expressão. Nas análises das transcrições usadas neste estudo, exploraram-se apenas os *porquês* de natureza argumentativa. Outros dois tipos, além deste, são plausíveis - *explicativo* e *motivacional*. Estes três tipos se diferenciam da seguinte forma: o *argumentativo* oferece razões a enunciados passíveis de oposição, sendo um elemento de suporte ao ponto de vista defendido; o *explicativo* descreve como ocorre um fenômeno, explicitando cada uma das partes do processo; por fim, o *motivacional* oferece uma relação de causa e efeito entre os enunciados, oferecendo os motivos que levaram à ocorrência do evento em questão. Detalhamentos podem ser encontrados em Fisher (2008).

O segundo elemento (LEITÃO, 2008 b) é o contra-argumento (CA), tendo como função psicológica capturar o modo aberto como o confronto com elementos da oposição desencadeia no discurso um processo reflexivo que o leva o proponente à revisão das próprias ideias. Discursivamente, o CA traz para o diálogo a dimensão de alteridade, indispensável para que a argumentação ocorra. Epistemicamente, o CA denota diferentes caminhos para a organização do conhecimento, caminhos estes que eventualmente podem servir para que o conhecimento atual do que argumenta possa trilhar. Tal qual a aparição de pontos de vista e suas justificativas no discurso dos indivíduos, o contra-argumento também pode assumir formas variadas. O CA pode atacar diretamente um PV, uma J ou a conexão que existe entre o PV e a J. O CA também pode aparecer implicitamente no discurso e, desta forma, é pragmaticamente observado e capturado através da resposta. Categoricamente, o contra-argumento pode ser demarcado sob a forma de pergunta, analogia, crítica a uma ideia, enfim, qualquer elemento que tenha a possibilidade de pôr em xeque a proposição trazida pelo proponente.

O último elemento, a *resposta*, é conceituado por Leitão (2008 b) como a reação, imediata ou remota, do proponente ao confronto com a oposição, e denota, ao mesmo tempo, a tomada de consciência do sujeito em relação a concepções que divergem às suas e a forma como o proponente a elas reage, seja refutando ou incorporando ao seu discurso, de forma parcial ou completa. Epistemicamente, a identificação da resposta é um passo particularmente crítico a uma análise que busca capturar o impacto do confronto de perspectivas sobre o indivíduo. Segundo Leitão (2007 b, p.85):

A comparação entre a formulação inicial do argumento e a retomada deste, em resposta a contra-argumento, é o recurso analítico que permite capturar eventuais mudanças nas posições inicialmente defendidas. Sua presença captura o estatuto fundamentalmente dialógico da unidade de análise postulada.

Quatro tipos de respostas podem ser dados à oposição, segundo Leitão (2007 b), cada um dos quais implica uma modalidade de impacto da argumentação sobre o conhecimento em construção: aceitação do CA e consequentemente o abandono do PV; contestação do CA e preservação do PV; aceitação do CA, seguida pela formulação de novos elementos de apoio ao ponto de vista inicialmente defendido - o que implica no fortalecimento deste; aceitação do CA com incorporação de aspectos dele ao PV.

É importante salientar que independentemente da modalidade da resposta, segundo a autora, afirma-se existir um processo de construção de conhecimento. Mesmo em casos menos óbvios, em que o ponto de vista é preservado na forma inicialmente apresentada, são tratados como reorganizações do conhecimento, tendo em vista que passou pelo crivo da oposição e em decorrência disto, fortaleceu-se.

4 MÉTODO

Para adentrar no método construído para este estudo, necessário retomar brevemente o objetivo geral, que consistiu em investigar empiricamente e analisar discursivamente o perfil argumentativo de participantes de um programa sistemático de intervenção focado em argumentação adaptado para pessoas idosas com declínios cognitivos típicos. Para isto, optou-se pelo uso de métodos qualitativos, através da análise das interações simbólicas ocorridas durante a intervenção, caracterizada por prática intensiva de argumentação num contexto estruturado e regrado. O foco no processo possibilitou observar e explorar empiricamente possíveis mudanças e transformações nos correlatos discursivos de flexibilidades cognitiva e argumentativa, esta última compreendida neste estudo como um construto teórico observável discursivamente através da antecipação, consideração e resposta a perspectivas divergentes. O *rationale* está na ideia de que as complexas habilidades das funções executivas são demandadas no discurso em situações em que os indivíduos necessitam monitorar o sentido do discurso em tempo real, de acordo com mudanças no contexto (BODY; PERKINS, 2004), recrutando flexibilidade cognitiva. Similarmente, controlar situações comunicacionais requer adaptação, recrutando habilidades pragmáticas, de memória semântico-episódica e de flexibilidade cognitiva (O'KEEFEE *et al.*, 2007; VAN DIJK, 2012).

A título de recordação de dois conceitos centrais neste estudo, a flexibilidade cognitiva, uma função executiva, envolve mudança espacial ou interpessoal de perspectivas (DIAMOND, 2013), que implica em transformação e mudança de pensamento sobre algo. Mudar perspectivas requer inibir ou desativar perspectivas prévias e carregar na memória de trabalho uma perspectiva diferente. O oposto da flexibilidade, neste caso, é rigidez. Por sua vez, no sentido argumentativo, pode ocorrer flexibilidade ainda que o indivíduo mantenha sua perspectiva, entretanto esta nova perspectiva é considerada como transformada, pois passou pelo crivo da oposição e teve a possibilidade de ser contestada, aceita ou incorporada ao contra-argumento (LEITÃO, 2011). Numa concepção argumentativa, o oposto da flexibilidade é ausência de abertura a novas perspectivas.

4.1 PARTICIPANTES

Participaram 15 pessoas idosas com idade entre 60 e 75 anos, residentes na Região Metropolitana do Recife e que, além desses, atenderam aos seguintes critérios de inclusão: (a) aceitação de participação voluntária na pesquisa, em conformidade com a Resolução 510/2016

do Conselho Nacional de Saúde (CNS); (b) obtenção de *score* igual ou superior a 20 pontos no *Montreal Cognitive Assessment* (MoCA), indicativo de não possuir comprometimento cognitivo leve (PINTO, 2019); (c) não possuir sinais de dependência incompatíveis com este estudo, especialmente quanto ao transporte e mobilidade autônoma; e d) ser alfabetizado. A faixa etária alvo deste estudo foi definida em função da idade mínima para ser considerado pessoa idosa pelo Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003) e da ocorrência média de alterações cognitivas patológicas, como demências (MALLOY-DINIZ; FUENTES; COSENZA, 2013).

O recrutamento dos participantes ocorreu entre setembro e outubro de 2019 através de ampla divulgação pelos seguintes meios: a) lista de e-mails da Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI) – órgão vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde o estudo foi realizado; b) publicações patrocinadas (impulsionadas) nas redes sociais *Facebook* e *Instagram*; c) divulgação em grupos através do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*; d) divulgação em uma aula para pessoas idosas, com a prévia autorização da UnATI e dos responsáveis pela atividade; e) cartazes afixados em locais de grande circulação de pessoas, em bibliotecas e Centros diversos na universidade em que este estudo foi realizado; f) Boletim de Notícias da Assessoria de Notícias da UFPE (ASCOM/UFPE) e g) uso da técnica ‘bola de neve’ (FLICK, 2009), em que um participante já entrevistado convidou outro potencial participante, desde que esse atendesse aos critérios de inclusão definidos para o estudo (ver abaixo). Os meios de recrutamento com mais retorno foram a UnATI/UFPE e publicações patrocinadas no *Facebook*, a partir dos quais foi selecionado um público-alvo específico que atendesse aos critérios de inclusão deste estudo, especialmente quanto à idade e residência.

Em resposta aos vários recursos de recrutamento, acima descritos, 18 pessoas se voluntariaram para o estudo. Entretanto, tendo em vista que na seleção alguns participantes não atenderam a algum critério de inclusão, especialmente em relação à pontuação nos testes descritos (ver abaixo), os participantes foram recrutados até o número mínimo esperado de 15 pessoas que atendessem aos requisitos citados. Para as intervenções, esperava-se a participação de no mínimo 15 participantes, preferencialmente numa amostragem múltipla de três, tendo em vista a organização dos participantes em três grupos ser prevista na intervenção proposta, a ser descrita na seção 4.2.1. Outras três pessoas participaram da seleção, entretanto seus *scores* no MoCA ficaram abaixo do ponto de corte e demonstraram sinais de dependência, conforme resultados de seus testes na Escala de Avaliação de Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVD). Em síntese, participaram 18 pessoas deste estudo, das quais, 15 no grupo intervenção e três pessoas que não atenderam aos critérios de inclusão anteriormente descritos, não avançando, portanto, para participação nas fases posteriores do estudo.

Nesta fase do estudo, o uso dos instrumentos descritos abaixo visou assegurar que participariam do estudo apenas idosos nos quais possíveis perdas cognitivas identificáveis poderiam ser atribuídas à senescência (processos típicos relacionados à idade), e não à senilidade (processos decorrentes de alterações patológicas). Tal distinção estabeleceu uma faixa para seleção dos participantes, pois processos patológicos podem causar grandes alterações na cognição em geral. Antes da aplicação dos instrumentos descritos a seguir, apresentou-se ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹, dando-lhe a opção de leitura integral ou síntese por parte do/a aplicador/aplicadora dos testes. Também foi solicitada autorização para gravação em vídeo das sessões de intervenção. Somente após esclarecer quaisquer dúvidas, solicitou-se o preenchimento e assinatura do TCLE.

Foram aplicados os seguintes instrumentos:

- a) Questionário sociodemográfico, contendo dados como idade, residência, contato (telefone, *WhatsApp* e *e-mail*), renda familiar média, escolaridade, doenças crônicas, hábitos alimentares, medicação. Estes dados em conjunto permitiram traçar um perfil da pessoa interessada em participar do estudo.
- b) *Montreal Cognitive Assessment* (MoCA) (Anexo A): consiste num instrumento breve de rastreio de comprometimento cognitivo leve. Tem como objetivo avaliar diferentes domínios cognitivos: atenção e concentração, funções executivas, memória, linguagem, habilidades visoespaciais, pensamento conceitual, cálculo e orientação. O MoCA possui boas propriedades psicométricas e elevada acurácia para detecção de comprometimento cognitivo. O tempo de aplicação deste teste foi aproximadamente dez minutos. O escore total do teste é de 30 pontos, sendo um valor igual ou maior que 20 considerado típico (PINTO, 2019). Adiciona-se um ponto caso o participante tenha menos de 12 anos de escolarização. Embora Memoria *et al.* (2013 apud PINTO, 2019) indiquem 25 como a pontuação de corte, neste estudo foi usado o valor proposto por Pinto (2019) – 19/20 pontos para idosos com mais de 12 anos de escolarização e 20/21 pontos para pessoas idosas com 4 a 12 anos de escolaridade – por se tratar de um estudo de validação mais recente sobre o teste. O uso deste teste neste projeto decorreu da necessidade de verificar se eventuais perdas cognitivas dos participantes seriam típicas do processo natural de envelhecimento (senescência) ou sugestivas de um comprometimento cognitivo patológico (senilidade).

¹ Pesquisa registrada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sob o número CAEE 127801119.7.0000.5208 e relatório final aprovado em 15 de setembro de 2022 sob o parecer número 5.645.065.

c) Escala de Avaliação de Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVD): criada por Lawton e Brody, em 1969, avalia sete atividades instrumentais: uso do telefone, locomoção com meios de transporte, compras, trabalhos domésticos, preparação de refeições, uso de medicação e administração financeira. É feita através de perguntas direcionadas à pessoa idosa e ao acompanhante. Há três alternativas de respostas, cada uma variando de 1 a 3 pontos. A pontuação 3 num item denota independência do entrevistado; a pontuação 2 denota uma situação de dependência parcial, em que o paciente necessita de ajuda parcial para determinadas atividades; e, por fim, a pontuação 1 denota existência de total dependência. Ao final, somam-se as pontuações de todos os itens. A pontuação máxima do AIVD é 21, que indica total independência do indivíduo, enquanto a pontuação mínima é 7, que demonstra completa dependência do avaliado. Esta escala permite uma avaliação qualitativa da capacidade funcional da pessoa idosa, pois não há um ponto de corte estabelecido.

d) Inventário de Beck de Depressão (WERLANG *et al.*, 2011): seu uso decorreu da necessidade de verificar eventuais níveis de depressão e ansiedade dos participantes, pois estes quadros podem se confundir com demência. Além disto, indivíduos deprimidos e ansiosos podem ter um comprometimento nas funções executivas. Snyder (2013), por exemplo, em uma meta-análise, demonstrou que o transtorno depressivo maior está confiavelmente associado com uma performance pobre em medidas neuropsicológicas das funções executivas frias.

A aplicação desses instrumentos foi realizada individualmente com 18 voluntários, dos quais, como dito antes, 15 foram incluídos no grupo intervenção e três excluídos em vista de não atenderem aos critérios de inclusão adotados neste estudo. A duração desta etapa foi de 30 a 40 minutos com cada participante e ocorreu em diferentes ambientes, de acordo com a disponibilidade e conveniência dos participantes, do pesquisador e de assistentes de pesquisa: na sala do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), localizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva (UFPE); numa área silenciosa e reservada da Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE; numa sala do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da UFPE ou na residência do participante. Em quaisquer uma destas possibilidades, buscou-se um ambiente confortável, climatizado e livre de interferências externas. Algumas aplicações ocorreram em dupla formada pelo pesquisador e por um assistente de pesquisa, com o objetivo de instrumentalizá-lo na execução desta etapa. Outras aplicações foram feitas individualmente pelos assistentes de pesquisa.

Com estes critérios de seleção, o grupo intervenção desta pesquisa foi bastante heterogêneo. A idade dos participantes variou entre 60 e 75 anos (média = 64,5; moda = 65 e mediana = 63); 1 participante (6,6% do total) possuía ensino fundamental completo, 2

participantes (13,2%) tinham ensino médio completo, 1 participante (6,6%) possuía ensino superior incompleto, 4 participantes (26,4%) tinham ensino superior completo e 7 participantes (46,2%) possuíam pós-graduação. Em relação ao gênero, participaram 2 homens (13,2%) e 13 mulheres (86,8%). Embora tenha havido predominância de graduados e pós-graduados, apenas 2 participantes (13,2%) tiveram algum contato prévio com experiências focadas no raciocínio, especificamente quanto à lógica formal.

Participaram também três estudantes de graduação e um estudante de pós-graduação na condição de assistentes de pesquisa em diferentes fases do estudo (seleção dos participantes e intervenção). Todos estes quatro assistentes de pesquisa tinham experiência prévia como monitores e estagiário de docência, respectivamente, de um componente curricular obrigatório na graduação, que usa como método de ensino-aprendizagem uma adaptação feita por Leitão (2012) do Modelo do Debate Crítico e a partir da qual uma nova adaptação foi feita para uso no presente estudo. Ou seja, possuíam, à época de realização da pesquisa, experiências prévias de monitoria e mediação de argumentação em contexto de debate semelhante ao utilizado no estudo. O convite aos assistentes de pesquisa ocorreu anteriormente ao início do estudo e, uma vez aceito, ocorreu o treinamento específico para o estudo, em quatro reuniões semanais, com duração média de 3 horas-aula cada e que teve as seguintes pautas:

- a) Apresentação da equipe, para promover integração entre os membros;
- b) Apresentação da pesquisa pelo pesquisador incluindo: contextualização da pesquisa, objetivos, panorama dos fundamentos teóricos, fases da construção de dados (pré-teste, intervenção e pós-teste²), adaptações necessárias do Modelo do Debate Crítico para a presente pesquisa e perspectiva analítica;
- c) Apresentação detalhada do *design* das sessões de intervenção;
- d) Estabelecimento de um cronograma geral de atividades;

² No projeto original desta pesquisa, tinha-se a expectativa de avaliar possíveis impactos do programa de intervenção na cognição dos participantes. Para tal, convidar-se-iam os participantes do grupo controle e do grupo intervenção a responder testes, como o *Montreal Cognitive Assessment (MoCA)*, para verificar possíveis diferenças intragrupo e intergrupos e analisar em que medida tais mudanças poderiam ser correlacionadas à intervenção ou ao efeito de aprendizagem dos testes. Entretanto, em 11 de março de 2020 a OMS decretou a pandemia do COVID-19, e em 18 de março de 2020, a Universidade em que este estudo foi realizado suspendeu as atividades em função de decretos estaduais que perduraram até outubro de 2020, época de reescrita da seção *Método*. Buscou-se na literatura especializada alguma alternativa para execução do pós-teste, sendo encontrada a versão digital do *Montreal Cognitive Assessment (MoCA)*. Entretanto, não foi usada neste estudo, por se tratar de uma versão simplificada da versão impressa usada na seleção dos participantes e por requerer a presença do pesquisador para aplicação dos testes. Como os participantes integram um dos principais grupos de risco da COVID-19, não se cogitou ir à residência deles, tampouco convidá-los para realização desta etapa em outro lugar, para evitar risco de exposição deles à transmissão do vírus. Tendo em vista tais limitações, a etapa do pós-teste não pôde ser realizada neste estudo e os objetivos tiveram de ser redimensionados.

- e) Estabelecimento de funções, em que ao pesquisador coube: aplicação e correção de testes para seleção dos participantes; motivação da equipe; oferecer *feedback* à equipe, mediação das discussões durante a intervenção, transcrições de dados gravados em vídeo. À equipe coube: aplicação dos testes para seleção dos participantes, participação nas intervenções através de mediação das discussões; auxílio com infraestrutura, equipamentos e organização; auxílio no gerenciamento do tempo durante os debates; sugestão de temas para debate e busca de materiais de apoio (textos, vídeos etc.); transcrição de dados gravados em vídeo; participação em reuniões para organização e preparação para as sessões de intervenção;
- f) Estimular a motivação/automotivação;
- g) Oferecer espaço para *feedback* coletivo;
- h) Discussão sobre temas relacionados à pesquisa: aspectos psicossociais do envelhecimento; cognição e envelhecimento; intervenções não farmacológicas para a pessoa idosa e ações discursivas que promovem argumentação;

4.2 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Esta pesquisa foi realizada entre outubro de 2019 e janeiro de 2020 em duas etapas: seleção dos participantes, descrita na seção 4.1, e realização do programa sistemático de intervenção focado em argumentação, a ser descrito na seção a seguir.

4.2.1 Descrição da intervenção

A intervenção teve como fator motivacional e benefício direto aos participantes a proposta de um espaço para conhecer como as pessoas pensam sobre temas polemizáveis, sociais e quotidianos através de discussões regradas, com estímulo à pluralidade e à revisão de perspectivas. Baseou-se no Modelo do Debate Crítico (MDC), proposto por Fuentes (2009, 2011), doravante MDC/original, e na adaptação do MDC para a sala de aula, por Leitão (2012), doravante MDC/sala de aula. A escolha do MDC para ser adaptado como método da intervenção ocorreu por se tratar de uma situação social de natureza argumentativa, que estimula ativamente a produção dialógica de argumentos e pelo seu potencial de geração de reflexão. Antes de adentrar nos procedimentos construídos para este estudo a partir dessas duas propostas, o MDC/original e o MDC/sala de aula serão sumariamente descritos a seguir. Estudos realizados com ambas as formas do MDC têm apontado seus potenciais para favorecer

flexibilização e pluralismo na reflexão de estudantes sobre temas controversos, a exemplo de estudos em nível de graduação (AMARAL, 2016; GUEVARA, 2015; LIRA, 2015, 2019; MACÊDO, 2018; NOGUEIRA LIMA, 2022; RAMÍREZ, 2012, 2018; RAMOS; LEITÃO, 2020; ROCHA, 2019; SILVA, 2016; SOUZA, 2013) e em pós-graduação (VALENÇA, 2017).

4.2.1.1 Descrição do Modelo do Debate Crítico de Fuentes

O Modelo do Debate Crítico (MDC/original) está estruturado de forma que seja gerada uma discussão sobre um tema polêmico e controverso, através do qual os participantes expõem seus argumentos favoráveis ou contrários ao tópico de debate, buscando uma possível solução à diferença de opinião (FUENTES, 2009, 2011). Caracteriza-se como uma atividade social de intensa produção verbal argumentativa, em que se discute face a face um tema predefinido. Possui como característica central a oposição dialógica, em que distintos indivíduos e seus respectivos pontos de vista se enfrentam, respeitosa e regradamente, em relação a um conflito de opinião. A função reguladora dos turnos de fala predefinidos se converte em elemento essencial do contrato do debate, pela imposição de normas formais e substanciais aos participantes, consistindo, desta forma, em um debate regado (*ibid.*).

O MDC possui como características (FUENTES, 2009, 2011): a) estabelecimento de uma estrutura proposicional padronizada que abre possibilidade à emergência de um conflito de opinião a respeito de um tema sobre o qual os participantes oferecerão razões favoráveis ou desfavoráveis (*e.g.*: “podemos afirmar que a morte é uma perda?”); b) respeito a formas argumentativas válidas no desenvolvimento do debate, evitando o uso de falácias; c) estabelecimento de um sistema avaliativo eficiente na detecção de falácias e outras violações de princípios do diálogo crítico; d) regulação de turnos de fala e criação de papéis claramente definidos por expressões proposicionais e e) a presença de um júri avaliador e deliberativo do debate, com foco em critérios explícitos e acordados previamente.

No modelo original do MDC, os participantes são divididos em três equipes (FUENTES, 2009, 2011), cada um composta por três participantes: bancada afirmativa, cujos participantes têm como objetivo defender argumentativamente um ponto de vista; a bancada negativa, com o objetivo de oposição dialógica à perspectiva trazida pela bancada afirmativa; e a bancada investigativa, que, ancorada em pesquisas prévias sobre o tópico do debate, tem como objetivo expor os argumentos favoráveis e desfavoráveis à proposição de debate. Este modelo de debate também conta com uma mesa de juízes externos, cuja função é avaliar a qualidade

dos argumentos segundo os critérios de força, solidez e correção, com base nos critérios de solidez de um argumento propostos por Govier (2001).

Originalmente, o MDC faz uso da noção e estrutura normativa do debate ideal da pragmadialética, segundo a qual uma discussão crítica ideal deve seguir quatro etapas: a) confrontação, na qual se reconhece da existência de divergência e ocorre a explicitação do ponto de vista e de sua oposição; b) abertura, na qual se assume o papel de protagonista e defende o ponto de vista dos questionamentos formulados pela oposição; c) argumentação, momento no qual o oponente faz questionamentos ao protagonista e, por fim, d) conclusão ou fechamento, momento no qual os participantes refletem sobre a disputa inicial e discorrem sobre suas posições após o diálogo, indicando possíveis mudanças de ponto de vista (cf. VAN EEMEREN; GROOTENDORST, 2003; AMARAL; OLIVEIRA; RAMOS, no prelo). Além destas, a pragmadialética pressupõe a existência de regras essenciais, como a liberdade de expressar os pontos de vista, o dever de responder aos contra-argumentos e de explicitar as justificativas quando solicitado, entre outros. Essas etapas e regras ocorrem em todos os debates críticos, considerando os mais diversos contextos com diferentes níveis de formalidade, distinguindo-se pelo grau de explicitação. Contextos mais informais tendem a não apresentar de forma explícita as regras e fases (*ibid.*).

4.2.1.2 Adaptações do Modelo do Debate Crítico para a sala de aula

O Modelo do Debate Crítico (MDC) foi proposto inicialmente para realização em torneios interestaduais no Chile, em que estudantes representantes de escolas debatiam sobre temas sociais, controversos e polêmicos perante um júri externo, com a função de avaliar os argumentos e deliberar a equipe vencedora do debate, e uma plateia. Tendo em vista seu potencial na reflexão de ideias e de construção de conhecimento, o MDC foi adaptado por Leitão (2012) para uso em sala de aula (MDC/sala de aula), adaptação essa que, desde então, tem sido foco de diversos estudos realizados, e em andamento, no âmbito do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Dentre as principais adaptações do MDC/original para o MDC/sala de aula se destacam: primeiramente, a proposta de um *design* que promove a participação de todos os estudantes matriculados na disciplina no qual é utilizado, os quais são divididos em três grupos: proponente, cuja função é trazer ao debate argumentos favoráveis ao tema em questão; oponente, com função de trazer argumentos contrários à controvérsia em foco; e, por fim, a

bancada investigativa/avaliativa. No MDC/original, esta terceira bancada é denominada de investigativa, com a função de contextualizar a controvérsia. Na adaptação MDC/sala de aula, esta terceira bancada, além de contextualizar a controvérsia, tem a função de avaliar a qualidade dos argumentos das bancadas proponente e oponente, possibilitando aos estudantes o exercício de habilidades de produção e de compreensão/avaliação de argumentos. No MDC/original, a avaliação da qualidade dos argumentos é feita por uma bancada de juízes externos.

Uma segunda adaptação do MDC/sala de aula consiste no formato de participação. Como explicitado, a turma é dividida em três grupos, a cada um dos quais é atribuída a preparação do seu respectivo papel dialógico no debate (proponente, oponente, juízes/avaliadores). Esses grupos são representados, na etapa *debate crítico*, por três membros, enquanto os demais participam como plateia. No MDC/original esta bancada se constitui de representantes de escolas chilenas, por se tratar de um Modelo usado em torneios interescolares.

Uma terceira adaptação do MDC/sala de aula consiste nos temas-alvo das discussões. São selecionados temas controversos próprios do campo de conhecimento em que o MDC/sala de aula é aplicado. No caso da adaptação inicial do MDC/sala de aula, tratou-se de temas da psicologia (*e.g.*: alcances da memória do bebê, pluralidade da ciência psicológica, estabilidade ou mudança na identidade de gênero etc.), diferentemente do MDC/original, cujos temas eram mais generalistas.

Como o MDC/sala de aula se direciona para utilização em situações de ensino-aprendizagem de componentes curriculares, nos quais habitualmente existe a exigência de atribuição de nota ao desempenho dos estudantes, a adaptação realizada prevê, como parte da avaliação e composição da nota, solicitar-se que os estudantes elaborem um ou mais produtos (dois ensaios, no conteúdo em que o MDC/sala foi originalmente adaptado).

Outra adaptação é a mediação de monitores, no assessoramento dos estudantes em todas as fases de preparo para participação no debate. Tais fases são cruciais para que se cumpra o potencial reflexivo do MDC, uma vez que é aí que os estudantes são expostos a diferentes lados da controvérsia em debate, examinam prós e contras da questão, avaliam a qualidade dos argumentos etc. No MDC/original, esse assessoramento é exercido por professores designados pelas escolas a que pertencem os estudantes inscritos no torneio de debates.

Diferentemente do contexto original do MDC, Leitão (2012) adaptou-o para a sala de aula, inicialmente em um componente curricular ofertado do ensino superior, conforme explicitado. Entre as principais mudanças, Leitão (2012) agrega a fase de preparação com os monitores, como parte da disciplina, construindo ciclos de debates, divididos em quatro fases: a) introdução, na qual se apresenta o tema que será debatido, com construção do conhecimento

coletivo básico. Além disso, nesta fase, a polêmica é inicialmente apresentada pela docente da disciplina, buscando apresentar os dois lados da controvérsia e a se posicionar como opositor ao conhecimento hegemônico na sala de aula, possibilitando a abertura para o questionamento; b) oficina, na qual ocorre a divisão da sala em subgrupos, que assumem os papéis de proponente, oponente e juízes. Neste momento, há monitores orientados a incentivar o diálogo do grupo, evitando que este se feche apenas em sua posição; c) debate regrado, no qual representantes de cada grupo apresentam suas teses, expõem as divergências e buscam chegar a uma resolução. O debate regrado tem etapas específicas, incluindo abertura, confrontação, perguntas e conclusão; contendo em cada uma um tempo cronometrado para fala de cada grupo e a troca de turnos; e, por fim, d) fechamento, última etapa do ciclo, caracterizado pela retomada do tema debatido e a avaliação do ciclo (cf. AMARAL; OLIVEIRA; RAMOS, no prelo).

As fases do debate se constituem como estruturas fixas com objetivos determinados, operacionalizados por estratégias específicas para incentivar o debate crítico, seja com a docente (fase introdutória), monitores/as (oficina) ou/e entre os/as próprios/as estudantes (debate regrado). Essas estratégias específicas são realizadas respondendo às demandas da sala de aula, por exemplo, a necessidade de tempo para apropriação dos conceitos centrais do tema que será debatido, o nível de conhecimento anterior da turma sobre o tema debatido etc. (*ibid.*)

4.2.1.3 *Design* da adaptação do Modelo do Debate Crítico utilizado no presente estudo

É possível afirmar que um ciclo de debates, como o proposto no MDC, enfatiza a habilidade de refletir e analisar uma situação perante múltiplas perspectivas, de modo que, ao fazê-lo, os indivíduos mobilizam operações cognitivas como atenção, raciocínio, dedução, lógica, memória, inteligência geral e cristalizada (LOPÉS; MACHLUK, 2015). Através do uso da inteligência cristalizada, mecanismos socioemocionais como empatia, gerenciamento de ansiedade e tolerância à frustração são desencadeadas, criando oportunidades para criticar discursos hegemônicos, senso comum, estereótipos e visões reducionistas (*ibid.*).

Dada a natureza eminentemente social, linguística, atencional, mnemônica, discursiva e de uso de operações de raciocínio do Modelo do Debate Crítico, no presente estudo foram feitas adaptações do referido Modelo, com o objetivo tão somente de adequá-lo aos objetivos aqui propostos. Estas adaptações serão descritas a seguir:

Escolha de temas e preparação para o debate. Para os ciclos de debates foram trabalhados temas com relevância social – assim como no MDC/Original – e foram propostas duas categorias de tópicos controversos e polemizáveis: temas transversais e geracionais.

Temas transversais foram definidos como temas de interesse geral – corrupção, desemprego, *fake news*; enquanto temas geracionais foram definidos como temas potencialmente de interesse específico para a faixa etária alvo deste estudo – aposentadoria, gerenciamento do próprio dinheiro; morar sozinho ou com parentes. Nos primeiros encontros da intervenção desta pesquisa, os participantes foram sondados sobre tópicos de interesse coletivo. Uma lista prévia de temas potencialmente polemizáveis foi sugerida pelo pesquisador e os participantes foram estimulados a sugerir outros temas de interesse coletivo. Após a sondagem dos tópicos de interesse dos participantes, procuramos e sugerimos materiais, como vídeos e textos, que expunham os participantes a diferentes opiniões sobre o tema, sendo também úteis para motivar e estimular a discussão durante as intervenções e nos grupos de *WhatsApp* criados para esta finalidade. A exposição a tais materiais integrou a necessária fase preparatória para o debate.

Formas de participação no debate. Outra adaptação do MDC para este projeto consistiu na amplitude e formas de participação: foi criada uma proposta que promovesse a participação, como debatedores, de todos durante todo o projeto, buscando ampliar a compreensão dos participantes sobre os temas. Diferentemente do MDC/sala de aula, em que os debatedores são três representantes de cada bancada, a saber, proponente, oponente e investigativa (embora todo o grupo participe das demais fases); nesta adaptação todos os participantes tinham a possibilidade de participar de todas as etapas (introdução, oficina, debate e fechamento). Dada a variabilidade da quantidade de participantes a cada sessão, compunha-se a bancada na sessão com base nos participantes presentes. Dividiam-se os participantes em três grupos (proponente, oponente e investigativo/avaliativo), cada um mediado por um ou dois assistentes de pesquisa (monitores), para auxiliar na construção da linha de raciocínio e dos critérios de avaliação do debate. A cada ciclo havia redistribuição através de sorteio dos participantes e os monitores em novas bancadas.

Para que cada um dos participantes pudesse atuar em diferentes papéis (proponente, oponente e avaliativo/investigativo), esperava-se que ocorressem no mínimo três ciclos de debate. Com esta rotatividade de papéis, os participantes tinham a oportunidade de participar de bancadas que não necessariamente correspondiam ao seu posicionamento prévio sobre o tema, dando-lhes a possibilidade de redução de fenômenos como viés de confirmação (RAMIREZ, 2018). Assim como a adaptação do MDC/sala de aula, um ciclo de debates possuiu quatro momentos distintos (introdução, oficina, debate e fechamento). Entretanto, cada ciclo foi realizado com duração variável de duas ou três semanas, a depender do engajamento e apropriação dos participantes com o tema. O Quadro 1 sintetiza os tópicos e perguntas dos ciclos da intervenção.

Quadro 1: Tópicos e perguntas do ciclo, por ciclo e sessão

Ciclo	Sessão	Tópico	Atividades	Pergunta do ciclo
1	1	Fake News	Apresentação coletiva, introdução ao tema e debate espontâneo	<i>As pessoas compartilham fake News por ingenuidade?</i>
	2		Apresentação do Modelo do Debate Crítico, Oficina, debate regrado e fechamento	<i>As pessoas compartilham fake News por ingenuidade digital?</i>
2	3	Inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI	Introdução ao tema – debate espontâneo	<i>A sociedade brasileira do século XXI está preparada para incluir a pessoa idosa?</i>
	4		Continuação da introdução ao tema e Oficina	
	5		Debate e fechamento	
3	6	Políticas públicas para a pessoa idosa	Introdução ao tema	Não houve debate neste ciclo, por causa do quantitativo dos participantes e pela dificuldade em estabelecer uma controvérsia genuína.
	7		Continuação da introdução ao tema	
	8		Fechamento. Neste ciclo não houve debate	
4	9	Finitude	Introdução ao tema, oficina e avaliação da qualidade dos argumentos	<i>Podemos afirmar que a morte é uma perda?</i>
	10		Debate e fechamento	

Fonte: o autor (2022).

Com base em estudos como Rebok *et al.* (2014), que propuseram treinos cognitivos sistemáticos com duração de 10 sessões, além de 4 sessões de reforço (REBOK, 2014), ou 12 semanas, no caso de Raymundo *et al.* (2017), embora apenas duas sejam dedicadas às funções executivas e as demais a outros processos cognitivos, para este estudo foi elaborada uma intervenção focada em argumentação com duração de dez semanas. Com o ancoramento nos estudos citados, buscou-se responder a dúvidas existentes durante o planejamento da intervenção sobre a duração mínima necessária para que se pudesse observar possíveis impactos da intervenção no funcionamento argumentativo (flexibilidade cognitiva) da população estudada. Tendo em vista que durante as sessões houve variação na frequência dos participantes, sugeriu-se aos participantes a prorrogação da duração do programa de intervenção, de modo que cada participante tivesse a oportunidade de participar de 10 sessões ao todo. Entretanto, esta ideia não teve forte aceitação no grupo, pois vários participantes tinham já outros compromissos marcados. Além disto, já demonstravam sinais de cansaço e saturação, devido ao tempo (três meses) já transcorrido. Por fim, a prorrogação sugerida se mostrou inviável com o início da epidemia do COVID-19, e suas restrições a contatos presenciais, fato que deixou os participantes preocupados, por integrarem um dos principais grupos de risco.

Papel da bancada investigativa. Além destas, também houve adaptação no papel da bancada investigativa. Originalmente, esta bancada tem a função de investigar conceitos relacionados ao tema, situar historicamente a controvérsia em foco e expor a polêmica subjacente à pergunta de debate. Baseado na adaptação de Leitão (2012) do MDC para a sala de aula, neste estudo, esta bancada foi denominada de investigativa/avaliativa, que, além das funções citadas, avaliou o debate de acordo com critérios construídos a cada ciclo.

Ajustes durante a intervenção. O delineamento das sessões passou por mudanças durante o projeto. Embora com objetivos diferentes, por exemplo, Raymundo *et al.* (2017) analisa o efeito de um treinamento cognitivo em pessoas idosas sem déficits cognitivos, no qual explora um objetivo diferente a cada sessão, das quais apenas duas são dedicadas às funções executivas. Esta forma de delineamento – um tema por sessão – foi inicialmente proposto no estudo. Entretanto, após reuniões com a orientadora e os membros da equipe, alteramos a periodicidade para um tema a cada duas semanas. Isto ocorreu diante da atenção necessária ao possível cansaço da população alvo, além da dificuldade em gerenciar as quatro fases recursivas propostas no MDC/sala de aula – e preservadas na presente proposta – (introdução, oficina, debate e fechamento) em uma sessão com duração máxima de 2 horas. Desta forma, esperava-se focar em cinco temas durante toda a intervenção (10 sessões). Entretanto, durante a execução da proposta, ocorreram dificuldades em cumprir este planejamento, por motivos de quantitativo de participantes e necessidade de aprofundamento dos temas. Em uma destas sessões, por exemplo, apenas três participantes estavam presentes. Para esta sessão estavam previstas a introdução ao tema e a oficina, entretanto, caso fosse realizada, a fase *oficina* contaria com apenas um participante em cada bancada. Por este motivo, houve alteração no cronograma. No ciclo 3, sobre políticas públicas para a pessoa idosa, os participantes tiveram dificuldade com o tema, desta forma houve extensão da duração do ciclo. Ainda assim, as dificuldades persistiram e não houve a realização da fase *debate regrado* neste ciclo específico.

Em suma, durante as dez sessões foram trabalhados quatro temas: *fake news*, *inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira no século XXI*, *políticas públicas para a pessoa idosa e finitude*. *Fake news* e *finitude* foram trabalhados em dois encontros cada, enquanto *inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira no século XXI* e *políticas públicas para a pessoa idosa* foram trabalhados em três encontros. O primeiro tópico, *fake news*, foi proposto pela equipe aos participantes. Esperava-se, deste modo, que os participantes pudessem se beneficiar das intensas discussões que ocorriam sobre este tema à época da realização do primeiro ciclo. Os demais temas foram construídos juntamente com os participantes. O tópico *inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira no século XXI* foi construído com os participantes, para analisar

as oportunidades oferecidas à pessoa idosa. O tópico *políticas públicas para a pessoa idosa* foi trabalhado como uma continuação do ciclo anterior. O tópico *finitude* foi sugerido por uma participante específica, após ter assistido a palestras sobre este tema. O Quadro 2 abaixo esquematiza o programa executado durante a intervenção.

Quadro 2 - Síntese dos tópicos, atividades e quantitativo de participantes por sessão

Ciclo	Sessão	Participantes	Data	Duração	Tópico	Atividades	Pergunta do ciclo
1	1	12	11/10	2 h	Fake News	Apresentação coletiva, introdução ao tema e debate espontâneo	<i>As pessoas compartilham fake News por ingenuidade?</i>
	2	7	18/10	2 h		Apresentação do Modelo do Debate Crítico, Oficina, debate regrado e fechamento	<i>As pessoas compartilham fake News por ingenuidade digital?</i>
2	3	3	1/11	2 h	Inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI	Introdução ao tema e debate espontâneo	<i>A sociedade brasileira do século XXI está preparada para incluir a pessoa idosa?</i>
	4	11	8/11	2 h		Continuação da introdução ao tema e Oficina	
	5	7	22/11	2 h		Debate e fechamento	
3	6	4	29/11	2 h	Políticas públicas para a pessoa idosa	Introdução ao tema	Não houve debate neste ciclo, por causa do quantitativo dos participantes e pela dificuldade em estabelecer uma controvérsia genuína.
	7	6	6/12	2 h		Continuação da introdução ao tema	
	8	5	13/12	2 h		Fechamento. Neste ciclo não houve debate	
4	9	6	6/1	2 h	Finitude	Introdução ao tema, oficina e avaliação da qualidade dos argumentos	<i>Podemos afirmar que a morte é uma perda?</i>
	10	6	10/1	3 h		Debate e fechamento	

Fonte: o autor (2020)

4.2.3 Relato da intervenção

Para ilustrar a recursividade das fases da adaptação do Modelo do Debate Crítico realizada neste estudo, serão detalhados a seguir os dez encontros da intervenção. Estes dados foram apresentados esquematicamente no Quadro 2.

4.2.3.1 Primeira sessão

Os objetivos gerais desta primeira sessão foram: a) recepção dos participantes; b) apresentação coletiva e integração de participantes e equipe; c) sondagem da compreensão espontânea dos participantes sobre do que se trata um debate; d) debate espontâneo com os participantes, e e) sondagem de temas de interesse dos participantes. Além da equipe da pesquisa, participaram desta sessão 11 pessoas, entretanto, por questões pessoais, uma saiu antes do término do encontro.

No primeiro momento ocorreu a apresentação da equipe e dos participantes, com o objetivo de recepção e criação de vínculos. Como dinâmica de recepção, foi pedido que cada um se apresentasse dizendo seu próprio nome, uma característica pessoal e suas expectativas com o programa de intervenção proposto (ex.: “eu sou José, sou feliz e minha expectativa é conhecer esse trabalho”). O próximo participante deveria repetir o nome da pessoa que acabara de se apresentar, a característica dela e, em seguida, apresentar-se, dizer uma característica própria e seus próprios objetivos no programa de intervenção. Esta abordagem se repetiu com cada um dos participantes e da equipe de intervenção.

Seguinte à apresentação coletiva, sondou-se a compreensão dos participantes sobre do que se trata um debate. A equipe estimulou a livre expressão das ideias dos participantes, em especial quanto aos tópicos *objetivos do debate*, *funcionamento*, *organização*, *método*, e as organizou num cartaz. Com base nestas ideias, pediu-se que os participantes organizassem um minidebate espontâneo sobre o tema *fake News*. Foi usada uma vídeo-reportagem do Fantástico (*Notícias falsas divulgadas na internet se tornam um problema mundial*, 29 de janeiro de 2017) sobre compartilhamento de *Fake News*, para deflagrar a discussão e o debate, que teve como pergunta “*as pessoas compartilham fake News por ingenuidade?*”. Esperava-se que os participantes se beneficiassem de fortes discussões ocorridas à época de realização do estudo. A seguir, estimulou-se os participantes a avaliar o debate espontâneo feito, em relação aos limites e potencialidades. Dentre as principais limitações observadas foi a ausência de papéis claros (grupo favorável e grupo contrário à pergunta do debate) e o reduzido tempo de fala para cada participante (1 a 2 minutos). Este conjunto de dados serviu para traçar um parâmetro da performance inicial, ou seja, um perfil argumentativo inicial dos participantes, antes de lhes ser apresentado o método específico do programa de intervenção, em relação ao qual se poderá observar possíveis variações e mudanças durante a intervenção.

Com o objetivo de motivação e engajamento nas discussões, sondou-se os participantes sobre temas de interesse coletivo. Como sugestão, levou-se uma lista com temas variados.

Sugeriu-se dois grandes grupos de temas: geracionais e transversais. Entendem-se como temas geracionais aqueles que possam se relacionar à faixa etária do público-alvo da pesquisa, como: aposentadoria; vantagens e desvantagens de morar com os filhos e de morar só; gerência do próprio dinheiro. Por sua vez, temas transversais são temas genéricos, de interesse social e sobre os quais as pessoas costumam quotidianamente falar sobre, por exemplo, “o aquecimento global é decorrente da atividade humana?”, “o uso de bicicletas fora de ciclovias e ciclofaixas é um problema para o trânsito?”.

A seguir, apresenta-se a lista dos temas transversais e perguntas sugeridas:

- Armamento: (“o comércio de armas de fogo e munição deve ser proibido no país?” – Tema do Referendo de 2005)
- Desemprego e empregos informais (“O que causa o desemprego?” “Vantagens e problemas do comércio informal”)
- Corrupção (“o que causa a corrupção?”)
- Pena de morte (“a pena de morte deve ser implementada no país?”)
- Aborto (“o aborto deve ser legalizado?”)
- Reincidência criminal (“o que faz com que pessoas reincidam no crime, mesmo que já tenham cumprido suas penas?”)
- Aquecimento global/mudanças climáticas (“o aquecimento global decorre da atividade humana?”)
- Uso/dependência de tecnologias
- Sistema de quotas (“quais as vantagens e desvantagens do sistema de quotas para ingresso na universidade?”)
- Relação entre mídia e violência (“a mídia estimula a violência?”)
- Relação entre jogos e violência (“jogos estimulam a violência?”)
- Mobilidade urbana (“O uso de meios alternativos de mobilidade atrapalha o trânsito?” “O uso de bicicletas fora de ciclofaixas e ciclovias atrapalha o trânsito?”)
- *Fake News* (“as pessoas compartilham fake News por ingenuidade?”)

Para o primeiro ciclo da foi escolhido o tema *Fake News*, cuja discussão continuou na semana seguinte, entretanto, já nos moldes da adaptação do Modelo do Debate Crítico usada nesta pesquisa. Os participantes e a equipe foram estimulados a buscar materiais para compartilhar com o grupo através do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*.

4.2.3.2 Segunda sessão

A segunda sessão começou com uma breve recapitulação da primeira sessão, contendo: características e reflexões do debate espontâneo realizado na sessão anterior e objetivos da proposta do programa de intervenção. O objetivo foi recapitular os objetivos do projeto e recepcionar os participantes (“quebra-gelo”).

Previam-se a apresentação da proposta de intervenção logo no primeiro encontro, com o objetivo de familiarizar os participantes com a adaptação do MDC proposta neste estudo. Entretanto, devido ao avançar da hora e perceptível cansaço dos participantes, não foi possível, ocorrendo na segunda sessão. Esta apresentação ocorreu adaptada ao público-alvo, de modo claro, simples, objetivo, focando as potencialidades do MDC/original e MDC/adaptado para a sala de aula e através de *powerpoint*, contendo os objetivos da intervenção, um sumário dos fundamentos teóricos da intervenção. Durante a apresentação, foram enfatizadas a *pluralidade de ideias* e a *flexibilidade*, características densamente trabalhadas nos debates, tanto na apresentação da proposta, quanto na mediação das discussões.

Seguinte à apresentação da proposta da intervenção, os participantes foram divididos aleatoriamente em três grupos. Estes grupos foram trocados a cada início de ciclo, ou seja, na quarta, sexta e oitava sessões, com o objetivo de que cada indivíduo pudesse ter a oportunidade de participar de cada um dos três papéis propostos nesta adaptação do Modelo do Debate Crítico (proponente, oponente e avaliativo/investigativo). Também houve sorteio dos assistentes de pesquisa para mediação dos grupos.

Após a divisão dos grupos, para estimular a discussão, foi exibida uma reportagem do Fantástico sobre produção e divulgação de fake News (*Notícias falsas divulgadas na internet se tornam um problema mundial*, 29 de janeiro de 2017). A seguir, os participantes foram convidados a compartilhar com seu grupo ideias e materiais encontrados sobre o tema *fake News*. Cada participante dispôs de um tempo para compartilhar suas buscas individuais. Em seguida, pediu-se que os grupos elencassem duas ideias para discutir com o grande grupo. O objetivo desta atividade foi focar na exposição das ideias dos participantes e na negociação com o grupo qual/quais ideia(s) serão levadas ao grande grupo, promovendo um espaço para pluralidade de ideias. Neste primeiro momento, os grupos não souberam os seus papéis/bancadas, com o objetivo de estimular livremente a reflexão. A equipe estimulou que os participantes dialogassem com as múltiplas perspectivas, convidando-os a elaborarem fundamentos, levantar objeções e críticas, expandir ideias, responder às objeções levantadas pelos participantes etc.

Com base nas ideias dos participantes, foi levada a proposta de pergunta para o debate: *as pessoas compartilham fake News por ingenuidade digital?* Embora esta pergunta tivesse sido explorada na sessão anterior, foi trazida novamente para que os participantes pudessem reexaminá-la sob a perspectiva de debate usada neste estudo.

Para preparação da oficina, realizou-se o sorteio do papel de cada bancada. As oficinas foram mediadas pelos assistentes de pesquisa e teve como objetivo construir a linha de raciocínio do debate, no caso das bancadas proponente e oponente, e construir os critérios de avaliação do debate, no caso da bancada investigativa/avaliativa. No grupo investigativo/avaliativo, os mediadores trabalharam conceitos como opinião, opinião fundamentada, argumento, critérios de solidez de argumentos.

Seguinte à oficina, ocorreu a fase de debate regrado. Nesta etapa, as equipes dialogaram sobre a pergunta *“as pessoas compartilham fake News por ingenuidade digital?”*. O objetivo foi expor regrada e dialogicamente os argumentos das bancadas proponente e oponente, com turnos de fala pré-definidos e com a avaliação da qualidade dos argumentos por parte da bancada investigativa/avaliativa. Esta etapa foi guiada pelo roteiro representado no Quadro 3, a seguir. Embora o roteiro previsse a realização de perguntas por parte dos participantes, esta etapa não foi realizada neste ciclo devido ao avançar da hora. Cada procedimento foi anunciado pelo pesquisador e o tempo alocado a cada grupo foi controlado por um assistente de pesquisa.

Quadro 3 – Etapas, duração e procedimentos da etapa *debate regrado*

ETAPAS	TEMPO	DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO
APRESENTAÇÃO	2'30"	Contextualização da controvérsia e apresentação de critérios de avaliação pelo Grupo Investigativo/Avaliativo
INTRODUÇÃO	1'30"	Proponentes enunciam seu(s) argumento(s);
	1'30"	Oponentes devem explicitar seu(s) argumento(s) e instaurar o(s) contra-argumento(s);
	1'30"	Proponentes respondem aos contra-argumentos(s) apresentados pelos Oponentes
	1'30"	Oponentes respondem aos contra-argumentos(s) apresentados pelos Proponentes
	1'30"	Cada grupo debatedor se reúne com seu mediador para se organizar para a etapa seguinte.
DEBATE ABERTO As bancadas discutem diante dos argumentos apresentados na Etapa Anterior. Podem trazer argumentos novos à discussão	1'30"	Oponentes apresentam argumentos fortaleçam argumentos enunciados por seu grupo na etapa anterior OU apresenta contra-argumentos aos(s) argumentos(s) colocados pelos proponentes na etapa anterior;
	1'30"	Proponentes apresentam argumentos que fortaleçam argumentos enunciados por seu grupo na etapa anterior OU apresentam contra-argumentos aos(s) argumentos(s) colocados pelos opponentes na etapa anterior;
PERGUNTAS Objetivo: tirar dúvida sobre um argumento apresentado ao longo da fase de argumentação ou para expandi-la. Não deve ser uma pergunta com a intenção de prejudicar a bancada oposta	1'	Os grupos de debatedores têm 1' para elaborar uma pergunta que será formulada à equipe contrária. A pergunta deve ter relação com os argumentos apresentados nas etapas anteriores (dúvidas , esclarecimentos, solicitação de expansão de uma ideia etc.)
	1'	Os proponentes têm 1' para formular sua pergunta aos opponentes – pergunta relacionada aos argumentos apresentados nas etapas anteriores.
	1'	Os opponentes têm 1' para responder à pergunta feita pelos proponentes
	1'	Os opponentes têm 1' para formular sua pergunta aos proponentes – pergunta relacionada aos argumentos apresentados nas etapas anteriores.
	1'	Os proponentes têm 1' para responde à pergunta feita pelos opponentes
FECHAMENTO Cada Grupo deve apresentar síntese de sua argumentação durante o debate, e uma <i>conclusão (temporária)</i> que leve em consideração o que foi discutido pelas duas bancadas no debate, como um todo	2'	Cada grupo debatedor se reúne com seu coach para preparar a conclusão de sua argumentação, escolhendo também o membro do grupo que deverá apresentá-la (porta-voz).
	1'30"	O porta-voz dos opponentes apresentam a conclusão da argumentação do seu grupo.
	1'30"	Os proponentes apresentam a conclusão da argumentação do seu grupo.
AValiação	2'30	O grupo de juízes se reúne para debater entre si suas avaliações individuais (feitas no decorrer do debate) e definir o resultado do debate e escolher um porta-voz.
	2'	O porta-voz do grupo de juízes apresenta e justifica o resultado de sua avaliação do debate a partir dos critérios elaborados antecipadamente.
TOTAL	27'30"	

Fonte: adaptado pelo autor (2019) do roteiro de debate usado na DIP

Por fim, após o debate, fez-se uma avaliação geral do encontro, com o objetivo de sondar a compreensão dos participantes sobre o tema e possíveis mudanças de perspectiva e tomada

de consciência deste movimento reflexivo. Houve também a organização da sessão seguinte, especificamente quanto ao tema do novo ciclo. Para escolha dos participantes, a lista de sugestão de temas foi reapresentada. Os participantes também foram incentivados a propor outros temas. Após discussões, o tema “*inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI*” foi escolhido. Os participantes foram estimulados a buscar e compartilhar materiais sobre o tema para discussão na semana seguinte.

4.2.3.3 Terceira sessão

O terceiro encontro, que marcou o início do segundo ciclo, contou com a presença de três participantes, três assistentes de pesquisa e do pesquisador. Em razão do quantitativo reduzido de participantes, a sessão foi reorganizada.

No primeiro momento, os dois participantes presentes na sessão anterior foram convidados a relatar à terceira participante, ausente na sessão anterior, como esta ocorrera. O objetivo foi recepcionar os participantes, integrá-los e sondar a compreensão dos participantes quanto ao andamento da intervenção.

Em seguida, foi exibido o vídeo *Só pela discussão (For argument sake de Dan Cohen)*, para explorar outros tipos de debates (guerra, prova e dialética) e contrastar com o tipo de debate proposto nas intervenções. Seguinte ao vídeo, os participantes foram convidados a compartilhar suas ideias. Após o compartilhamento das ideias sobre o vídeo, os participantes se engajaram em uma interação argumentativa espontânea sobre política, comunismo, vida em Cuba, socialismo.

Retomando a discussão da proposta de tema para o segundo ciclo, a saber, *a inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI*, foi exibido o documentário *O lugar do idoso na sociedade* de Michell Lima (2014). Conforme descrição do autor (*ibid.*):

O documentário traz a reflexão sobre o lugar dos idosos em um mundo capitalista onde as pessoas são valorizadas por aquilo que produzem. Após uma vida inteira inseridos nesse meio, acabam deixados de lado trazendo graves consequências para os mesmos. Contudo, o grande desafio da sociedade está em reconhecer a importância dos que já se encontram na terceira idade e o valor único dessa etapa da vida (*ibid.*).

Seguinte à exibição do documentário, os participantes foram estimulados a trazer suas reflexões. Um dos participantes se opôs ao vídeo, alegando que sentiu falta de alguém da terceira idade falando sobre a velhice, em contraste aos dois adultos que nele aparecem. Outra participante se opôs a estas ideias, trazendo a perspectiva de que isto demonstra que os jovens

se preocupam com as pessoas idosas. Devido ao adiantado da hora, sugeriu-se que a discussão continuasse na semana seguinte.

4.2.3.4 Quarta sessão

Esta sessão contou com a presença de 12 participantes, dos quais dois eram novos integrantes e uma acompanhante de uma participante. Pediu-se às novas participantes, aos antigos e à equipe de pesquisa se apresentassem brevemente dizendo o próprio nome.

Seguinte a esta breve apresentação, com o objetivo de recepcioná-los, o pesquisador pediu que os participantes presentes na sessão passada relatassem aos outros participantes o conteúdo da sessão. Os participantes devolveram esta demanda ao pesquisador. O pesquisador retomou os principais pontos do encontro anterior e, em seguida, a equipe distribuiu aos participantes duas reportagens relacionadas à pessoa idosa: *Envelhecimento da população deve provocar mudanças na sociedade* (MEDSÊNIOR, 2017) e *Idosos continuam a ser negligenciados, apesar de numerosos* (GROSSI, 2015).

Seguinte a isto, iniciou-se uma situação e interação argumentativa espontânea no grupo sobre direitos das pessoas idosas, empoderamento, negligência *versus* valorização da pessoa idosa. Enquanto tema do ciclo, duas possibilidades de perguntas foram lançadas ao grupo: “*os idosos no Brasil no século XXI são negligenciados ou valorizados?*” e “*a sociedade brasileira do século XXI está preparada para incluir a pessoa idosa?*”. Os participantes trouxeram suas opiniões, especialmente quanto à negligência à pessoa idosa. Além de estimular a fundamentação das opiniões, a equipe trouxe argumentos favoráveis à valorização da pessoa idosa por parte da sociedade, como a criação de órgãos direcionados à pessoa idosa (*e.g.* na Universidade Federal de Pernambuco pode-se citar a Universidade Aberta à Terceira Idade – UnATI; Programa do Idoso – PROIDOSO; Núcleo de Assistência ao Idoso – NAI), cursos destinados à terceira idade (a exemplo dos ofertados pela UnATI/UFPE) etc. Após a discussão, a pergunta “*a sociedade brasileira do século XXI está preparada para incluir a pessoa idosa?*” foi escolhida para o ciclo.

Como forma de preparação ao debate, os participantes foram divididos aleatoriamente em três grupos. Após a divisão, sorteou-se o papel de cada grupo, com o objetivo de preparar para a fase seguinte (oficinas). Cada grupo ficou com uma função no debate: proponente, oponente e investigativo/avaliativo. As oficinas foram mediadas por um assistente de pesquisa, com o objetivo de construir a linha de raciocínio e análise e avaliação da qualidade dos argumentos. Às bancadas proponente e oponente coube elaborar a linha de raciocínio. À

bancada investigativa/avaliativa coube contextualizar a controvérsia e a construir os critérios de avaliação do debate. Para tal, o mediador deste grupo trabalhou conceitos como opinião, opinião fundamentada, argumento, critérios de solidez de argumentos. Esta etapa durou cerca de 20 minutos.

Estava prevista para este dia a realização do debate. Entretanto, devido ao adiantado da hora, a equipe consultou os participantes sobre a possibilidade de fazê-lo ou de adiá-lo para a próxima sessão. Os participantes decidiram adiar para a próxima sessão, em virtude da hora e da necessidade de maior preparação.

4.2.3.5 Quinta sessão

Nesta sessão estiveram presentes 7 participantes. A divisão das bancadas ocorreu na semana anterior, buscando misturar os grupos do primeiro ciclo, ou seja, que os participantes formassem grupos com pessoas que não haviam trabalhado no ciclo anterior. Durante a semana, membros da equipe incentivavam por meios de grupos no *WhatsApp* os participantes a buscar materiais (textos e vídeos) sobre o tema do debate com o objetivo a construir a linha de raciocínio do debate (bancadas proponente e oponente) e construção dos critérios de avaliação do debate (bancada investigativa/avaliativa). No grupo investigativo/avaliativo os mediadores responsáveis trabalharam conceitos como opinião, opinião fundamentada, argumento, critérios de solidez de argumentos.

Após a organização dos participantes nos grupos previamente sorteados, ocorreu a terceira etapa do ciclo, o *debate regrado*, tendo como pergunta condutora “*A sociedade brasileira do século XXI está preparada para incluir a pessoa idosa?*”. Cada procedimento foi anunciado pelo pesquisador responsável. Um membro da equipe ficou responsável em controlar o tempo e informar aos participantes quando lhes restava 30 segundos para terminar o tempo e quando o tempo acabasse. Foi acordado com o grupo que, caso o tempo tivesse acabado, o participante poderia terminar a frase ou ideia. Neste debate foi usada uma sineta, entretanto, nos debates seguintes foi substituída por um aplicativo no celular com toque mais sutil, pois o espaço usado para os encontros trata-se de um serviço-escola de psicologia. As fases da etapa *debate regrado* e uma breve descrição estão apresentados no Quadro 3, apresentado anteriormente na seção 4.3.4 (*Relato da intervenção*). Por fim, houve a etapa fechamento, em que a equipe e os participantes avaliaram a o segundo ciclo e organizaram o ciclo seguinte.

4.2.3.6 Sexta sessão

Com seis participantes, a sexta sessão demarca o início do terceiro ciclo, que teve como tema *políticas públicas para a pessoa idosa*. Escolheu-se este tema por se tratar da continuação do ciclo anterior, *inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI*, pois havia a expectativa de que os participantes pudessem se beneficiar destas discussões prévias; e por sugestão de uma participante integrante de um conselho direcionado para a pessoa idosa.

Na etapa introdução ao tema, com duração aproximada de uma hora, foram feitas reflexões sobre a participação das pessoas em políticas públicas. A discussão focou em possíveis causas na dificuldade de efetivação de políticas públicas, em nível individual, política e cultural. Embora a pergunta do ciclo não tivesse fechada, perguntou-se aos participantes: “Essa política participativa tem dificuldade de serem efetivadas por que nossa cultura é de não participação? A nossa cultura é uma cultura mais individualista, uma cultura que dificulta essa participação?”

4.2.3.7 Sétima sessão

A sétima sessão teve a presença de cinco participantes. Nesta sessão, planejava-se a continuação da introdução tema e realização de oficina, entretanto, em função do quantitativo de participantes, foi reorganizada. Nesta sessão ocorreu apenas a continuação da introdução ao tema, com a exibição dos seguintes vídeos sobre políticas públicas para a pessoa idosa: *Idosos vão necessitar de políticas públicas com medidas específicas* (BRASIL, 2018), *Políticas Públicas para o Idoso - EnvelheSer - Sala de Notícias - Canal Futura* (SALA DE NOTÍCIAS, 2016), *Entenda como se forma o Conselho Municipal do Idoso* (MINISTERIOPUBLICOSC, 2015) e *O que é o conselho do idoso?* (PREFEITURACATANDUVA, 2011). Também foi usada uma seção do artigo *Metade das cidades do país ainda não dá voz aos idosos* (JORNAL DO SENADO, 2018, p. 4) para deflagrar a discussão.

4.2.3.8 Oitava sessão

Participaram da oitava sessão quatro participantes. Nesta sessão estava prevista a realização de oficina, debate e fechamento, entretanto, tendo em vista o quantitativo de participantes e a dificuldade em fechar a pergunta do debate, esta sessão foi reorganizada.

Esta sessão teve duas etapas: na primeira, com duração aproximada de 50 minutos, ocorreu sondagem do andamento da intervenção em que os participantes puderam trazer percepções, expectativas, comentários, críticas etc.; e na segunda, com duração aproximada de uma hora, houve o fechamento do ciclo, sintetizando as discussões dos três encontros do ciclo

4.2.3.9 Nona sessão

Na nona sessão, que abriu o quarto e último ciclo, houve introdução ao tema, na qual foi exibido um fragmento do vídeo *Finitude e o sentido da vida* | Ligia Py (CAFÉ FILOSÓFICO CPFL, 2017); oficina com bancadas proponente e oponente, para elaborar a linha de raciocínio; e apresentação sobre avaliação da qualidade de argumentos, modelo de Toulmin de análise de argumentos e fundamentos teóricos do programa de intervenção. O ciclo teve como tema *finitude*, por sugestão de uma participante no início do programa de intervenção. Esperava-se que a natureza geracional do tema pudesse motivar mais os participantes. Neste ciclo, não houve bancada investigativa e avaliativa, pelo reduzido número de participantes (seis). A pergunta lançada para o ciclo foi *podemos afirmar que a morte é uma perda?*

4.2.3.10 Décima sessão

Com seis participantes e duração de três horas, na décima e última sessão ocorreram as etapas de oficina, debate, fechamento e encerramento da intervenção. Na etapa *oficina* houve a divisão dos participantes em bancada proponente e oponente. Em função do quantitativo de participantes, não houve a bancada investigativa e avaliativa. O debate usou o roteiro exposto no Quadro 3 e teve como pergunta “*podemos afirmar que a morte é uma perda?*”. Seguinte ao debate, ocorreu a etapa *fechamento*, sintetizando as discussões ocorridas nestes dois encontros. Por fim, houve o encerramento do programa de intervenção, com o objetivo de oferecer um espaço para feedback dos participantes e da equipe de pesquisa.

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção serão exploradas etapas e os procedimentos de análise dos dados deste estudo.

4.3.1 Etapas da análise e indicadores analíticos utilizados

A análise do presente estudo focou o processo argumentativo ocorrido entre os participantes e suas possíveis transformações. Consoante com esse objetivo, necessária uma proposta de análise que foque:

a) na flexibilidade argumentativa, que possibilitaria o engajamento do falante num processo de exploração de múltiplas perspectivas sobre temas controversos (pluralismo) e revisão das próprias perspectivas. Isso, tendo em vista as características centrais trabalhadas na intervenção realizada neste estudo, a saber: ênfase no pluralismo, diálogo entre ideias (sentido *bakhtiniano* do termo), atenção à justificação das próprias ideias e consideração a perspectivas divergentes;

b) na eventual ocorrência de possíveis transformações nos aspectos acima apontados ao longo das intervenções.

Ou seja, necessário haver uma proposta analítica que investigue, nos níveis microanalítico e macroanalítico, a flexibilidade argumentativa, compreendida como um construto teórico empiricamente observável através de indicadores de pluralismo e mudanças de perspectiva dos participantes.

Desta forma, os seguintes passos e indicadores foram construídos:

I) *Transcrição das sessões de intervenção*: a transcrição é considerada por Lemke (1998) como a primeira fase analítica, pois o transcritor é convidado a entrar em contato com as ambiguidades dos dados verbais, às quais tenta estabelecer sentidos realizando ações interpretativas. Com prévio consentimento dos participantes através da assinatura do TCLE, os encontros foram gravados em vídeo e áudio para posterior transcrição e análise dos dados. Para maximizar o registro de possíveis interações argumentativas, as gravações em vídeo se iniciavam quando a equipe estivesse pronta para recepcionar os participantes – organização da sala, acerto de últimos detalhes, montagem de equipamentos etc. – e encerravam ao término do encontro, demarcado pela dispersão e saída dos participantes da sala. Por razão semelhante – maximizar a análise de potenciais interações argumentativas entre quaisquer participantes – todos os dez encontros foram integralmente transcritos, exceto trechos em que havia leitura silenciosa, exibição de vídeos e nos casos de perda de dados e de falas incompreensíveis pelo transcritor.

II-a) *Identificação, nas transcrições, dos movimentos argumentativos mínimos (microanálise)* propostos por Leitão (2000, 2007 a, 2007 b), constituídos por argumento (ponto de vista e justificativa), contra-argumento e resposta. Esta análise é relevante por oferecer indícios do posicionamento dos participantes em relação a suas próprias perspectivas ou a de

outras pessoas e por permitir observar a reação remota ou imediata do proponente aos argumentos do oponente. Justificar e fundamentar ideias são movimentos reflexivos por requererem que o indivíduo desloque o foco das ideias sobre o mundo (cognição) para as bases que apoiam estas ideias (metacognição) (LEITÃO, 2007 b). A análise da reação do proponente é especialmente importante, para o presente estudo, por permitir observar possíveis mudanças de perspectiva dos sujeitos, sugerindo recrutamento de flexibilidade cognitiva.

II-b) *Identificação de tipo de respostas (microanálise)*. Especificamente, identificar tipos de resposta (LEITÃO, 2008a, 2008b) oferece indícios da flexibilização da perspectiva inicial do indivíduo. Dos quatro tipos apontados pela autora, considera-se aqui que 1) a aceitação da oposição e consequentemente o abandono da perspectiva inicial e 2) aceitação do contra-argumento com incorporação de aspectos dele à perspectiva inicialmente defendida sugerem um grau maior de flexibilização da perspectiva do indivíduo. Já 3) contestação do contra-argumento e consequente preservação do próprio ponto de vista e 4) aceitação do contra-argumento seguida da formulação de elementos de apoio ao próprio ponto de vista sugerem um grau menor de flexibilização do indivíduo. Note-se, entretanto, que, embora os tipos 3 e 4 sugiram um menor grau de flexibilização, a presença da resposta, por si só, demarca que o indivíduo avaliou suas ideias em face a ideias divergentes. Em outras palavras, este movimento (a *resposta*) demanda um grau mínimo de flexibilidade do indivíduo manifesto pela necessidade comunicativa de avaliar suas concepções iniciais em face a ideias que possam pô-las em xeque. Ainda que o indivíduo conteste contra-argumentos (resposta 3) e (re)elabore justificativas ao seu ponto de vista (resposta 4), tratam-se de ideias que passaram pelo crivo da oposição, perante a qual houve fortalecimento do ponto de vista do indivíduo (LEITÃO, 2007a, 2011), ou seja, houve reflexão sobre as próprias concepções.

II-c) *Identificação de movimentos de autoargumentação (microanálise)*: a autoargumentação consiste na produção, por um mesmo indivíduo, de perspectivas que defende, antecipação de perspectivas divergentes e reação aos elementos da oposição, podendo algum destes elementos aparecer implícito no discurso (LEITÃO, 2008 a, 2008 b). Em outras palavras, a autoargumentação consiste na produção de argumento (ponto de vista e justificativa), contra-argumento e resposta por um mesmo indivíduo. No contexto do presente estudo, a ocorrência de autoargumentação evidencia um movimento flexibilizador, por possibilitar ao indivíduo exame e consideração de perspectivas opostas às que defende (contra-argumentos), sem que tal exame seja deflagrado pela ação discursiva de um oponente presente no contexto da argumentação. Com isto, a possibilidade de flexibilização de suas ideias se

criaria, portanto, não apenas no diálogo com outros indivíduos, mas também no diálogo consigo mesmo.

II-d) *Produção de pontos de vista alternativos*, tratada, no presente estudo, como indicadora de pluralismo, flexibilidade argumentativa na abordagem de temas controversos. Consiste na produção de pontos de vista alternativos, pelo mesmo indivíduo e em relação a uma mesma questão (cf. KUHN, 1991, 1992). A produção de ponto de vista alternativo se diferencia da produção de contra-argumento (CA), pois no CA a ideia que o indivíduo produz se opõe a argumentos próprios ou de outrem; enquanto no pluralismo, o indivíduo pode produzir perspectivas distintas, pontos de vista alternativos para uma mesma questão, mas que não necessariamente se opõem.

Na microanálise dos processos argumentativos indicados nos itens II-a, II-b, II-c e II-d, acima, particular atenção foi dada à identificação de modalizadores discursivos nas argumentações analisadas. Embora não consistisse no foco principal das análises, a identificação de modalizadores discursivos auxiliou na identificação do grau de flexibilização dos posicionamentos dos participantes. Ancoramo-nos nos modalizadores discursivos listados por Ramírez (2018), indicativos do grau de certeza e de força de sustentação das perspectivas. Ramírez (2018) os divide em cinco categorias: epistêmicos asseverativos, deônticos, afetivos, de intensidade e epistêmicos quase-asseverativos. Embora estes marcadores não integrem propriamente o conjunto de indicadores discursivo-analíticos deste estudo, favorecerem a análise dos argumentos e identificação dos indicadores de flexibilidade cognitiva propostos neste estudo.

III) Por fim, a *macroanálise*, buscou explorar o grau de flexibilidade argumentativa evidenciado pelos participantes durante a intervenção com foco específico nos indicadores de flexibilidade argumentativa definidos no estudo: tipos de resposta, autoargumentações e pluralismo.

As diferentes fases da análise, seus respectivos objetivos e indicadores de flexibilidade utilizados são sumariados no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Fases da análise, objetivos e indicadores

Fases				
I	Transcrição	Objetivo: Lidar com ambiguidades verbais e observar o contexto de produção		
II	Microanálise			
II	Focos	Objetivo	Indicadores	
	II-a) Interações argumentativas entre participantes e entre participante-equipe	Identificar argumentos dos participantes e observar suas reações a argumentos e contra-argumentos do oponente	Presença de: - Argumento (ponto de vista e justificativa) - Contra-argumento - Resposta	
	II-b) Tipos de respostas à oposição (LEITÃO, 2007a, 2007 b)	Identificar tipos de revisão de perspectiva e respectivos graus de flexibilidade argumentativa	Aceitação da oposição e abandono da perspectiva inicial	Maior grau de flexibilização
			Aceitação do CA e incorporação de aspectos à perspectiva inicial	
			Contestação do contra-argumento e preservação do ponto de vista	Menor grau de flexibilização
			Aceitação do CA e formulação de elementos de apoio ao PV	
	II-c) Autoargumentação (LEITÃO, 2008a, 2008b)	Observar a reação do argumentador a contra-argumentos antecipados por ele próprio	Antecipação, pelo participante, de contra-argumento e resposta (podendo algum destes elementos aparecer implícito) a um argumento que ele próprio apresenta	
	II-d) Produção de perspectivas alternativas (Pluralismo)	Identificar a antecipação, pelo participante, de perspectivas alternativas ao seu ponto de vista, porém que não põem em xeque a perspectiva do indivíduo.	Produção por um mesmo participante de pontos de vista alternativos para uma mesma questão	
III	Macroanálise	Buscar possíveis transformações e regularidades na flexibilidade dos participantes na reflexão sobre as próprias ideias. Evidenciar variações nas trajetórias dos diferentes participantes	Possíveis variações durante a intervenção nos indicadores de flexibilidade: presença/ausência de tipos de resposta de maior grau de flexibilização, autoargumentações e pluralismo de ideias.	

Fonte: O autor (2022)

4.3.2 Corpus do estudo

As transcrições foram analisadas integralmente, para maximizar a possibilidade de observar os indicadores de flexibilidade argumentativa dos participantes ao longo do tempo e por se tratar de uma pesquisa eminentemente exploratória e com foco qualitativo, cuja extensão dos dados e tratamento microanalítico exigem do pesquisador maior grau de atenção a detalhes da produção discursiva de cada participante. A análise de situações diversas de argumentação, espontânea e deliberada, permite observar possíveis variações na flexibilidade e reflexão dos participantes tanto em momentos em que se espera que a argumentação ocorra a partir de papéis

definidos previamente para a bancada, como em momentos espontâneos, em que os participantes têm mais liberdade na direção de seu posicionamento.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a frequência dos participantes a cada sessão. Para preservar a identidade dos participantes, foram usados pseudônimos. Os participantes selecionados para composição do *corpus* estão marcados em cinza na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Cronograma da intervenção e frequência dos participantes

	CICLO 1		CICLO 2			CICLO 3			CICLO 4		Total
	11/10	18/10	1/11	8/11	22/11	29/11	6/12	13/12	6/1	10/1	
Leonardo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Ítalo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Andrea	X	X		X	X		X	X	X	X	8
Ivone	X		X	X	X		X	X	X	X	8
Sandra	X	X		X		X		X	X	X	7
Tereza	X	X		X	X		X		X	X	7
Carina	X	X		X	X	X	X				6
Paula		X		X	X						3
Gorete	X	X									2
Cássia	X			X							1
Maria				X							1
Márcia				X							1
Lúcia	X										1
Luciana	X										1
Andreza	X										1

Fonte: o autor (2020)

Conforme exposto na Tabela 1, a frequência de participação foi bastante variável ($1 < n < 10$). Apenas dois participantes puderam estar presentes em todos os encontros. Outros 4 participantes estiveram presentes em mais de sete encontros. Para maximizar a análise minuciosa dos dados, escolhemos, intencionalmente, os participantes que tiveram participação em mais de sete encontros, ou seja, Leonardo, Ítalo, Andrea, Ivone Sandra e Tereza. Estes dados serão apresentados na seção a seguir.

5 RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo serão apresentados os resultados e análises dos dados, conforme procedimentos analíticos expostos na seção 4.3.1 - Etapas da análise e indicadores analíticos utilizados. Na primeira seção, será apresentada a microanálise – análises cuidadosas, extensas e minuciosas – de dois casos que servem como exemplos das análises realizadas no conjunto dos seis casos-alvo deste estudo, com base nos procedimentos analíticos expostos na seção 4.3. Ressalte-se que a análise dos dados ocorreu sobre as transcrições integrais dos seis casos em questão, nos quais se buscou inicialmente identificar interações argumentativas entre quaisquer participantes e/ou entre estes e a equipe de pesquisa. Nessas interações, buscou-se, então, identificar os indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa propostos na seção 4.3.1. Tendo em vista o volume de dados analisados (10 sessões), e por ser uma análise eminentemente qualitativa, que demandaria considerável espaço para que fosse explicitada, em sua totalidade, para apresentação nesta seção foram escolhidos intencionalmente dois participantes, em função de sua participação em todas as dez sessões da intervenção.

Na seção seguinte, *macroanálise*, a síntese dos dados dos seis participantes será então apresentada, casos estes intencionalmente escolhidos em função de sua frequência de participação na intervenção ter sido no mínimo em 70% (sete sessões). Ressalte-se que a microanálise e a macroanálise não apresentam a totalidade dos movimentos argumentativos observados durante a intervenção. Além disto, a microanálise pode apresentar falas de participantes que não compuseram o *corpus* deste estudo, especificamente quando se relacionavam com as falas dos casos escolhidos, para auxiliar na compreensão do contexto de produção do excerto a ser analisado.

Os excertos apresentados a seguir não foram editados e foram escolhidos em função do grau de clareza e representatividade dos dados, tanto excertos em que há exemplos claros dos indicadores analíticos, indicando os ‘melhores casos’; quanto exemplos de menor clareza, que demandam maior foco e atenção do analista e do leitor. As análises serão apresentadas por caso – Leonardo e Ítalo –, por ciclo e cronologicamente, para preservar o contexto de produção dos dados. Os números antes de cada linha dos excertos indicam a localização do excerto na transcrição. Pseudônimos foram usados para preservar a identidade dos participantes.

5.1 MICROANÁLISE

Nesta seção serão apresentadas as microanálises de dois casos, Leonardo e Ítalo, escolhidos em função da participação em todas as sessões da intervenção.

5.1.1 Microanálise do caso Leonardo

À época do estudo, Leonardo possuía ensino superior incompleto num curso da área das ciências jurídicas e não tivera experiências prévias com treinos focados em raciocínio. Era amigo de Ítalo, segundo participante escolhido para esta microanálise, e casado com Andrea, outra participante que compõe a macroanálise.

A seguir, será apresentada a microanálise do caso 1, Leonardo. Como destacado anteriormente, as análises serão apresentadas cronologicamente e por ciclo, para buscar preservar ao máximo o contexto de produção dos dados.

5.1.1.1 Primeiro Ciclo

Este primeiro ciclo teve como tópico *fake News* e teve como pergunta no debate espontâneo “*as pessoas compartilham fake News por ingenuidade?*” No segundo encontro deste ciclo, após reflexões do primeiro encontro, alteramos a pergunta no debate regrado para “*as pessoas compartilham fake News por ingenuidade digital?*”

O excerto 1 foi retirado da primeira sessão da intervenção, especificamente da etapa de sondagem de conceitos espontâneos, dos participantes, sobre o que seria um *debate*. Após ação discursiva da equipe de pesquisa solicitando tomada de perspectiva dos participantes sobre como compreendem um *debate*, os participantes trazem suas perspectivas, das quais, ilustra-se a de Leonardo, a seguir.

Excerto 1 – Sessão 1:

253 **Leonardo:** Um debate... eu entendo que... como é um debate... eu entendo um debate como sendo um
254 confronto de ideias, um confronto de opiniões sobre um determinado tema posto ou alguma coisa
255 posta. Quando você... ali vai tentar passar para as outras pessoas o que é que você está vendo. Por
256 exemplo, eu tô vendo, eu tô olhando para este móvel [apontando para a mesinha central], estamos
257 olhando para este móvel, este móvel aqui. E eu vou tentar estabelecer um debate desde quando eu
258 queira vendê-lo. Tá? Eu queira vendê-lo, porque detectei que há uma necessidade nessa comunidade
259 e eu entendo que nessa necessidade ela vai ser bem atendida por este móvel. E aí eu vou tentar
260 estabelecer todo o meu conhecimento, toda minha potencialidade argumentativa para convencer a
261 todos que aceitem este objeto como sendo o que vai resolver todos os problemas, resolver a sua
262 necessidade, atender a sua necessidade no momento. É mais ou menos por aí. Não se resume a isso,
263 mas começa por aí.

Após estímulo da equipe de pesquisa à produção de perspectivas pelos participantes, Leonardo traz suas ideias, em que o **ponto de vista** (linha 254) é demarcado pela expressão “eu entendo” [*“eu entendo um debate como sendo um confronto de ideias, um confronto de opiniões sobre um determinado tema posto ou alguma coisa posta”*], o qual é ancorado por uma **justificativa** baseada em analogia, na linha 255: *“quando você... ali vai tentar passar para as outras pessoas o que é que você está vendo. Por exemplo, eu tô vendo, eu tô olhando para este móvel [apontando para a mesinha central], estamos olhando para este móvel, este móvel aqui”*. O termo “quando”, na linha 255, marca o início da formulação de uma justificativa por analogia. Por sua vez, a expressão “por exemplo” é, por excelência, um marcador de produção de exemplificação e usada, no excerto 1, como fundamento para sua perspectiva. A compreensão de Leonardo (linha 254) se assemelha à noção de debate como *persuasão*, enquanto convencimento do interlocutor e confronto de opiniões e ideias. Leonardo usa **exemplos** e **analogias** (*“venda de móveis”*, no excerto 1, linha 256) para **fundamentar seus pontos de vista**, em que argumentação é comparada a uma espécie de ‘combate’ em prol do convencimento do interlocutor.

Também se observa no excerto 1 um movimento de **autoargumentação**. O ponto de vista (linha 259) *“e aí eu vou tentar estabelecer todo o meu conhecimento, toda minha potencialidade argumentativa para convencer a todos que aceitem este objeto como sendo o que vai resolver todos os problemas, resolver a sua necessidade, atender a sua necessidade no momento”* é como que posto em xeque por um enunciado com valor **contra-argumentativo** na linha 262 (*“é mais ou menos por aí. Não se resume a isso [...]”*). O **modalizador** ‘mais ou menos’, seguido por uma restrição explícita à ideia que acaba de apresentar (*‘Não se resume a isso’*) são expressões através das quais Leonardo antecipa a existência de possíveis limites/oposições ao seu próprio **argumento**, embora não as tenha elencado. Leonardo **responde a esse contra-argumento** na linha 263 (*“mas começa por aí”*), que integra ao seu **ponto de vista** (*‘debater é convencer’*) a restrição trazida pelo **contra-argumento** (*‘não se resume a isso’*). Ou seja, Leonardo reconhece que podem existir outros **pontos de vista** sobre o tema (debater não é só convencer), ainda que não as explicita. Este movimento de **antecipar limites ao seu próprio ponto de vista** sugere um **movimento flexibilizador** (flexibilidade argumentativa), pela consideração e abertura a perspectivas diferentes, embora não as explicita.

Retomando o próprio discurso no excerto 1, Leonardo, no excerto 2, a seguir, exercita a síntese e sugere tomada de consciência de limitações de sua própria perspectiva, ao **antecipar e responder a um contra-argumento ao seu ponto de vista** formulado nas linhas 262 e 263

do excerto 1 (*“é mais ou menos por aí, não se resume a isso, mas começa por aí.”*). Uma nova **resposta integrativa** a esse **contra-argumento** foi observada alguns turnos de fala depois, após alguns participantes trazerem suas compreensões espontâneas sobre debate. Como contexto de produção, entre as linhas 263 e 361 – fim do excerto 1 e início do excerto 2 – outros participantes trouxeram seus **pontos de vista** sobre debate.

Excerto 2 – Sessão 1:

361 **Leonardo:** *na verdade, quando eu tô dizendo, eu tô dizendo uma das formas de caracterizar um*
 362 *debate, caracterizar e definir um debate, sem excluir nem essa, nem outras, que por acaso, possa*
 363 *existir de definição de debate. Agora é um debate: a mesa está buscando uma solução, para*
 364 *encaminhar um trabalho, e a forma que ele encontrou de debate foi essa [buscar solução]. Isso aqui*
 365 *é um elemento, que tá buscando, pra, talvez, um adjetivo, lá no final [risada coletiva]. Talvez seja*
 366 *isso, esse é um debate.*

No excerto 2, há uma **antecipação de contra-argumento** sobre as variadas formas de conceituar um debate (linha 361) (*“eu tô dizendo uma das formas de caracterizar um debate, caracterizar e definir um debate, sem excluir nem essa, nem outras, que por acaso, possa existir de definição de debate. Agora é um debate [...]”*). Esta resposta integra o contra-argumento (linha 261, no excerto 1) (*“É mais ou menos por aí, não se resume a isso”*) ao **ponto de vista inicial** (linha 253, excerto 1) (*“eu entendo um debate como sendo um confronto de ideias, um confronto de opiniões sobre um determinado tema posto ou alguma coisa posta”*). Este excerto sugere **movimentos flexibilizadores** de dois tipos: a) o participante considera a possibilidade de existência de **perspectivas alternativas**, entre elas a ideia de que debater é buscar solução; além da ideia de debater como confronto e convencimento, conforme o excerto 1 da sessão 1; e b) **incorpora o contra-argumento ao seu ponto de vista inicial**, modificando-a e resultando num **ponto de vista** que se amplia a partir de uma **oposição antecipada pelo próprio indivíduo**.

Alguns turnos de fala depois, na etapa do debate espontâneo, Sandra traz seu **ponto de vista** sobre a pergunta *“as pessoas compartilham fake News por ingenuidade?”*, proposta pela equipe de pesquisa para o debate espontâneo.

Excerto 3 – Sessão 1:

478 **Sandra:** *eu acredito que fake News é uma maldade. A pessoa gosta de defamar, de derrubar o outro,*
 479 *aí inventa. Eu merma jamais, eu não comento o que eu não sei. Aqui o programa, fiquei pensando,*
 480 *será que é verdade? Ai eu fui conversar com meu filho, que ele entende mais, aí ele disse: “não,*
 481 *mainha, é”. Ai por isso que eu marquei [incompreensível] a entrevista, mas eu tomo muito cuidado,*
 482 *porque eu sei o que é, as pessoas são más, e quando ela não derruba, ela defama. Por isso quando*
 483 *vejo, eu passo direto, já botei no grupo da família, ou alguma coisa que [incompreensível] participa,*
 483 *mas jamais, não, passo direto, não compartilho nada. Não é ingenuidade. É maldade mesmo! É*
 484 *maldade e pronto!*

485 **Ítalo:** [incompreensível] sociedade [incompreensível] acesso a publicação, mídia, antes era
 486 limitado, qualquer um pode publicar, então hoje a gente sofre um fenômeno de... de... exacerbação
 487 da informação, que é [incompreensível] informação para poder processar. O que Sandra falou é
 488 verdade, mas às vezes eu sou levado por algum... algum gatilho psicológico que... bufffff bati... hoje
 489 eu consigo apagar no WhatsApp, mas em algumas mídias não se consegue...
 490 **Leonardo:** é... entendendo ingenuidade como sendo algo bem diferente de maldade, ingenuidade
 491 como desconhecimento sem a característica de querer provocar a maldade, eu entendo que as fake
 492 News hoje são, a maioria, propagadas por ingenuidade. A maldade fica por conta da criação. Nós,
 493 leitores, somos levados a... nós compramos um jornal, quando vemos algo na [incompreensível]
 494 físico, não somente físico, pode ver digital também, [incompreensível] é até um privilégio ler um
 495 jornal físico às 5 ou 6 horas da manhã. Então nós, dali, nós tratávamos tudo, nos dizia tudo que tava
 496 no jornal, a responsabilidade da verdade da notícia estava no gerador, se eu ali, se eu lá, eu posso
 497 até fazer o meu comentário, mas a responsabilidade da, de ser fake News ou não é do seu gerador e
 498 não minha como leitor.

Do turno de fala de Sandra, destaca-se seu **ponto de vista** (linha 478) “fake News é maldade”, ao qual justifica em “A pessoa gosta de defamar, de derrubar o outro, aí inventa. Eu merma jamais, eu não comento o que eu não sei. Aqui o programa, fiquei pensando, será que é verdade?” (L478-479). Ao final de seu turno de fala, na linha 483, Sandra formula um **contra-argumento** “não é ingenuidade” a seu **ponto de vista** da linha 478, ao qual ela **responde** em seguida (L484) (“é maldade mesmo! É maldade e pronto!”), mas sem elaborar elementos extras que sustentem seu **ponto de vista**. Esta tensão entre *ingenuidade* e *maldade* permite entender que seu **ponto de vista** social sobre o tema é de que algumas pessoas cometem erros voluntários e outras cometem erros involuntários. O **ponto de vista** defendido por Sandra é de que não há ação involuntária no caso do compartilhamento de algo que pode ser prejudicial a muitas pessoas.

Na linha 490, Leonardo amplia essa compreensão, diferenciando duas perspectivas (“entendendo ingenuidade como sendo algo bem diferente de maldade”) – sugerindo consideração ao **pluralismo** de ideias, por elencar perspectivas distintas e complementares –, além de argumentar consigo mesmo (**autoargumentação**) em relação ao meio de divulgação de notícias, em que o **ponto de vista** “quando vemos algo na [incompreensível] físico” (linha 493), é posto em xeque pelo **contra-argumento** “não somente físico” (linha 494), ao qual traz uma **resposta integrativa** “pode ver digital também” (linha 494), consistindo numa **autoargumentação**, sugerindo, desta forma, **movimentos flexibilizadores**. “Pode ver digital também” (linha 494) se trata de uma **resposta integrativa**, por incorporar elementos do **contra-argumento** (‘não somente físico’, na linha 494) ao **ponto de vista** (‘físico’, na linha 493), ampliando-o a outras possibilidades (meios físicos e digitais). Ainda no excerto 3, o **ponto de vista** de Leonardo na linha 496 (“eu posso até fazer meu comentário”) é posto em xeque pela **antecipação de um contra-argumento** nas linhas 496-497 (“mas a responsabilidade da, de ser fake News ou não é do seu gerador e não minha como leitor.”). Há, deste modo,

movimento flexibilizador, porque Leonardo considera a posição de Sandra, porém, reorganiza-a de duas formas: por um lado, aceita que há a tensão entre *ingenuidade* e *maldade*, porém, que a intenção nociva está em quem cria e não em quem compartilha. Do ponto de vista cognitivo, é um movimento complexo escutar, entender, representar o conhecimento do outro, para deste ponto, apropriar-se e reformular de maneira que eu possa me expressar no pensamento alheio.

5.1.1.2 Segundo ciclo

O segundo ciclo ocorreu em três sessões e teve como tópico *a inclusão da pessoa idosa no Brasil do século XXI*. A terceira sessão, que marcou o início do segundo ciclo, contou com três participantes, além de três assistentes de pesquisa e o pesquisador.

Na terceira sessão, foi exibido o vídeo *Só pela discussão (For argument sake* de Dan Cohen), para explorar outros tipos de debates – guerra, prova e dialética – e contrastar com o tipo de debate proposto nas intervenções. Seguindo ao vídeo, os participantes foram estimulados a compartilhar suas ideias.

O excerto 4 ilustra a perspectiva de Leonardo sobre convencer alguém:

Excerto 4 – Sessão 3

88 **Leonardo**: “[...] embora a gente diz que, numa outra classificação, dando a esse debate uma outra
89 classificação, no íntimo a gente trata como guerra. Se eu sair daqui como vencedor, eu sou o Hércules
90 da vida. Nós temos... e, só pra dar um exemplo, nós temos assim, adjetivando sempre: ‘fulano, você
91 tem isso, você tem aquilo, você não aceita...’ Na verdade, por que eu tenho que fazer que aquela
92 pessoa aceite? Eu devo estar mais preocupado em jogar a minha ideia e discernimento, seja feliz em
93 distribuir o meu conhecimento em minhas palavras que some uma ou duas frases e sirva pra aquela
94 pessoa raciocinar. É fazer reflexão, seja no fundamental, seja num velhinho no fundamental, pra fazer
95 aquela reflexão, naquela pessoa. [...]”

Observa-se no excerto 4 uma **justificativa por analogia** na linha 89 (“se eu sair daqui como vencedor, eu sou o Hércules da vida”) ao **ponto de vista** da linha 88 (“embora a gente diz que, numa outra classificação, dando a esse debate uma outra classificação, no íntimo a gente trata como guerra”). Leonardo também formula um **contra-argumento** na linha 91 (“na verdade, por que eu tenho que fazer que aquela pessoa aceite? Eu devo estar mais preocupado em jogar a minha ideia e discernimento”) ao **ponto de vista** na linha 90 (“fulano, você tem isso, você tem aquilo, você não aceita...”), ao qual traz uma **resposta que preserva o ponto de vista e elabora elementos que fortalecem a perspectiva inicial** na linha 92 (“Eu devo estar mais preocupado em jogar a minha ideia e discernimento, seja feliz em distribuir o meu conhecimento em minhas palavras que some uma ou duas frases e sirva pra aquela pessoa

raciocinar. É fazer reflexão, seja no fundamental, seja num velhinho no fundamental, pra fazer aquela reflexão, naquela pessoa”). Em conjunto, a análise deste excerto sugere **movimento conservador** de Leonardo, **ainda que vislumbre possibilidades de existência de perspectivas alternativas e divergentes**, pois Leonardo reage à oposição fortalecendo sua perspectiva inicial. A relatada falta de necessidade de convencer alguém também pode ser compreendida como abstenção de posicionamento perante **pontos de vista divergentes**, aceitando a coexistência delas, embora não haja uma apreciação direta de tais perspectivas. O foco do discurso de Leonardo remonta mais à provocação de reflexão de interlocutores (efeito perlocucionário dos atos de fala), do que à persuasão (adesão de interlocutores à sua perspectiva).

O excerto a seguir foi retirado da quarta sessão, especificamente da etapa introdução do segundo ciclo, que focou na inserção da pessoa idosa na sociedade brasileira no século XXI.

Excerto 5 – Sessão 4:

58 **Pesquisador:** *Aí, a pergunta que queremos trabalhar nessa quinzena é “os idosos no Brasil do século*
59 *XXI, ééé, são negligenciados ou valorizados?” Faz sentido para vocês essa pergunta?*

60 **Márcia:** *[incompreensível] até porque os idosos da nossa geração não tiveram o cuidado de ensinar*
61 *aos filhos o cuidar, simplesmente cuidam dos filhos, então os filhos negligenciam, não porque são*
62 *irresponsáveis, é que eles não foram preparados. E a própria sociedade também não foi preparada*
63 *para essa evolução de envelhecimento. Principalmente nossa sociedade, precisa de muita*
64 *transformação em termo de valorização do idoso e dos cuidados com o idoso.*

65 **Leonardo:** *Na fala dela, faz conexão com o que eu falei bem bem ajustada [incompreensível] na minha*
66 *visão sobre o tema que [incompreensível] não basta a preparação do cartão magnético, eu pego um*
67 *cartão e não uma pessoa, a gente enquanto sociedade tem o costume de ou uma vida mais simples a*
68 *vida no interior, a gente encontra as pessoas à noite não tem problema, de manhã e de tarde saio*
69 *[incompreensível] em todo os lugares [incompreensível], de noite se encontrar para dormir não tem*
70 *problema. Aqui não moramos em gaiolas, a gaiola vertical cada vez mais cabe menos gente*
71 *[incompreensível], aquele que atinge a melhor idade é colocado no depósito, o amor vai se acabando*
72 *e a sociedade nos coloca. Então se a gente não fizer com o nosso dentro de casa, vamos ser colocado*
73 *para fora também. Isso é traço de soma, soma e resultado, por isso que eu digo que a fala dela faz*
74 *conexão com o que falei [incompreensível].*

Após uma ação discursiva do pesquisador de pedido de tomada de posição dos participantes, buscando estimular a discussão, os participantes expõem seus **pontos de vista**. O **ponto de vista** de Márcia, na linha 60, demarcado por “*então os filhos negligenciam*”, é posto em xeque pela **antecipação de contra-argumento** nas linhas 61-62 (“*não porque são irresponsáveis*”), ao qual Márcia traz como **resposta** na linha 62-64 (“*é que eles não foram preparados. E a própria sociedade também não foi preparada para essa evolução de envelhecimento. Principalmente nossa sociedade, precisa de muita transformação em termo de valorização do idoso e dos cuidados com o idoso*”), sugerindo **movimentos flexibilizadores**, pois a participante vislumbra diferentes cenários para apoiar suas ideias, além de **incorporar aspectos do contra-argumento a seu próprio ponto de vista**. Em síntese, esta **resposta** (‘a

sociedade não foi preparada para incluir o idoso’) **incorpora aspectos do contra-argumento** (‘não se trata de irresponsabilidade dos filhos’) ao **ponto de vista** (‘os filhos negligenciam’). Trata-se de um argumento contrafactual, tipo de raciocínio focado na exclusão de fatores, no qual são elaboradas causas distintas para o fenômeno, mas que conclui que elas não são a causa. O raciocínio contrafactual é consideravelmente mais difícil do que o raciocínio baseado em casos positivos (KUHN, 1991; AMARAL, 2016; AMARAL; LEITÃO, 2019).

Na linha 65, em reação ao turno de fala de Márcia, o discurso de Leonardo sugere a apreciação de **perspectivas alternativas** (“*não basta a preparação do cartão magnético, eu pego um cartão e não uma pessoa*”). Está implicado ao “não bastar” a **existência de um ponto de vista contrário**. Pode-se caracterizar este argumento como um esquema argumentativo de insuficiência, que pode ser sistematizado em “não basta A acontecer, B tem que acontecer concomitantemente”. Sugere **movimento flexibilizador**, pela apreciação do participante de diferentes cenários para o tema em questão, demonstrando que não é um exercício fortuito de uso de linguagem, pois Leonardo operacionaliza no nível cognitivo e argumentativo a **existência de pontos de vista em oposição**. Neste exemplo, os cenários convergem (linhas 66-67) (“*não basta a preparação do cartão magnético*”, “*eu pego um cartão*”, “*não uma pessoa*”), tratando-se de uma operação cognitiva complexa, por envolver um argumento convergente.

5.1.1.3 Terceiro ciclo

O terceiro ciclo teve como tema políticas públicas para a pessoa idosa e ocorreu em três sessões. Por dificuldades genuínas em se construir uma controvérsia e uma pergunta de debate, não houve debate neste ciclo.

A sexta sessão, que demarca o início do terceiro ciclo, foi marcada pela presença de narrativas e histórias pessoais sobre finanças e gerenciamento do dinheiro da pessoa idosa. Dessa sessão, destaca-se o excerto a seguir, no qual Leonardo traz seu **ponto de vista** sobre causas para falta de adesão à participação em políticas públicas.

Excerto 6 – Sessão 6:

750 **Leonardo**: *Eu posso até ajudar, me peça levar um saco de feijão que eu ponho nas costas e levo o*
751 *(inaudível) todinho, e levo até lá. E posso participar. Aí as pessoas “Mas rapaz, você não vai? As*
752 *festas da AACD são boas...” Eu: “meu amigo, eu vou só...”*

O excerto 6 ilustra dois indicadores analíticos de **movimentos conservadores**. O **ponto de vista** de Leonardo, na linha 750 (“*eu posso até ajudar, me peça levar um saco de feijão que eu ponho nas costas e levo o [incompreensível] todinho, e levo até lá. E posso participar*”), é

posto em xeque pela **antecipação de um contra-argumento** na linha 751 (“*aí as pessoas [dizem:] ‘mas rapaz, você não vai? As festas da AACD são boas...’*”). A **resposta**, como unidade argumentativa, vem na linha 753, em “*Eu [respondo às pessoas]: ‘meu amigo, eu vou só...’*”, na qual Leonardo **contesta o contra-argumento** (“*você não vai? As festas da AACD são boas*”) e **elabora implicitamente elemento que fortaleça sua perspectiva inicial**. Ao dizer, na linha 752, “*meu amigo, eu vou só*”, há a **reposta implícita** “eu vou, mesmo sem apoio”. Sugere **movimento conservador**, por **antecipar e considerar oposição ao seu discurso**, entretanto, a reação **contesta o contra-argumento e preserva sua perspectiva inicial**. Além disto, a **resposta** sugere que Leonardo **avaliou como aceitável os contra-argumentos antecipados**, que pode ser sistematizado na ideia de que ‘é possível participar das festas da AACD’ e ‘as festas da AACD são boas’; e os considerou **relevante**, pois ambas podem ser formas de ajudar a instituição. Entretanto, ao responder, a **resposta** sugere não considerar esses **contra-argumentos** como suficientes para modificar sua perspectiva inicial, aos quais **reage contestando-os e fortalecendo sua perspectiva inicial**, ao dizer que ‘vai sozinho [ajudar de outras formas]’.

O trecho a seguir ocorreu durante uma negociação coletiva na oitava sessão sobre o calendário do quarto ciclo. As sessões ocorriam às sextas, porém havia propostas de fazê-las excepcionalmente numa segunda e sexta de uma mesma semana (6 e 10 de janeiro ou 13 e 17 de janeiro), por conta do período de férias na universidade.

Excerto 7 – Sessão 8:

294 **Pesquisador:** *O que pensei é que poderia ser numa segunda e sexta.*

295 **Ivone:** *Isso! O que vocês acham?*

296 **Leonardo:** *Hoje eu sou oponente, mas nesse caso eu sou totalmente proponente [risos].*

No excerto 7, observa-se um **movimento auroargumentativo mínimo** em Leonardo. Enquanto contexto imediato de produção dos dados, esta sessão foi marcada pela não realização do debate, por conta de dificuldades genuínas em operacionalizar uma pergunta de debate. Entretanto, as bancadas proponente e oponente já haviam sido divididas na sessão anterior. Leonardo fazia parte da bancada oponente, entretanto, anedoticamente, abstrai o papel de sua bancada e assume a posição proponente. Trata-se de um **movimento autoargumentativo mínimo**, em que o **ponto de vista** na linha 296 (“*hoje sou oponente*”) é posto em xeque pelo **contra-argumento** na linha 267 (“*mas nesse caso sou totalmente proponente*”). No excerto, a expressão *nesse caso* tem a função de **modalizar e circunscrever** seu discurso em um dado contexto, desta forma, demarcando o **contra-argumento** de Leonardo.

O excerto a seguir também extraído da oitava sessão:

Excerto 8 – Sessão 8:

406 **Leonardo:** Nós temosss ééé, como Andrea e Ítalo [incompreensível] tenho muita reclamação, mas
407 quando surgir oportunidades ééé somos fêrteis para ir junto participar não vamos [incompreensível]
408 porque o convite é aberto para rede onde todo mundo transita aí ver com aquele sentimento de como
409 se expressa no serviço, pensando como a gente ia receber de uma forma diferente e não como
410 [incompreensível] compreendendo qual é situação a aqui estamos perseverando outras pessoas
411 desistiram, mas essas pessoas que desistiram aí viraram [incompreensível] as pessoas querem
412 receber o produto e acabado nas suas cachola, mas tem e vou lá e ajudo isso é para você vai lá eu
413 ajudo [incompreensível] isso aqui é para você vai lá, mas na hora de vir colaborar efetivamente não
414 quer por mil e outra questão [incompreensível].

No excerto 8, há uma série de **movimentos autoargumentativos** de Leonardo. O **ponto de vista** de Leonardo na linha 406 (“Nós temosss ééé, como Andrea e Ítalo [incompreensível] tenho muita reclamação”) é posto em xeque pela **antecipação de um contra-argumento** na linha 506 (“mas quando surgir oportunidades ééé somos fêrteis para ir junto participar não vamos”), ao qual Leonardo elabora **justificativas que fortalecem esta perspectiva divergente** na linha 408 (“porque o convite é aberto para rede onde todo mundo transita aí ver com aquele sentimento de como se expressa no serviço, pensando como a gente ia receber de uma forma diferente e não como [incompreensível] compreendendo qual é situação a aqui estamos perseverando outras pessoas desistiram”). A **resposta** imediata, na linha 411, **abandona o ponto de vista inicial e adere ao contra-argumento** (“mas essas pessoas que desistiram aí viraram [incompreensível] as pessoas querem receber o produto e acabado nas suas cachola”), à qual Leonardo novamente **antecipa um contra-argumento** (“mas tem e vou lá e ajudo isso é para você vai lá eu ajudo [incompreensível] isso aqui é para você vai lá”) e o **responde** em “mas na hora de vir colaborar efetivamente não quer por mil e outra questão [incompreensível].” O **ponto de vista** de Leonardo, em síntese, está na tensão entre a *falta de oportunidades versus ausência nas oportunidades existentes*. Desta tensão, emerge um novo **ponto de vista**, que **passou pelo crivo da oposição**, relacionado ao desejo de as pessoas quererem um produto, não um processo. Neste trecho, Leonardo se referia à quantidade de pessoas que não levaram a participação na intervenção do presente estudo adiante. Entre o **ponto de vista inicial** e a **resposta**, pode-se observar uma transformação de *falta de oportunidade para quando há oportunidades, não vêm por razões variadas*. Em conjunto, este excerto sugere **movimento conservador**, pela elaboração de novas **justificativas** ancorar seu **ponto de vista** inicial, ainda que tenha ocorrido a **avaliação de perspectivas divergentes**.

5.1.1.4 Quarto Ciclo

A nona sessão demarca o início do quarto ciclo, que teve como tema *finitude*, o qual ocorreu em duas sessões. Da sessão 9, destaca-se um excerto não contíguo da fase *introdução*.

Excerto 10 – Sessão 9:

70 **Ítalo:** *Essa aceitação [da morte] depende da pessoa né, porque tem gente que [risos]....*

71 **Pesquisador:** *Agora assim....*

72 **Rafael (monitor):** *Mas é interessante que nos estudos dela [refere-se ao livro Sobre a Morte e o*
73 *Morrer, de Elisabeth Kübler-Ross], ela encontra que realmente depois de um tempo eles começam a*
74 *aceitar, eles começam a lidar com a finitude de outra forma.*

75 **Ítalo:** *Porque, na verdade, é a forma mais, de você. Não tem outra forma, só tem um caminho de você*
76 *responder. Se só tem uma resposta, é ela. Então não faz diferença se eu aceitar ou não, eu não vou,*
77 *como é que chama, ou eu vou de bem, ou eu vou de bem. Eu prefiro ir de bem. Quer dizer, aceito e*
78 *estou de bem. Imagino até que deve ter um percentual que... que não aceita, digamos. Deve ter.*

79 **Tereza:** *Mas é um tema, assim, muito pertinente ao envelhecimento. Na Católica eles sempre fazem*
80 *palestras com escolas de envelhecimento e também depende muito da sua espiritualidade.*

81 **Ivone:** *Exatamente!*

[...]

125 **Leonardo:** *[...] Pegando a fala de Ítalo e Ivone [incompreensível], a gente pode aceitar. Pode aceitar*
126 *e pronto, eu não vou nem discutir, aceito. Pode discutir? ‘Não, não concordo’. Mas pode também*
127 *no meio, eu acho, que entender, né? É aceitar? Parece com aceitar, né? Não, eu entendo que é, mas*
128 *não é só. Quer dizer, no meu entendimento. Não aceito, não aceito, não aceito. Mas por quê? Por*
129 *que eu não procuro nada, então não aceito. “Aceito!”, mas também não questiono nada? Eu vou*
130 *compreender, primeiro eu vou compreender, pra estabelecer um A e um B, um A e um B pra ver*
131 *como é que faz. É complicado isso, né? Aceitar e não aceitar e compreender. Porque eu não aceitar*
132 *sem conhecer ou compreender, no sentido de procurar entender e ter um conhecimento e exportar.*
133 *E vir a se posicionar. Bem complicado essa minha... entendo que seja. Mas eu acho que entre o A e*
134 *o B tem esse universo pra gente se posicionar.*

No excerto 10, o discurso de Leonardo sugere **movimentos flexibilizadores**, por examinar diferentes perspectivas alternativas (pluralismo). O primeira deles, na linha 125, **reage** ao discurso de Ítalo e Ivone, **reconhecendo e considerando a perspectiva alheia** (“*pode considerar e pronto, eu não vou nem discutir. Aceito.*”). Neste mesmo trecho, Leonardo **antecipa oposição à perspectiva alheia** na linha 126 (“*Pode discutir? ‘Não, não concordo’*”), sugerindo, em seu discurso, que há a possibilidade de discutir o tópico, entretanto, sugere **falta de abertura desse outro ‘interlocutor internalizado’** na linha 126 (“*não, não concordo*”). Na linha 127, Leonardo se **opõe** e traz uma **perspectiva alternativa** sobre a aceitação da morte, de que é possível entendê-la. Além disto, Leonardo amplia este **ponto de vista**, ao dizer que, além de entender, pode questionar (linha 129) e compreender (linha 130), para estabelecer duas perspectivas (A e B). Leonardo traz um novo **contra-argumento** em oposição a essa **dualidade de perspectivas**, revisando-as, ao dizer que “entre A e B tem esse universo pra gente se posicionar” (linhas 133-134). Em conjunto, estes excertos sugerem **movimentos**

flexibilizadores, recrutando flexibilidade cognitiva, **por vislumbrar vários cenários existentes e possibilidades de perspectivas** (A e B e o universo entre A e B).

O excerto a seguir foi retirado da décima e última sessão da intervenção, que teve como objetivo realizar oficina, debate regrado, fechamento do ciclo e fechamento da intervenção. Conforme já dito, este quarto e último ciclo teve como pergunta condutora “*podemos falar que a morte é uma perda?*”

Excerto 11 – Sessão 10:

67 **Leonardo:** *Então veja, duas situações, a morte pra vocês é uma perda, pra mim é a perda maior que*
 68 *possa existir, isso porque, no primeiro momento ela não foi uma perda, mas o grau de*
 69 *importância...(incompreensível), então pra mim a morte, do jeito que eu posso avaliar, deus pra mim*
 70 *com a morte é meio que uma perda, e pra mim, ela se torna mais... como que eu posso dizer, mais*
 71 *forte ainda por que eu..., essa questão de morte, de morte na segunda vida, vida pra mim depois de*
 72 *morte pra mim é “zero”, ela só não quer tanto, por que enquanto existir, (incompreensível). Meu*
 73 *parente que nasceu na Serra do Cantagalo, e não foi a serra de “não sei quem”, aquele nasceu, viveu,*
 74 *e morreu ali, ninguém teve notícia dele, ninguém sabe nada dele, aí eu não consegui “transcender” a*
 75 *isso, então a morte pra mim ela é uma perda.*

Leonardo, um dos participantes da bancada proponente, elenca seus argumentos. Ao dizer, na linha 67, “*então veja, duas situações*”, há a presença de **pluralismo e consideração a perspectivas variadas**. O **ponto de vista** de Leonardo, na linha 67, “*pra mim é a perda maior que possa existir*” **reage e põe em xeque a antecipação de um contra-argumento** na mesma linha (“*a morte pra vocês é uma perda*”). Leonardo sustenta o próprio **ponto de vista** na linha 68 (“*isso por que no primeiro momento ela não foi uma perda*”), **modalizando** o próprio discurso, que pode ser observado na tensão entre “*é uma perda*” versus “*no primeiro momento não foi uma perda*”. Isto sugere que Leonardo pôde ter **avaliado os argumentos do oponente**, inclusive **incorporando-os parcialmente às justificativas ao próprio ponto de vista**. A estes movimentos, na linha 68, Leonardo novamente **antecipa oposição** (“*mas o grau de importância... [incompreensível].*”) O **modalizador** “*é meio que*” (linha 70) sugere que a **resposta** de Leonardo **considera e incorpora as duas perspectivas** (linha 69) (“*então pra mim a morte do jeito que eu posso avaliar, deus pra mim com a morte é meio que uma perda*”), inclusive, reafirmando-o na linha 70 (*e pra mim, ela se torna mais... como que eu posso dizer, mais forte ainda*), ao qual oferece duas fundamentações, que podem ser sintetizadas em *não há vida após a morte* (linha 71) e na narrativa pessoal sobre um parente que faleceu (linhas 72-75). Embora **integrando dois pontos de vista**, Leonardo encerra seu turno de fala indicando seu **ponto de vista** no debate na linha 75 (“*então a morte pra mim ela é uma perda*”). Em conjunto, essas análises sugerem **movimentos flexibilizadores** de Leonardo, por **considerar e responder a objeções antecipadas ao seu próprio discurso**.

5.1.2 Microanálise do caso Ítalo

Esta seção apresentará a microanálise do caso Ítalo, participante formado em um curso da área das ciências exatas e com experiências prévias em treinos focados em raciocínio. Além disto, também era amigo de Leonardo e Andrea, ambos participantes deste estudo.

5.1.2.1 Primeiro Ciclo

O excerto a seguir foi retirado da primeira sessão, que focou no tópico *fake News* e teve como pergunta de debate espontâneo, “as pessoas compartilham *fake News* por ingenuidade?”. Alguns participantes trouxeram seus **pontos de vista**, dos quais se destacam a de Leonardo e de Ítalo. Alguns trechos apresentados no caso anterior, Leonardo, assim como falas de outros participantes, poderão ser reapresentados, quando necessários, para auxiliar na compreensão da microanálise do caso Ítalo.

Excerto 12 – Sessão 1:

253 **Leonardo:** *Um debate... eu entendo que... como é um debate... eu entendo um debate como sendo um*
 254 *confronto de ideias, um confronto de opiniões sobre um determinado tema posto ou alguma coisa*
 255 *posta. Quando você... ali vai tentar passar para as outras pessoas o que é que você está vendo. Por*
 256 *exemplo, eu tô vendo, eu tô olhando para este móvel [apontando para a mesinha central], estamos*
 257 *olhando para este móvel, este móvel aqui. E eu vou tentar estabelecer um debate desde quando eu*
 258 *queira vendê-lo. Tá? Eu queira vendê-lo, porque detectei que há uma necessidade nessa comunidade*
 259 *e eu entendo que nessa necessidade ela vai ser bem atendida por este móvel. E aí eu vou tentar*
 260 *estabelecer todo o meu conhecimento, toda minha potencialidade argumentativa para convencer a*
 261 *todos que aceitem este objeto como sendo o que vai resolver todos os problemas, resolver a sua*
 262 *necessidade, atender a sua necessidade no momento. É mais ou menos por aí. Não se resume a isso,*
 263 *mas começa por aí.*

264 **Ítalo:** *Eu tendo a ver debate... eu sou assim, muito focado na palavra, debate, como decifra, você*
 265 *cifra [incompreensível] e decifra quando [incompreensível]. Você bate quando você confronta e*
 266 *debate quando você confronta essas ideias... vai debater, vai desconfrontar essas ideias que bateram*
 267 *para encontrar otimamente, ou possivelmente, [incompreensível] como é que elas complementam...*
 268 *a... a... [incompreensível] os comuns [incompreensível] diferenças. Bater e debater, então vamos*
 269 *bater para chegar a um ponto de conforto. Isso é um debate. Num sei, é como eu entendo.*

Ítalo deriva sua compreensão da noção do senso comum da palavra *debate* (linha 264). Essa perspectiva atomística (etimológica) aparecerá com frequência em outras sessões, sugerindo um modo de funcionamento argumentativo. Ao longo de sua fala, Ítalo recorre a esquemas típicos da argumentação que sugerem abstração e generalização conceitual. Ao usar o prefixo “de” (linhas 264 e 265) como ponto de partida de seu **argumento**, Ítalo aplica (generaliza) a mesma regra da palavra *decifrar* à palavra *debater*. Ao tentar aproximar *debater* e *decifrar*, Ítalo realiza uma operação de **raciocínio por analogia**, que requer, por um lado, a

competência de associação entre propriedades de duas palavras (existência do prefixo “de” como marcador dos conceitos *cifrar* e *bater*), e por outro, a transferência do raciocínio de um conceito para o outro. Independentemente da verossimilhança do uso dos termos – como Ítalo reconhece – este raciocínio sugere uma operação cognitiva complexa.

No trecho “*num sei, é como eu entendo*”, na linha 269, “como eu entendo” denota reação **(resposta) à antecipação de um contra-argumento implícito** (“*existem outras formas de entender debate?*”), consistindo em uma **resposta integrativa**. O uso de “*num sei*”, como **modalizador de certeza**, indica dúvidas de Ítalo quanto à certeza de suas próprias ideias, sugerindo **recrutamento de flexibilidade argumentativa** pela **abertura a perspectivas divergentes**. Em conjunto, esse trecho sugere presença de **movimentos flexibilizadores**, pois Ítalo **responde** ao que sugere ser uma **antecipação de perspectivas divergentes** e pelo uso de um esquema argumentativo baseado em **analogia**, que, por sua vez, requer observação e comparação entre distintos conceitos.

Alguns turnos de fala depois, na etapa do debate espontâneo, após alguns participantes exporem suas perspectivas, Sandra traz seu **ponto de vista** sobre a pergunta “*as pessoas compartilham fake News por ingenuidade?*”.

Excerto 13 – Sessão 1:

478 **Sandra:** eu acredito que fake News é uma maldade. A pessoa gosta de defamar, de derrubar o outro,
479 aí inventa. Eu merma jamais, eu não comento o que eu não sei. Aqui o programa, fiquei pensando,
480 será que é verdade? Aí eu fui conversar com meu filho, que ele entende mais, aí ele disse: “não,
481 mainha, é”. Aí por isso que eu marquei [incompreensível] a entrevista, mas eu tomo muito cuidado,
482 porque eu sei o que é, as pessoas são más, e quando ela não derruba, ela defama. Por isso quando
483 vejo, eu passo direto, já botei no grupo da família, ou alguma coisa que [incompreensível] participa,
483 mas jamais, não, passo direto, não compartilho nada. Não é ingenuidade. É maldade mesmo! É
484 maldade e pronto!

485 **Ítalo:** [incompreensível] sociedade [incompreensível] acesso a publicação, mídia, antes era
486 limitado, qualquer um pode publicar, então hoje a gente sofre um fenômeno de... de... exacerbação
487 da informação, que é [incompreensível] informação para poder processar. O que Sandra falou é
488 verdade, mas às vezes eu sou levado por algum... algum gatilho psicológico que... buffff bati... hoje
489 eu consigo apagar no WhatsApp, mas em algumas mídias não se consegue...

Do excerto anterior, retoma-se sinteticamente o **ponto de vista** Sandra sobre compartilhamento de *fake News*, já apresentada no caso 1, Leonardo, de que não há ação involuntária no caso do compartilhamento de algo que pode ser prejudicial a muitas pessoas.

Ítalo, na linha 461, **reage** a esta perspectiva e traz dois **pontos de vista** sobre compartilhamento de *fake News*: a atual exacerbação da informação (linhas 486-487) e a facilidade de apagar mensagens no *Whatsapp* (linha 489). Ao primeiro **ponto de vista**, Ítalo **antecipa um contra-argumento** na linha 288, de que, embora haja informação (PV), o indivíduo pode ser levado por algum ‘gatilho psicológico’ (CA). Ao segundo **ponto de vista**,

Ítalo também **antecipa um contra-argumento**, que se trata da ideia de que, embora se possa apagar mensagens no *Whatsapp* (PV), em outras mídias não se consegue (CA). Ambos os casos consistem em **movimentos mínimos de autoargumentação**, em que um indivíduo formula um ponto de vista e um contra-argumento, porém não formula explicitamente resposta. Em conjunto, este excerto sugere **movimentos flexibilizadores**, pois, Ítalo **antecipa contra-argumentos ao próprio ponto de vista, ainda que sem a elaboração explícita de resposta**.

O excerto 14 traz a avaliação dos juízes ao final do debate do primeiro ciclo (*fake News*):

Excerto 14 – Sessão 2:

1294 Tereza: *Pela defesa deles, pela defesa que eles fizeram e também a gente comentou, observou e*
1295 *comentou desde o início que era importante que vocês saíssem daqui da sala sabendo o que era*
1296 *importante de ser avaliado. Porque aí, avaliados, porque aí você não trazia uma ideia que foi*
1297 *discutido lá, mas seguindo o roteiro que tá aqui. Então achei importante também que isso fosse*
1298 *colocado. E outra reflexão também da gente que vai levando também o que a gente pensa, é que*
1299 *isso aí é um momento pra cá, mas na vida da gente lá, será que a gente não tá tendo essa.... essa*
1300 *preocupação de tá somente seguindo e não deixando como que a gente também pudesse ver outro*
1301 *lado? Do não? Os valores da gente são tão fortes, que muitas vezes impede a gente de tá numa*
1302 *posição de sim e tá respondendo não. Pra vida da gente pessoal. Como um exercício, porque aqui*
1303 *é somente um, uma pequena, né...*

1304 Sandra: *É, é só um exercício mesmo.*

1305 Paula: *Eu me peguei aos fundamentos. Os fundamentos de Andrea foram mais fortes, assim, ela*
1306 *trouxe estatística, estatística, a gente acredita mais.*

1307 Tereza: *Trouxe. Fonte.*

1308 Paula: *Mais fonte. Ele rebateu dizendo que não, que o jovem também usava muito a.... pra*
1309 *propagar. Mas essa parte aqui, que era pra ser contrária, ele só foi uma vezinha dizendo que tinha*
1310 *na origem, tinha um direcionamento. Ele sabia a quem atingir. Mas na propagação há ingenuidade.*
1311 *Então ele, é o que estamos dizendo ali, “as pessoas compartilham por ingenuidade digital?” SIM,*
1312 *né? Ele...*

1313 Tereza: *Ele é o oponente....*

1314 Paula: *Ele mesmo não teve a segurança de dizer...*

1315 Tereza: *não, de defender o não....*

1316 Paula: *de defender o não. Porque na propagação, exatamente, por desconhe... até por*
1317 *desconhecimento ele falou, aceitou o dela, então....*

1318 Tereza: *É difícil a gente defender uma coisa quando acredita em outra, né?*

1319 Paula: *Eu achei mais... nos fundamentos ela foi mais forte.*

1320 Tereza *simultaneamente: Defender uma coisa quando acredita em outra é difícil.*

1321 Ítalo: *Vai defender que o céu é verde?*

1322 *[Risos coletivos]*

1323 Tereza: *Sim! E agora? E agora?*

1324 *[Risos coletivos]*

1325 Rafael (monitor): *Então...*

1326 Andrea: *O céu nunca será verde, a minha bandeira nunca será vermelha, nem laranja...*

1327 Tereza: *Né? E agora de repente...*

No excerto 5 há uma série de interações argumentativas, das quais se destaca o **viés de confirmação** de Tereza na linha 1318 (“*É difícil a gente defender uma coisa quando acredita em outra, né?*”), ao qual Ítalo parece demonstrar adesão na linha 1321 (“*vai defender que o céu é verde?*”). Isso, aparentemente, poderia ser interpretado como **falta de flexibilidade cognitiva**, pois implica que as participantes são “incapazes” de realizar operação de

descentralização de sua opinião. No entanto, no mesmo excerto, Tereza inicia seu discurso mencionando a **tomada de perspectiva alheia** (linha 1294) (“*pela defesa que eles fizeram e também a gente comentou*”). O uso de pronomes pessoais na terceira pessoa (*eles*) e na primeira pessoa (*nós*), sugere a preservação nessa participante a capacidade de **flexibilizar, considerar e tomar a reflexão alheia** como objeto de conhecimento em sua mente. Portanto, **problematiza-se a diferença entre flexibilidade cognitiva** como a **capacidade de tomar perspectivas alternativas** (no sentido mais cognitivo) e a **flexibilidade argumentativa**, observada na **incapacidade de suspensão da adesão a um ponto de vista que se crê correto em virtude de um que se crê incorreto**. Assim, pode-se dizer que **há um nível de flexibilidade** relacionada à competência cognitiva e metacognitiva de considerar **perspectivas alternativas**, e há um nível epistêmico que nos fala dos compromissos com a verdade e a falsidade dos conteúdos que essas posições propõem.

Alguns turnos de fala depois, Ítalo formulará **contra-argumentos** à sua fala anterior, “*Vai defender que o céu é verde?*” (linha 1321, no excerto anterior):

Excerto 15 – Sessão 2:

1407 **Ítalo**: Bom, eu acho que um exercício, a minha experiência me diz que ter que defender uma
1408 posição antagônica, não só [incompreensível] fatal que eu acredito. Antagônica é a própria lógica,
1409 [inaudível] existe uma lógica, porque você pode até, eu posso até defender graus, tá, dessa
1410 condição, mas não defender tão radical, porque é como se eu tivesse que dizer que o sol, o céu é
1411 verde. Eu posso até defender que o céu em determinadas circunstâncias, ele tem o aspecto verde. É
1412 um filtro, não sei o que, blá blá blá blá blá blá. Mas, é, se eu tiver vendo através de um segmento
1413 verde do arco-íris e por aí vai. Mas tem algumas posições que na hora que se eu tentar fazer o
1414 papel de defender vai ser um, vai ser, vai ser falso. Eu vou tá segurando uma coisa falsa. Eu não
1415 sei se existe algum exercício, mas na minha cabeça não entra....

Ítalo, que trouxe o **ponto de vista** “*vai defender que o céu é verde?*”, na linha 1321 (excerto 14), formula um **contra-argumento** na linha 1411 (“*Eu posso até defender que o céu em determinadas circunstâncias, ele tem o aspecto verde*”), **flexibilizando** seu **ponto de vista** e elaborando **justificativas** para este **contra-argumento** nas linhas 1412-1413 (“*É um filtro, não sei o que, blá blá blá blá blá blá*”). Como mencionado antes, Ítalo **parece articular os dois níveis de flexibilidade mencionados antes (cognitiva e argumentativa)**, uma vez que **reflete sobre a capacidade de assumir perspectivas alternativas**, e **flexibiliza o nível de adesão ao ponto de vista “verdadeiro”**, em função da relativização do conteúdo em questão (cor do céu) ao contexto de avaliação (certas ocasiões que o fazem mudar de cor). A **resposta**, como unidade argumentativa, vem a seguir, quando Ítalo **abandona o ponto de vista inicial e adere ao contra-argumento** (linha 1412) (“*mas, é, se eu tiver vendo através de um segmento verde do*

arco-íris e por aí vai”). Um novo **contra-argumento** é formulado na linha 1413, antecipando condições que poderiam variar a cor do céu. Por fim, na linha 1415, Ítalo **responde** a esta objeção (“*Eu não sei se existe algum exercício, mas na minha cabeça não entra...*”). Sua **resposta** sugere **movimento conservador**, por sugerir a **aceitação do contra-argumento**, entretanto, **formulando justificativas ao seu ponto de vista**. Este episódio foi bastante marcante em toda intervenção, tanto que comentários sobre esse trecho aparecerão em alguns encontros depois.

5.1.2.2 Segundo ciclo

O segundo ciclo teve como tópico inserção da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI e ocorreu em três sessões. O excerto a seguir foi retirado da quarta sessão (segundo ciclo). Ítalo formula seu **ponto de vista** sobre expectativa de vida:

Excerto 16 – Sessão 4:

281 **Ítalo:** *Na verdade, a realidade é que a gente vai assistir é um novo modelo em que já não vai ser 60*
 282 *anos, porque vai pular mesmo para mais de 80, porque tá andando mesmo [incompreensível], hoje*
 283 *uma pessoa de 60 anos que tem um problema são só aqueles que aconteceram alguma coisa um*
 284 *acidente, mas eu acho que o envelhecimento normal é que relaciona com uma vida normal, que tá*
 285 *bem de saúde, leva a um novo nível de conhecimento.*

Na linha 281, o **ponto de vista** de Ítalo (“*Na verdade, a realidade é que a gente vai assistir é um novo modelo em que já não vai ser 60 anos*”) sugere **movimentos conservadores e pouca flexibilidade com pontos de vista alternativos**, pelo uso do **modalizador na verdade**, sugerindo uma ideia não falseável, embora a esta Ítalo **antecipe um contra-argumento** na linha 284 (“*mas eu acho que o envelhecimento normal é que relaciona com uma vida normal, que tá bem de saúde, leva a um novo nível de conhecimento*”). Trata-se novamente de um **movimento mínimo de autoargumentação**, em que um indivíduo formula um **ponto de vista** e um **contra-argumento**.

Alguns turnos de fala depois, outros participantes trazem seus **pontos de vista** sobre cuidados e expectativa de vida, às quais Ítalo **reage**:

Excerto 17 – Sessão 4:

378 **Ítalo:** *É o exemplo! O que eu tenho visto no grande universo, as famílias preferem que os filhos*
 379 *cuidem dos pais, os pais dos avós [incompreensível] essas famílias que têm esse costume, a minha*
 380 *mesmo, os meus pais cuidaram dos meus avós, os avós se vão, os pais assumem esse lugar e os filhos*
 381 *naturalmente, pelo exemplo, cuidam. Mas sei que é um exemplo meu e que os outros não vivem assim*
 382 *né [incompreensível]. Se olhar vai ter família que levam para o asilo e que tem outras famílias que*
 383 *cuidam dos avós até mesmo um neto já assume, por exemplo, a minha mãe [incompreensível] meu*

384 *filho vai estudar e depois é que vai cuidar de uma avó e são coisas que você vai vendo*
 385 *[incompreensível]*.

No excerto 17, **o ponto de vista** de Ítalo sobre cuidados familiares, como visto na linha 378 (“*o que eu tenho visto no grande universo [...]*”) é posto em xeque pela **antecipação de um contra-argumento** na linha 381 (“*Mas sei que é um exemplo meu e que os outros não vivem assim né*”), indicando **movimentos flexibilizadores**, por considerar a existência de diferentes cenários à própria perspectiva. Esse **contraste de duas perspectivas distintas** nas linhas 378 e 382 (“*o que eu tenho visto*” versus “*mas sei que é um exemplo meu*”) denota um nível de **flexibilização** em que o indivíduo suspende sua perspectiva em primeira pessoa e considera perspectivas alheias (em terceira pessoa).

O excerto 18, extraído da etapa oficina com a bancada proponente, ilustra a construção da linha de raciocínio para o segundo debate:

Excerto 18 – Sessão 4:

808 **Pâmela (monitora)**: *É.... a sociedade brasileira do século XXI está preparada para incluir a pessoa*
 809 *idosa?*

810 **Márcia**: *Então a gente tem que trabalhar no sim...*

811 **Ítalo**: *Sim, ela está preparada.*

812 **Márcia**: *Né? Mas...*

813 **Ítalo**: *Mas ela está preparada por quê? Por que veja só, a primeira coisa, você tá preparado pra*
 814 *coisa precisa ter informação....*

815 **Ivone**: *[[incompreensível]] não está preparada.*

816 **Ítalo**: *Não.*

817 **Ivone**: *Eu tô falando dentro das condições...*

818 **Ítalo**: *Não, não, não. A gente tem que chegar lá e dizer “Ela está preparada!”*

819 **Márcia**: *É, preparada.*

820 **Pâmela (monitora)**: *É....*

821 **Márcia**: *Mas a preparação...*

822 *[Ruídos – muitas vozes se sobrepõem]*

No excerto anterior, observa-se uma série de interações argumentativas. **O ponto de vista** inicial consiste na afirmação de Márcia, na linha 810, de que a sociedade está preparada para inserção da pessoa idosa na sociedade, ao qual Ítalo demonstra adesão na linha 811. A essa adesão, Márcia reage, concordando parcialmente, ideia que pode ser observada na linha 812, ao dizer “né? Mas...”, introduzindo a ideia de que **perspectivas divergentes** podem existir. A **resposta** de Ítalo, na linha 813, **contesta o contra-argumento de Márcia e elabora justificativas para fundamentar o ponto de vista** a ser defendido pela bancada. Na linha 815, Ivone formula um **contra-argumento** à **resposta** de Ítalo (linha 813), que **responde** à perspectiva divergente de Ivone, porém **sem elaborar justificativas à sua perspectiva**. Ivone, na linha 817, **modalizando** seu discurso, tenta elaborar **oposição** à ideia de que a sociedade está preparada para incluir a pessoa idosa. Em seguida, discurso de Ítalo sugere **viés de**

confirmação e pouca abertura a ideias divergentes. Especificamente, na linha 818, a repetição do advérbio “não”, como **modalizador de certeza**, indica **movimento conservador** e falta de abertura a ideias divergentes, que estavam sendo apresentadas pelas outras participantes. Márcia, na linha 819, demonstra adesão à perspectiva de Ítalo, entretanto, na linha 821, novamente formula um **contra-argumento** [*“mas a preparação...”*].

A seguir, outros participantes trazem seus pontos de vista:

Excerto 19 – Sessão 4:

823 **Márcia:** *A gente vai dizer que está. Mas a questão do argumento....*

824 **Ítalo:** *Por que está? Em primeiro lugar, pra eu poder tá preparado eu tenho que ter informação, eu tenho que conhecer o problema. O problema tá aí. Está dito e ele existe. Eu conheço os números que envolve ele. E eu já tenho estruturas que estão trabalhando. “Ah, mas não tá a melhor!”, “Não, ela não tá no melhor, porque isso é um processo” ...*

828 **Márcia:** *Então, mas isso, é essa a resposta. Ela não tá no melhor, ela não tá preparada, então é um contra-argumento.*

830 **Ítalo:** *Mas quem vai dizer que não tá no melhor? A gente vai dizer que tá.*

831 **Márcia:** *Não, eu sei. Mas a gente tem que ter o contra-argumento. A gente vai dizer que....*

832 **Pâmela (monitora):** *Não, mas assim, o que ela tava falando assim, ela tava dizendo assim, que a gente tá preparado, porque a gente tá iniciando nas políticas agora. Porque antes não tinha idosos assim, a expectativa de vida era, era, menor. Hoje já é maior, então assim, a gente hoje tá começando nas políticas porque a gente conhece que tem idoso, eles vivem mais. Então nisso a gente tá começando a implementar. [Referindo-se a Ítalo] Você consegue entender assim?*

837 **Ítalo:** *Não.*

838 **Ivone:** *Não. Dizer que tem e tá tudo bem...*

839 **Pâmela (monitora):** *Mas esse é o lado da defesa.*

840 **Márcia:** *Não...*

841 **Ítalo:** *Ou seja, nós estamos preparados.*

842 **Pâmela (monitora):** *Então...*

843 **Ítalo:** *Nós temos dados, tá aqui, concreto. Tem um número de dados.*

844 **Ivone:** *A gente tá preparado para as pessoas que...*

845 **Ítalo:** *Eu já conheço o enunciado do problema e conheço os... [incompreensível]*

Há no excerto anterior, uma série de interações argumentativas. Márcia, na linha 823, formula seu **ponto de vista**, de que a sociedade está preparada, e **antecipa um contra-argumento** (*“mas a questão do argumento...”*). Na linha 824, Ítalo **reage a este contra-argumento**, formulando **justificativas para o ponto de vista**. Nesse mesmo turno de fala, Ítalo, na linha 826, **antecipa um contra-argumento** (*“Ah, mas não tá a melhor!”*), ao qual **responde** nas linhas 826-827 (*“Não, ela não tá no melhor, porque isso é um processo...”*), **contestando o contra-argumento e fortalecendo o ponto de vista inicial**. Márcia formula um **contra-argumento** na linha 827 (*“então, mas isso, é essa a resposta. Ela não tá no melhor, ela não tá preparada, então é um contra-argumento”*), ao qual Ítalo **responde** na linha 828, **contestando-o e mantendo a perspectiva inicial** (*“Mas quem vai dizer que não tá no melhor? A gente vai dizer que tá”*). Por fim, na linha 845, o discurso de Ítalo sugere **movimentos conservadores**, pela menor abertura a perspectivas divergentes (*“eu já conheço o enunciado do problema e conheço os... [incompreensível]”*).

5.1.3.3 Terceiro ciclo

O terceiro ciclo teve como tópico políticas públicas para a pessoa idosa e ocorreu em três sessões. A sexta sessão foi marcada pela presença de narrativas e histórias pessoais sobre finanças e gerenciamento do dinheiro da pessoa idosa. Desta sessão, destaca-se o excerto a seguir, retirado da fase *introdução* do terceiro ciclo, que focou em políticas públicas para a pessoa idosa. O excerto 20 ocorreu depois da apresentação de um vídeo mostrando diferentes realidades da pessoa idosa.

Excerto 20 – Sessão 6:

282 **Ítalo:** *Pra mim me chamou a atenção duas... duas passagens. Elas se complementam e um pouco até*
 283 *se contradizem aí no roteiro. No começo quando ele fala do idoso, da violência ao idoso, do idoso*
 284 *que é aproveitado pra produzir dinheiro... E eu tentei vasculhar, me senti mal. Será possível que eu*
 285 *tô tão isolado do mundo? Porque no meu... no meu horizonte de visibilidade eu não encontro*
 286 *referência nisso daí. [incompreensível] essa é uma realidade que existe e é forte e eu não percebo e*
 287 *ela deve ser, não devo tá ligado pra isso. Mas quando é mais adiante, quando ele fala, e é uma*
 288 *complementação disso, quando ele fala do estabelecimento de longa permanência, desse tipo de*
 289 *coisa... Ela faz “olhe, mas os idosos que estão nessa situação, com necessidade disso daí... é... como*
 290 *é que chama? É, menos de 1%... 0,7%... 0,9% que ela falou, tá? Então, os 99,1% não precisam*
 291 *disso. Então eu disse “Ah, então eu acho que isso é um fato muito importante pra gente não ficar*
 292 *focando. A gente é tentado, até como ela falou, pelo... pelo... pelo sentimento de comunidade e tudo,*
 293 *de ter um lar para os idosos, pra atender... Você não sabe que tá atendendo, fazendo um esforço ali*
 294 *e tá atendendo somente zero vírgula de todo mundo, tá? E a mesma coisa aqui pra o idoso que*
 295 *faladamente da forma que ela colocou, sofre violência doméstica e até institucional, o que seja.*
 296 *Quantos por cento de idosos estão nessa categoria? Ela não falou. Então ela joga um negocinho que*
 297 *se a gente for ver.... Então no meu, eu me senti mal porque talvez... Eu disse “Pô, isso aí tá o mundo*
 298 *todo, deve ter uns 50% disso e eu não vejo, porque tô no meu horizonte, é menos de 1% ou 2%.*
 299 *Então a gente precisa só tomar cuidado... Eu comecei me sentindo mal, mas no fim eu me senti bem,*
 300 *assim, talvez tenha um furo na mensagem do... do roteiro, tá? Então teve uma matemática, a*
 301 *estatística é muito, é muito perigosa. Você monta a história... Eu sou engenheiro né? Então tinha*
 302 *essa história. Toda vida eu tive colegas que pediam pra eu fazer as contas pra embasar a área*
 303 *comercial e eu brincava “Você quer que dê quanto?”. “É, você faz aí, porque você sabe, os números*
 304 *não mentem”. E eu “É, mas quem faz os números são os homens, né? Então eu posso botar o número*
 305 *do jeito que você quiser”*

Do excerto 20, destacam-se a **abertura a novos pontos de vista** por parte de Ítalo, ao lidar com informações objetivas que estão além do seu excedente de visão, na perspectiva bakhtiniana do termo (“E eu tentei vasculhar, me senti mal. Será possível que eu tô tão isolado do mundo? Porque no meu... no meu horizonte de visibilidade eu não encontro referência nisso daí.”). Sugere **movimento flexibilizador** de Ítalo, ao buscar semelhanças e contrastes entre as perspectivas (“Pra mim me chamou a atenção duas... duas passagens. Elas se complementam e um pouco até se contradizem aí no roteiro”). Através de um esquema argumentativo de **assunção**, Ítalo também estabelece conexões entre os dados estatísticos apresentados no vídeo e o método de construção de dados estatísticos, em que o caso geral (“mas quem faz os números

são os homens, né? Então eu posso botar o número do jeito que você quiser””) é aplicado ao caso particular (“Ela faz ‘olhe, mas os idosos que estão nessa situação, com necessidade disso daí... é.... como é que chama? É, menos de 1%... 0,7%... 0,9% que ela falou, tá?’”). Este modo de raciocínio também sugere **movimentos flexibilizadores**, pelo **contraste entre perspectivas distintas**.

O excerto 21 também foi extraído da fase introdução do terceiro ciclo:

Excerto 21 – Sessão 6:

677 **Rafael (monitor):** Pro debate. A ideia é que realmente a gente discuta dentro desse panorama de se
678 as dificuldades dessas políticas públicas participativas são causadas pela nossa cultura de não
679 participação. Que esse seria... a pergunta a gente ainda não fechou, tá fechando, mas é realmente a
670 partir disso. Essa política participativa tem dificuldade de serem efetivadas por que nossa cultura é
671 de não participação? A nossa cultura é uma cultura mais individualista, uma cultura que dificulta
672 essa participação?

673 **Ítalo:** Essa pergunta ela é difícil. Ela é difícil, assim, difícil não sei se é a pergunta que é difícil de
674 responder ou de se colocar, porque é.... é.... talvez, minha cabeça abre antes disso. É.... a nossa
675 cultura é de não participar? Ou realmente se eu não tô nem presenciando o problema, por que que
676 é que eu vou propor? É uma coisa que eu nem conheço, eu tava dizendo que eu nem conhecia dessa
677 realidade, até... até bem pouco. Então eu acho que eu posso me colocar como uma amostra de um
678 universo aí. Então, me conhecendo, aí eu me colocando ainda como amostra, então me conhecendo,
679 eu sou movido a participar. Então passa dez anos, eu sou voluntário de uma associação profissional,
680 como voluntário mesmo. É.... tenho atividade voluntária dentro da paróquia também. Então dá...
681 então como fruto da nossa cultura, tá? Então eu... e sendo individualista, e sou, todo mundo é, na
682 realidade, mas eu me... eu me motivo, eu tenho emoção de participar daquilo que, de certa forma,
683 eu tô envolvido, conhecendo. Então talvez nessas, nesses Conselhos, pra responder essa pergunta,
684 talvez não seja da cultura, seja... talvez na perguntava devesse ter o elemento de conhecimento, fazer
685 a gente....

No excerto 21, entre as linhas 673-685, observa-se **movimentos de flexibilização e reflexão** de Ítalo. Após uma ação discursiva de Rafael (monitor), estimulando a produção de **pontos de vista** sobre a participação em políticas públicas, Ítalo reflete sobre sua perspectiva, em que seu **ponto de vista** “essa pergunta ela é difícil. ela é difícil, assim”, é posto em xeque pela **antecipação de um contra-argumento** em “difícil não sei se é a pergunta que é difícil de responder ou de se colocar” e tem como **resposta** “porque é.... é.... talvez, minha cabeça abre antes disso”. Trata-se de um **movimento autoargumentativo**, sugerindo, desta forma, **movimento flexibilizador**, por considerar cenários diferentes, conforme pode ser observado na tensão entre “pergunta difícil” (linha 673) versus “minha cabeça abre antes disso” (linha 674).

Ainda no excerto 25, o discurso de Ítalo na linha 674 sugere **movimentos flexibilizadores** ao se perceber como parte de uma amostra que pode não ser majoritária, ou seja, considera a existência de cenários e perspectivas interpessoais diferentes (“É.... a nossa cultura é de não participar? Ou realmente se eu não tô nem presenciando o problema, por que que é que eu vou propor? É uma coisa que eu nem conheço, eu tava dizendo que eu nem

conhecia dessa realidade, até... até bem pouco. Então eu acho que eu posso me colocar como uma amostra de um universo aí”).

Ainda na sexta sessão, na fase de introdução do terceiro ciclo, Leonardo e Ítalo trazem suas perspectivas sobre causas para falta de adesão à participação em políticas públicas.

Excerto 22 – Sessão 6:

750 **Leonardo:** *Eu posso até ajudar, me peça levar um saco de feijão que eu ponho nas costas e levo o*
751 *(inaudível) todinho, e levo até lá. E posso participar. Ai as pessoas “Mas rapaz, você não vai? As*
752 *festas da AACD são boas...” Eu: “meu amigo, eu vou só...”*

753 **Ítalo:** *São vários elementos que vão levar à não participação, até coisas desse tipo...*

O excerto 22 ilustra indicadores dos dois casos escolhidos para a microanálise deste estudo. Em síntese, Leonardo traz uma **autoargumentação** sobre variadas formas de auxiliar.

Na linha 754, o **contra-argumento** de Ítalo a Leonardo (“*são vários elementos que vão levar à não participação, até coisas desse tipo...*”) vislumbra a tomada de consciência da existência de **várias perspectivas** para o fenômeno, ainda que não as elenque explicitamente, sugerindo tendência ao **pluralismo** de ideias e, consequentemente, **movimento flexibilizador**.

O excerto 23 foi retirado da sessão 7, na qual ocorreu a continuação à introdução ao tema *políticas públicas para a pessoa idosa*.

Excerto 23 – Sessão 7:

396 **Rafael (monitor):** *[...] Vocês realmente acham que existe uma questão do da falta de engajamento*
397 *das pessoas?*

398 **Ítalo:** *Estaria falando que sim, para maior parte não é [incompreensível] falar que não existe e*
399 *também não dá para dizer que existe.*

400 **Andrea:** *Eu concordo eu acho que é por aí, eu acho também que tem pessoas que sim que participam,*
401 *mas a maioria não em termos [incompreensível] do Brasil de modo geral não é engajada não e é*
402 *como dizemos a plateia não tem muito o que participar né de das discussões para mudar alguma*
403 *coisa [incompreensível]. A maioria é plateia mesmo é e reclama com ele, reclama com alguém e*
404 *assim, falta eu concordo, mas talvez com o tempo [incompreensível] eu não faço nada formulado*
405 *não.*

No excerto 23, há dois **movimentos autoargumentativos** de Ítalo e Andrea. Após ação discursiva do monitor Rafael solicitando tomada de posição dos participantes sobre possíveis causas da falta de engajamento das pessoas nas políticas públicas, Ítalo gera uma **autoargumentação**, em que o **ponto de vista** “*estaria falando que sim*”, é posto em xeque pelo **contra-argumento antecipado** “*para maior parte não é [incompreensível] falar que não existe*”. A **resposta integrativa** vem a seguir, na qual Ítalo agrega as duas perspectivas (“*também não dá pra dizer que existe*”). Além disto, denota **suspensão da própria perspectiva** (“*estaria falando que sim, há falta de engajamento das pessoas*”), **consideração e adesão temporária à perspectiva de outrem** (“*para a maior parte não é [falta de engajamento das*

peessoas]’), à qual **responde** retomando seu **ponto de vista** inicial (‘também não dá pra dizer que não existe’). O termo ‘também’ sugere que Ítalo **modaliza** e **integra** a própria perspectiva à adesão temporária à perspectiva alheia. Em conjunto, este trecho sugere **movimentos flexibilizadores** de Ítalo, por considerar e integrar perspectivas divergentes.

5.2.1.4 Quarto ciclo

O excerto a seguir foi retirado da etapa introdução do quarto e último ciclo, que teve como tema *finitude*, o qual ocorreu em duas sessões.

Excerto 24 – Sessão 9:

60 **Rafael (monitor)**: *Porque nesse livro ela [inaudível], ela é uma psicóloga que trabalha com cuidados*
61 *paliativos. São pacientes que não há [inaudível] de cura, né. E aí, ela vai acompanhando esses*
62 *pacientes e vendo como é que eles entendem a finitude, como eles entendem a morte e o morrer,*
63 *durante esse processo. E aí é um livro muito rico, porque ela vai mostrando as fases, a forma como*
64 *ele lida... Tem uma fase 64 que é de negação, tem uma fase que é de barganha, tem umas fases que*
65 *ela vai percebendo que acontece em todos eles... Até chegar a uma aceitação.*

66 **Ivone**: *Como é o nome do livro?*

67 **Rafael (monitor)**: *Sobre a morte e o morrer.*

68 [**Rafael (monitor)** mostra o livro no data show]

69 **Pesquisador**: *Elisabeth Kübler-Ross....*

70 **Ítalo**: *Essa aceitação depende da pessoa né, porque tem gente que [risos]....*

71 **Pesquisador**: *Agora assim....*

72 **Rafael (monitor)**: *Mas é interessante que nos estudos dela, ela encontra que realmente depois de um*
73 *tempo eles começam a aceitar, eles começam a lidar com a finitude de outra forma.*

74 **Ítalo**: *Porque, na verdade, é a forma mais, de você. Não tem outra forma, só tem um caminho de você*
75 *responder. Se só tem uma resposta, é ela. Então não faz diferença se eu aceitar ou não, eu não vou,*
76 *como é que chama, ou eu vou de bem, ou eu vou de bem. Eu prefiro ir de bem. Quer dizer, aceito e*
77 *estou de bem. Imagino até que deve ter um percentual que... que não aceita, digamos. Deve ter.*

78 **Tereza**: *Mas é um tema, assim, muito pertinente ao envelhecimento. Na Católica [Universidade*
79 *Católica de Pernambuco – UNICAP] eles sempre fazem palestras com escolas de envelhecimento e*
80 *também depende muito da sua espiritualidade.*

81 **Ivone**: *Exatamente!*

A fala de Ítalo sugere **movimentos conservadores**, pelo uso da expressão “na verdade” (linha 74), um **modalizador de certeza**, sugerindo menor abertura à consideração de perspectivas divergentes. Isto é corroborado em “*Não tem outra forma, só tem um caminho de você responder. Se só tem uma resposta, é ela. Então não faz diferença se eu aceitar ou não, eu não vou, como é que chama, ou eu vou de bem, ou eu vou de bem.*”, na linha 74, na qual Ítalo **rejeita as possibilidades de perspectivas alternativas**. Observa-se um movimento de autocorreção na linha 76 (“*Eu prefiro ir de bem. Quer dizer, aceito e estou de bem*”), consistindo num **movimento autoargumentativo**, em que o **ponto de vista** “*eu prefiro ir de bem*” é posto em xeque pelo **contra-argumento** “*quer dizer*”, ao qual o participante oferece uma **resposta**

que contesta o ponto de vista e o reelabora, em “*aceito e estou de bem*”. O trecho “*Imagino até que deve ter um percentual que... que não aceita, digamos. Deve ter.*”, na linha 77, sugere a **consideração a perspectivas de outras pessoas**, entretanto, são perspectivas que **corroboram e não põem em xeque** as perspectivas do participante, ou seja, são **perspectivas alternativas** que se confundem com a perspectiva original. Em conjunto, este excerto sugere **movimentos conservadores** de Ítalo, pois, embora considere perspectivas divergentes, fortalece sua perspectiva inicial.

Por fim, o excerto a seguir foi retirado da décima e última sessão da intervenção, na qual ocorreram oficina, debate regrado, fechamento do ciclo e fechamento da intervenção. O quarto e último ciclo teve como pergunta “*podemos falar que a morte é uma perda?*”

Excerto 25 – Sessão 10:

94 Sandra: *Eu acho assim, que é uma perda... (incompreensível), tem 10 anos, e o pai, apenas daquela 95 época, ele era um pai presente, aí eu me lembro quando ele chegava, ele sentava e contava história, 96 inventava história antiga, olha...ele inventava tanta história. Aí quando eu casei, pouco tempo meu 97 sogro morreu, meus filhos não tiveram avô né, pronto. Aí isso aí me marcou né, é por isso que eu 98 acho; a morte é uma perda, agora pra quem morre..., não é uma perda, perda porque a gente sabe 99 que a gente sabe que não tem mais vida, agora pra quem fica é, é uma perda.*

100 Ivone: *Eu acho que não... pra mim não é não... [interrupção]*

101 Sandra: *Pera aí, deixa eu terminar aqui! Imagine uma mãe vai pra maternidade e morre no parto, 102 aquela criança nunca vai ter amor de mãe, pode criar com o maior amor, mas ela dentro dela..., eu 103 digo, porque tenho uma sobrinha assim, ela [incompreensível] por mais que a gente fale, mas ela 104 tem aquela (incompreensível) que ela não tem amor de mãe. Faço tudo por ela, tudo, tudo, tudo, mas 105 eu sinto que dentro dela ela tem isso porque ele nunca conheceu a mãe dela, então assim, é uma 106 grande perda, infelizmente.*

107 Ítalo: *Uma perda realmente pra quem fica, né.*

108 Sandra: *É pra quem fica né, pra quem morre não.*

Sandra, que neste ciclo participou da bancada proponente, trouxe, entre as linhas 94 a 97, uma narrativa pessoal como **justificativa** para seu **ponto de vista** na linha 94 (“eu acho assim, que é uma perda”). A expressão “é por isso”, na linha 97, sugere que este trecho emerge como **reafirmação** tanto de seu **ponto de vista**, de que a morte é uma perda, quanto de sua **justificativa**, sob forma de narrativa pessoal. Na linha 98, Sandra **antecipa um contra-argumento** (“*agora pra quem morre..., não é uma perda, perda porque a gente sabe que a gente sabe que não tem mais vida*”), ao qual **responde contestando-o e preservando seu ponto de vista** (“*agora pra quem fica é, é uma perda*”). Trata-se de uma **autoargumentação**, sugerindo **movimento flexibilizador** de Sandra, pela **consideração a diferentes perspectivas**, marcada pela tensão entre “é uma perda para quem não morre” e “não é uma perda para quem morre”.

Ainda no excerto anterior, Ivone traz um **contra-argumento** a Sandra, na linha 100, “*Eu acho que não... pra mim não é não*”, o qual não expande, pela interrupção e superposição

de falas. Sandra **responde** a este **contra-argumento** na linha 101, complementando sua perspectiva, trazendo experiências de vida como novos elementos de apoio (**justificativas**) ao seu **ponto de vista** (“*eu digo por que tenho uma sobrinha assim, ela [incompreensível]*”). Trata-se de uma **justificativa por analogia**, que se fundamenta em um cenário específico para ancorar suas ideias. Neste mesmo turno de fala, na linha 101, novamente Sandra elabora uma **autoargumentação**, em que o **argumento** “*imagine uma mãe vai pra maternidade e morre no parto, aquela criança nunca vai ter amor de mãe, pode criar com o maior amor*”, é posto em xeque pelo **contra-argumento** na linha 102 “*mas lá dentro dela*”, ao qual Sandra **responde** na linha 103, **contestando o contra-argumento e mantendo o ponto de vista inicial** (“*por mais que a gente fale, mas ela tem aquela (incompreensível) que ela não tem amor de mãe. Faço tudo por ela, tudo, tudo, tudo*”). Na linha 107, Ítalo **contra-argumenta** à **resposta** de Sandra (“*uma perda pra quem fica, né*”), ao qual Sandra **responde aceitando o contra-argumento, incorporando-o à própria perspectiva** (“*é pra quem fica né, pra quem morre não*”).

5.1 MACROANÁLISE

Nesta seção, a macroanálise será apresentada por participante, em busca de possíveis transformações em suas trajetórias do mapeamento dos indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva construídos para este estudo detalhados na seção 4.3.1. Para tal, foram escolhidos intencionalmente os seis participantes com frequência mínima de 70% das dez sessões da intervenção, ou seja, sete sessões, para maximizar a possibilidade de observação dos indicadores analíticos propostos nas trajetórias individuais, correlacionando-os com o andamento da intervenção; e por se tratar de um estudo exploratório, que buscou avaliar possíveis efeitos da intervenção proposta. A análise de casos variados permite ver regularidades e variações nas trajetórias de diferentes participantes.

Neste estudo, foi considerado como indicador de mudança a possível variação da densidade da frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva. Neste quesito, a autoargumentação tem um *locus* privilegiado, pois através deste processo, o indivíduo tem a possibilidade de regular suas ideias sobre o mundo (metacognição) (LEITÃO, 2008a, 2008b). Além disto, dentre os quatro tipos de resposta, duas foram consideradas neste estudo como detendo maior grau de flexibilidade cognitiva: aceitação do contra-argumento e abandono da perspectiva inicial, e integrativa. Duas foram consideradas com menor grau de flexibilização: contestação do CA e fortalecimento de PV e contestação do CA, sem formulação de elementos de apoio. Desta forma, também foi considerado como indicador de mudança maior densidade

de respostas que sugerem maior grau de flexibilização, em comparação às sugestivas de menor grau. Conforme já explicitado, possuir maior ou menor grau de flexibilidade cognitiva consiste num *continuum*. A resposta, por si só, já sugere algum nível de flexibilização do indivíduo, por considerar e avaliar ideias em face a contra-argumentos (LEITÃO, 2000). Quanto ao pluralismo, foi usado como indicador a ausência ou presença, através da aparição explícita de formulação de perspectivas alternativas pelo mesmo indivíduo sobre sua própria perspectiva.

Nesta seção, para auxiliar na compreensão da macroanálise, será apresentada a) a tabela-síntese do mapeamento dos indicadores discursivos identificados nas transcrições das falas dos participantes, b) quatro gráficos, indicando a aparição de autoargumentações, pluralismo, respostas flexibilizadoras e respostas conservadoras, e c) análise da frequência destes indicadores. Correlacionando-as com os objetivos da sessão e do ciclo e com o objetivo de observar a trajetória individual do participante no programa de intervenção, a macroanálise considerou o contexto de produção dos dados e buscou sondar a presença ou ausência dos indicadores, maior ou menor diversidade e densidade dos indicadores nas sessões, e diferentes graus de flexibilidade dos indicadores. Por fim, após a apresentação dos seis casos escolhidos, serão feitas considerações gerais sobre a macroanálise dos casos.

5.1.1 Caso 1 – Tereza

A Tabela 2 mostra o mapeamento dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa na participante Tereza nas diferentes sessões da intervenção.

Tabela 2 – Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa no caso 1 – Tereza, por sessão

SESSÃO	INDICADORES DISCURSIVOS DE FLEXIBILIDADE ARGUMENTATIVA					
	MOVIMENTOS FLEXIBILIZADORES				MOVIMENTOS CONSERVADORES	
	AA	P	R			
			Aceita CA e abandona PV	Integrativa	Contesta CA e preserva PV	Contesta CA e formula J
1	0	0	0	0	0	0
2	2	2	3	22	0	3
3	F	F	F	F	F	F
4	2	0	2	2	0	0
5	3	2	1	9	0	0
6	F	F	F	F	F	F
7	28	0	0	5	0	3
8	F	F	F	F	F	F
9	4	2	0	19	0	2
10	10	2	2	13	0	2

Legenda: PV – Ponto de Vista; J – justificativa; CA – contra-argumento; R – resposta; AA – autoargumentação; P – pluralismo; F – participante faltou a sessão.

Fonte: O autor (2022)

Houve um adensamento da produção de movimentos flexibilizadores nas sessões 2, 7, 9 e 10, nas quais ocorreram: oficina, debate regrado e fechamento; fases que deliberadamente estimulam a produção e consideração a perspectivas divergentes. Embora nas análises de Tereza tenha se observado menor densidade destes indicadores nas sessões 4 e 5, pode-se hipotetizar que a participante pôde ter se beneficiado das discussões.

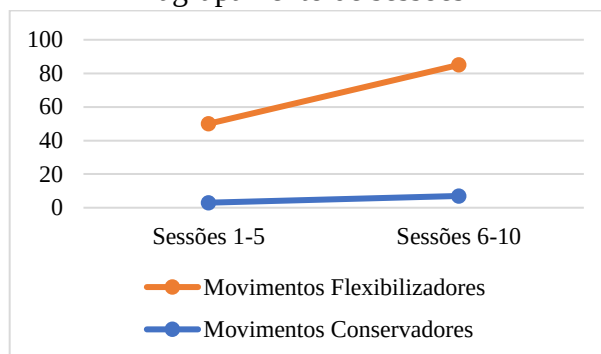
Como observado em outros participantes, na sessão 1 houve menor densidade dos indicadores. Como hipótese, pode-se apontar o desenho da primeira sessão, no qual houve apresentação coletiva, sondagem da compreensão espontânea sobre debate e debate espontâneo, ou seja, momentos em que houve menor estimulação deliberada da produção de movimentos argumentativos, além de se tratar do primeiro contato entre alguns participantes, o que pôde ter causado timidez.

No ciclo 2 houve maior presença de respostas integrativas e autoargumentações, sugerindo, respectivamente, maior atenção de Tereza a perspectivas divergentes; consideração, avaliação e integração de ideias divergentes e movimentos reflexivos. Maior adensamento de respostas integrativas também sugere maior flexibilização de Tereza, pela apreciação e incorporação de perspectivas divergentes à perspectiva inicial. A maior presença de indicadores analíticos de flexibilidade cognitiva no ciclo 4 pode ter ocorrido pela natureza geracional do tema, que pôde ter motivado mais os participantes. Embora os temas dos ciclos 2 e 3 também tenham sido geracionais, a participante não pôde estar presente em 3 sessões destes ciclos.

A maior densidade de autoargumentações na sessão 7 de Tereza, em comparação a outros movimentos argumentativos, como respostas e pluralismo, sugere que a participante se envolveu com mais intensidade num processo de argumentação consigo mesma, do que argumentação com outros indivíduos. Segunda sessão do terceiro ciclo, esta sessão foi marcada pela exposição do funcionamento dos sistemas de conselhos para a pessoa idosa, do qual Tereza fazia parte de uma organização e conhecia o funcionamento. Maior densidade deste movimento reflexivo pôde ter ocorrido pelos conhecimentos técnicos aprofundados de Tereza sobre políticas públicas para a pessoa idosa, tópico do terceiro ciclo.

O gráfico 1, a seguir, aglutina os movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso Tereza em dois grupos de sessões: início (1-5) e final (6-10)

Gráfico 1 – Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 1 (Tereza), agrupamento de sessões



Fonte: O autor (2022)

Observou-se que houve aumento mais acentuado de movimentos flexibilizadores e discreto aumento de movimentos conservadores de Tereza, sugerindo maior grau de flexibilidade argumentativa.

5.1.2 Caso 2 – Leonardo

A Tabela 3 apresenta a síntese do mapeamento dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados em Leonardo.

Tabela 3 – Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa no caso 2 – Leonardo, por ciclo e sessão

INDICADORES DISCURSIVOS DE FLEXIBILIDADE ARGUMENTATIVA						
	MOVIMENTOS FLEXIBILIZADORES			MOVIMENTOS CONSERVADORES		
SESSÃO	AA	P	R			
			Aceita CA e abandona PV	Integrativa	Contesta CA e preserva PV	Contesta CA e formula J
1	1	0	0	2	0	0
2	1	0	1	0	4	3
3	14	2	3	1	3	5
4	1	1	0	1	1	0
5	1	2	0	1	2	0
6	8	0	3	0	2	0
7	8	0	0	0	0	0
8	13	0	1	1	2	0
9	2	0	1	2	0	3
10	2	1	6	0	0	0

Legenda: PV – Ponto de Vista; J – justificativa; CA – contra-argumento; R – resposta; AA – autoargumentação; P – pluralismo.

Fonte: O autor (2022)

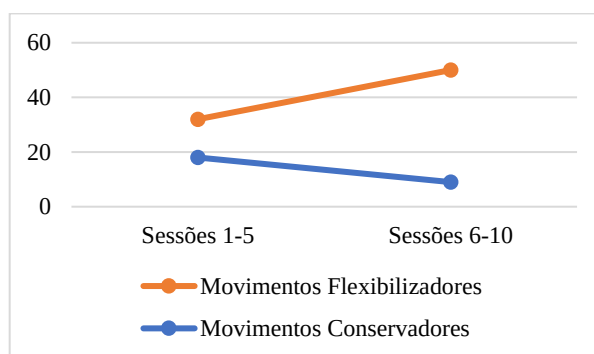
Tendo em vista que a descrição do caso compartilha aspectos com outros casos, alguns aspectos serão sumariados, para evitar redundâncias e repetições.

Houve intensa produção de movimentos conservadores de Leonardo nas sessões 2, 3, 6 e 8 e 9. Também houve adensamento de movimentos flexibilizadores nas sessões 2, 6 e 8. Na sessão 2 houve debate regrado, cenário favorecedor de produção e avaliação de perspectivas divergentes. No ciclo 3, com tema geracional, embora não tenha havido debate, a natureza do tema motivou bastante a participação de Leonardo. A intensa participação pôde ser observada também na densidade produção de autoargumentações nas sessões deste ciclo, indicando maior presença de movimento reflexivo e de flexibilidade cognitiva no participante.

Houve também intensa produção de respostas do tipo aceitação do contra-argumento e preservação do ponto de vista inicial – movimento conservador – na sessão 10, na qual houve debate e fechamento do quarto ciclo, com o tema *finitude*. Embora este tipo de resposta sugira menor grau de flexibilidade cognitiva, denota avaliação de perspectivas em face a contra-argumentos.

O gráfico 2, a seguir, aglutina os movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso Leonardo em dois grupos de sessões: início (1-5) e final (6-10).

Gráfico 2 – Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 2 (Leonardo), por agrupamento de sessões



Fonte: O autor (2022)

Observou-se em Leonardo um aumento mais acentuado de movimentos flexibilizadores e uma queda acentuada de movimentos conservadores no discurso de Leonardo, sugerindo maior grau de flexibilidade argumentativa do participante.

5.1.3 Caso 3 – Ivone

A Tabela 4 sintetiza o mapeamento dos indicadores analíticos de flexibilidade argumentativa encontrados no discurso de Ivone.

Tabela 4 – Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa no caso 3 – Ivone, por ciclo e sessão

SESSÃO	INDICADORES DISCURSIVOS DE FLEXIBILIDADE ARGUMENTATIVA					
	MOVIMENTOS FLEXIBILIZADORES				MOVIMENTOS CONSERVADORES	
	AA	P	R			
			Aceita CA e abandona PV	Integrativa	Contesta CA e preserva PV	Contesta CA e formula J
1	0	1	0	1	0	0
2	F	F	F	F	F	F
3	6	0	3	4	0	5
4	0	0	0	4	0	1
5	2	1	3	1	0	1
6	F	F	F	F	F	F
7	1	0	1	0	0	1
8	5	0	0	1	0	0
9	2	0	0	3	0	1
10	1	0	3	2	0	2

Legenda: PV – Ponto de Vista; J – justificativa; CA – contra-argumento; R – resposta; AA – autoargumentação; P – pluralismo; F – participante faltou a sessão.

Fonte: O autor (2022)

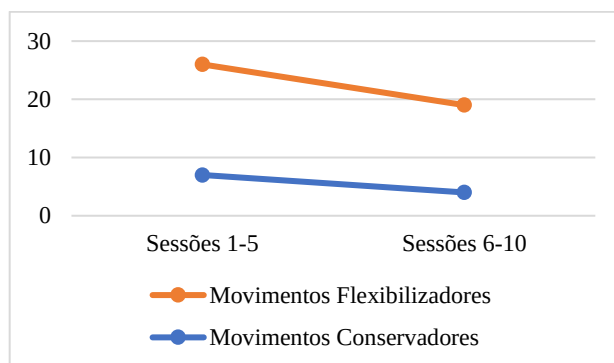
Observa-se nas sessões 4, 8, 9 e 10 maior presença de movimentos conservadores. A sessão 4 foi bastante frutífera e motivadora para vários participantes. Houve um movimento no grupo de motivação e mobilização geral, pois na sessão 3 apenas três participantes puderam estar presentes, inclusive Ivone. Na sessão 10, ocorreram debate e fechamento do quarto e último ciclo, com o tema *finitude*.

Na sessão 8 houve intensa produção de autoargumentações, na qual houve o fechamento do tema *políticas públicas para a pessoa idosa*. A participante estava bastante motivada e mobilizada com o tema.

Observa-se também no ciclo 4, maior densidade de respostas e autoargumentações. Embora os tipos de respostas observadas denotem, em conjunto, menor grau de flexibilidade cognitiva, este movimento argumentativo demonstra que a participante avaliou e considerou perspectivas divergentes.

O gráfico 3, a seguir, aglutina os movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso Ivone em dois grupos de sessões: início (1-5) e final (6-10).

Gráfico 3 – Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 3 (Ivone), agrupamento de sessões



Fonte: O autor (2022)

Conforme ilustrado no gráfico 3, observou-se diminuição acentuada de movimentos flexibilizadores e uma diminuição mais discreta de movimentos conservadores. A diminuição de movimentos conservadores, ainda que discreta, sugere algum grau de flexibilidade argumentativa, entretanto, a diminuição mais acentuada de movimentos flexibilizadores sugere menor grau de flexibilização da participante.

5.1.4 Caso 4 – Sandra

A Tabela 5 sintetiza os indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados na participante Sandra.

Tabela 5 – Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados no caso 4 – Sandra, por ciclo e sessão

SESSÃO	INDICADORES DISCURSIVOS DE FLEXIBILIDADE ARGUMENTATIVA					
	MOVIMENTOS FLEXIBILIZADORES			MOVIMENTOS CONSERVADORES		
	AA	P	R			
			Aceita CA e abandona PV	Integrativa	Contesta CA e preserva PV	Contesta CA e formula J
1	0	1	0	0	0	0
2	1	0	2	0	1	3
3	F	F	F	F	F	F
4	0	0	0	4	0	1
5	F	F	F	F	F	F
6	4	0	1	5	0	0
7	F	F	F	F	F	F
8	0	0	0	0	0	0
9	1	0	0	0	0	1
10	2	0	0	3	0	0

Legenda: PV – Ponto de Vista; J – justificativa; CA – contra-argumento; R – resposta; AA – autoargumentação; P – pluralismo; F – participante faltou a sessão.

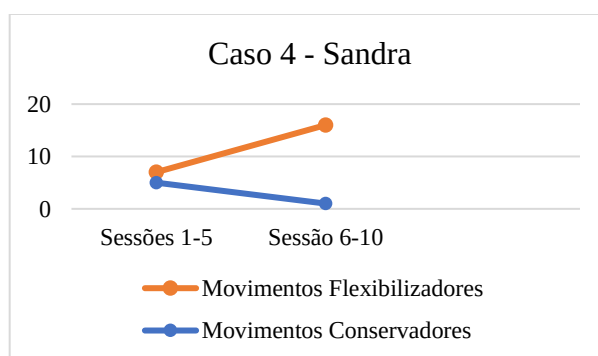
Fonte: O autor (2022)

Houve maior densidade de movimentos conservadores na sessão 4, na qual continuou-se a introdução ao tema, houve duas novas participantes, teve como foco um tema geracional e foi um momento de retomada e fortalecimento do grupo. No conjunto de dados analisados, conforme observado em outros participantes, temas geracionais tenderam a engajar mais os participantes em interações de natureza argumentativas. Observa-se também alta densidade de movimentos conservadores na sessão 2, na qual houve debate regrado. Também houve maior densidade de respostas integrativas e autoargumentações na sessão 6, sugerindo, em conjunto, maior grau de recrutamento de flexibilidade cognitiva. Nesta sessão, houve a introdução ao tema *políticas públicas para a pessoa idosa*. A natureza regrada e sistemática do programa de intervenção pode ser um fator externo importante para maior densidade de indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva nas sessões citadas.

O pluralismo não foi observado nas análises de Sandra, exceto na sessão 1. Na sessão 8, não foram observados os indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva na participante. Nesta sessão houve o fechamento do ciclo 3, com o tema *políticas públicas para a pessoa idosa*. A não ocorrência de fases como oficina e debate regrado nesta sessão pode ser indicada como um dos fatores externos para ausência de indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva na participante. Este ciclo, em geral, também teve caráter mais informativo.

O gráfico 4, a seguir, aglutina os movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso Sandra em dois grupos de sessões: início (1-5) e final (6-10).

Gráfico 4 – Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 4 (Sandra), por agrupamento de sessões



Fonte: O autor (2022)

Conforme observado no gráfico 4, houve uma queda na produção de movimentos conservadores e um aumento na produção de movimentos flexibilizadores, sugerindo maior grau de flexibilidade argumentativa de Sandra.

5.1.5 Caso 5 – Ítalo

A tabela 6 ilustra a frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados em Ítalo.

Tabela 6 – Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade argumentativa observados no caso 5 – Ítalo, por ciclo e sessão

SESSÃO	INDICADORES DISCURSIVOS DE FLEXIBILIDADE ARGUMENTATIVA					
	MOVIMENTOS FLEXIBILIZADORES			MOVIMENTOS CONSERVADORES		
	AA	P	R			
			Aceita CA e abandona PV	Integrativa	Contesta CA e preserva PV	Contesta CA e formula J
1	0	0	0	1	0	1
2	2	2	0	2	7	7
3	15	2	2	2	0	5
4	3	0	0	4	2	4
5	6	3	3	3	2	2
6	7	1	1	1	0	0
7	1	0	0	0	0	1
8	7	1	1	1	0	0
9	0	1	0	4	1	4
10	3	0	3	3	0	0

Legenda: PV – Ponto de Vista; J – justificativa; CA – contra-argumento; R – resposta; AA – autoargumentação; P – pluralismo; F – participante faltou a sessão.

Fonte: O autor (2022)

Conforme a Tabela 6, observa-se nos dados do participante Ítalo alta densidade de indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva. Houve intensa produção de movimentos conservadores do participante nas sessões 1, 2, 4 e 9. Nas sessões 1 e 2 ocorreram introdução ao tema, debate espontâneo, oficina, debate regrado e fechamento. O modelo tem como característica favorecer e estimular a produção e avaliação de argumentos do próprio indivíduo ou de outrem. Quando comparada à sessão 1, na sessão 2, na qual houve oficina e debate regrado, houve maior presença de movimentos conservadores, além de autoargumentações e respostas. Embora os dois tipos de respostas mais observadas no participante Ítalo – ambas contestando contra-argumentos – sugiram menor grau de flexibilidade cognitiva, este dado denota avaliação e consideração de ideias em face a perspectivas divergentes.

Assim como observado em outros participantes no ciclo 3, no discurso de Ítalo houve menor densidade de indicadores discursivos – exceto autoargumentação. Isto pode ter ocorrido em função da construção geral do ciclo, que teve caráter mais informativo e exploratório sobre políticas públicas para a pessoa idosa e a falta de realização da etapa debate. Apesar disto, maior densidade de autoargumentações neste ciclo sugere que o participante se engajou num processo

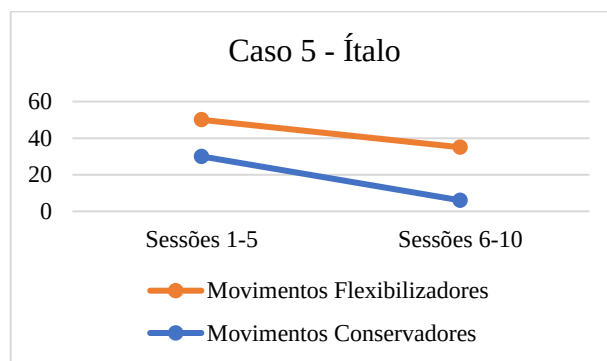
de reflexão e revisão das próprias ideias, denotando, desta forma, maior presença de flexibilidade cognitiva.

Houve também maior densidade de pluralismo – consideração a perspectivas alternativas – na sessão 5. Nesta sessão ocorreram o debate regrado e fechamento do segundo ciclo, com o tema *inserção da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI*.

Na sessão 9, observou-se em Ítalo maior adensamento de respostas integrativas e de contestação do contra-argumento e elaboração de elementos de apoio à nova perspectiva, na qual houve introdução ao tema finitude e oficina. A oficina é uma etapa do Modelo do Debate Crítico que estimula deliberadamente a consideração a perspectivas divergentes.

O gráfico 5, a seguir, aglutina os movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso Ítalo em dois grupos de sessões: início (1-5) e final (6-10).

Gráfico 5 – Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 5 (Ítalo), por agrupamento de sessões



Fonte: O autor (2022)

Observa-se no gráfico 5 que houve acentuada redução na produção de movimentos flexibilizadores e conservadores de Ítalo, sugerindo menor grau de flexibilidade argumentativa.

5.1.6 Caso 6 – Andrea

A Tabela 7 sintetiza o mapeamento dos indicadores de flexibilidade cognitiva no discurso da participante Andrea.

Tabela 7 – Frequência dos indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva por ciclo e sessão

SESSÃO	INDICADORES DISCURSIVOS DE FLEXIBILIDADE COGNITIVA					
	MOVIMENTOS FLEXIBILIZADORES				MOVIMENTOS CONSERVADORES	
	AA	P	R			
			Aceita CA e abandona PV	Integrativa	Contesta CA e preserva PV	Contesta CA e formula J
1	0	1	0	1	1	0
2	1	1	0	1	2	0
3	F	F	F	F	F	F
4	0	0	0	0	0	0
5	12	2	0	2	0	3
6	F	F	F	F	F	F
7	8	0	0	0	0	0
8	6	0	1	1	1	2
9	0	0	1	1	0	1
10	12	0	3	0	1	0

Legenda: PV – Ponto de Vista; J – justificativa; CA – contra-argumento; R – resposta; AA – autoargumentação; P – pluralismo; F – participante faltou a sessão.

Fonte: O autor (2022)

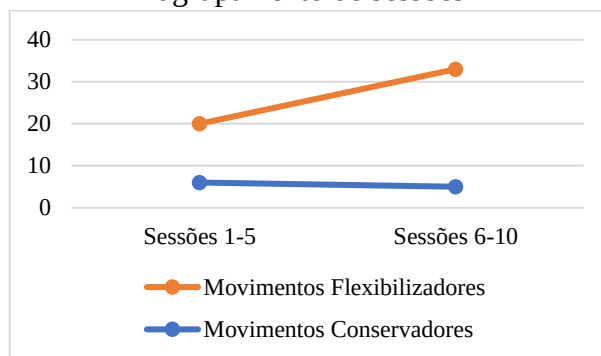
Observou-se adensamento de movimentos conservadores nas sessões 1, 2, 8, 9 e 10. As sessões 1 e 2 tiveram como foco *fake News*, nas quais ocorreram, respectivamente, o debate espontâneo e oficina/debate regrado, ou seja, situações de avaliação de argumentos de outrem.

A sessão 8 (ciclo 3) teve como foco o fechamento do ciclo *políticas públicas para a pessoa idosa*. Embora não tenha ocorrido a etapa *debate regrado* no ciclo 3, maior densidade autoargumentação nesta sessão sugere engajamento da participante num processo reflexivo e com maior grau de flexibilidade cognitiva. Também se observou maior densidade de autoargumentação na sessão 7, também deste ciclo.

Oposição a perspectivas divergentes apareceu densamente nas sessões 9 e 10 (ciclo 4), em que ocorreram, respectivamente, introdução/oficina e debate/fechamento. Conforme já explicitado, o debate regrado tem como característica favorecer a produção e avaliação de argumentos, sejam próprios ou de outrem. Este quarto e último ciclo focou em um tema geracional, que, em geral, motivou e estimulou mais os participantes nas discussões. Observou-se no último encontro deste ciclo maior produção de autoargumentação da participante, denotando engajamento num processo de reflexão das próprias ideias e maior grau de flexibilidade cognitiva, por avaliar as próprias ideias em face à antecipação de ideias que poderiam pô-las em xeque.

O gráfico 6, a seguir, aglutina os movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso Andrea em dois grupos de sessões: início (1-5) e final (6-10).

Gráfico 6 – Movimentos flexibilizadores e conservadores observados no caso 6 (Andrea), por agrupamento de sessões



Fonte: O autor (2022)

Conforme observado no quadro 6, observou-se acentuado aumento na produção de movimentos flexibilizadores e discreta redução da produção de movimentos conservadores. Em conjunto, estes dados sugerem que houve maior grau de flexibilidade argumentativa de Andrea.

5.1.7 Considerações gerais sobre os casos

Apesar de variações nas trajetórias dos casos em relação aos indicadores, buscou-se possíveis regularidades nos aspectos observados, que serão apresentadas por sessão e tomando como base as trajetórias dos seis participantes escolhidos para a microanálise. Buscando organização da densidade dos dados, a seguir são apresentados os dados dos participantes condensados em movimentos conservadores, que incluem contra-argumentos e resposta dos tipos a) contesta CA e fortalece PV e b) contesta CA e elabora J; e movimentos flexibilizadores, que incluem autoargumentação, pluralismo, respostas dos tipos c) abandono do PV e d) aceitação do CA e integrativas.

Houve na primeira e segunda sessões produção movimentos conservadores – respostas que contestam contra-argumentos e fortalecem, ou não, a perspectiva inicial. Ítalo e Andrea tiveram maior densidade de produção de movimentos conservadores, não implicando na ideia de que os participantes que não verbalizaram não possam ter de algum modo se beneficiado da discussão (DE CHIARO, 2006). Menor densidade movimentos argumentativos nesta sessão, sejam conservadores ou flexibilizadores, quando comparados a outras sessões, pode ser explicada, em partes, por fatores internos e externos ao indivíduo, como: grupo construindo vínculos, conseqüentemente, timidez; por se tratar de uma situação espontânea de debate, em que não havia ações discursivas que deliberadamente estimulassem reações às ideias de outros indivíduos; falta de preparação prévia por parte dos participantes, exceto discussões gerais

ocorridas à época do estudo. Em relação à falta de preparação prévia, quando evidências (dados, fundamentos, informações) estão disponíveis, participantes têm um melhor desempenho em produzir e avaliar argumentos (BREM; RIPS, 2000; HAGLER; BREM, 2008; SÁ *et al.*, 2005). Ressalte-se que esta primeira sessão teve como objetivo geral apresentação coletiva, sondagem da compreensão de debate e realização de um debate espontâneo.

Na segunda sessão, houve maior densidade de movimentos argumentativos, principalmente flexibilizadores, em comparação à primeira sessão. Ítalo, Tereza e Leonardo expressivamente produziram mais movimentos conservadores e flexibilizadores, em comparação à primeira sessão. Também houve maior adensamento de respostas na etapa *oficina*, especialmente em Leonardo, Tereza e Ítalo, além de maior densidade de respostas do tipo aceitação do contra-argumento e abandono do ponto de vista inicial, e integrativa, ambas sugestivas de maior grau de flexibilização argumentativa. Também houve maior adensamento de autoargumentações nos participantes, denotando engajamento dos participantes em um processo reflexivo e flexibilizador. O pluralismo, geração de perspectivas alternativas, surge mais densamente nas bancadas proponente e oponente, pela estimulação deliberada nesta fase por parte dos monitores a antecipar e responder a perspectivas da bancada oposta. Como hipótese para maior ocorrência da produção de movimentos argumentativos, em comparação com a sessão anterior, pode-se apontar as condições de produção destes dados. Na segunda sessão ocorreram a apresentação dos fundamentos da pesquisa, oficina com os três grupos para construção da linha de raciocínio e dos critérios de avaliação, o debate regrado e o fechamento. A oficina e o debate regrado são fases que deliberadamente estimulam movimentos argumentativos, tendo em vista os objetivos argumentativos destas fases.

No segundo ciclo, houve maior densidade de movimentos argumentativos, em comparação ao primeiro ciclo. Além da presença de novos participantes, e por conseguinte, a possibilidade de emergência de perspectivas variadas; o *design* da quarta sessão pôde ter sido um fator facilitador para a produção de argumentos, no qual houve continuação da introdução ao tema *inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira no século XXI* e oficina com as três bancadas – fase do ciclo para construção de linhas de raciocínio, pelas bancadas proponente e oponente, e critérios de avaliação, pela bancada avaliativa/investigativa. Também houve maior densidade de movimentos argumentativos já na fase de introdução do ciclo, diferentemente do primeiro ciclo, que teve maior densidade de interações argumentativas na fase oficina e debate, sugerindo abertura dos participantes a perspectivas divergentes e apropriação gradual da natureza e dos objetivos do modelo. O caráter geracional do tema, diferentemente do primeiro ciclo, que teve tema transversal, também pôde ter contribuído para maior densidade de

movimentos argumentativos dos participantes. Além disto, os participantes tiveram a possibilidade de preparação, por já saberem previamente objetivos e tópico da sessão e do ciclo; além da experiência prévia com a recursividade de intervenção no ciclo anterior, apropriando-se gradualmente da proposta do modelo.

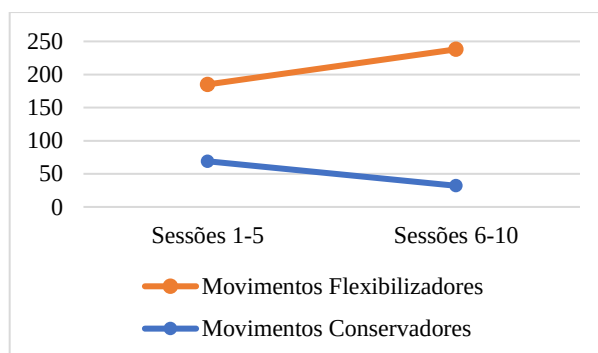
No terceiro ciclo, houve maior densidade de autoargumentação e pluralismo na sexta sessão, sugerindo maior grau de recrutamento de flexibilidade cognitiva dos participantes, pela antecipação e consideração a perspectivas divergentes. Essa maior densidade pode ter ocorrido pela natureza causal das perguntas que conduziram o ciclo que, embora não tenha ocorrido a etapa *debate regrado*, possibilitou aos participantes a consideração de variados antecedentes causais ao tema do ciclo (*políticas públicas para a pessoa idosa*). Achados semelhantes podem ser encontrados em Amaral (2016), Amaral e Leitão (2019) e Kuhn (1991, 1992). A produção de respostas foi mais escassa, embora se observe no discurso de Ítalo a produção de respostas em que o participante contesta o contra-argumento e elabora fundamentos que fortaleçam a perspectiva inicial, sugerindo menor grau de recrutamento de flexibilidade cognitiva. Segundo Ramirez (2018), este tipo de resposta denota maior grau de polarização do indivíduo.

Com a proposta de focar em *políticas públicas para a pessoa idosa*, o terceiro ciclo teve proposta continuar as discussões do segundo, que focou *a inserção da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI*. Esperava-se que os participantes se beneficiassem das discussões ocorridas no ciclo anterior. Embora tivesse ocorrido dificuldade na formulação de uma controvérsia genuína, neste ciclo foram explorados conceitos e informações sobre os direitos da pessoa idosa, podendo ser caracterizado como um ciclo mais técnico, informativo e descritivo, do que argumentativo.

O quarto e último ciclo teve como tópico *finitude*. Houve intensa produção de autoargumentação (movimento flexibilizador) dos participantes, principalmente por Tereza e Ítalo. Maior densidade de indicadores analíticos de flexibilidade argumentativa neste ciclo pode ser atribuída: a) à natureza geracional do tema, que, assim como o ciclo 2, pode ter motivado mais os participantes, permitindo-lhes mais correlações com suas próprias vivências e tornando o ciclo com mais sentidos e significados; b) ao vínculo construído pelo grupo, proporcionando maior abertura a ideias divergentes; c) ao tempo decorrido do programa de intervenção, que pôde ter possibilitado a apropriação dos elementos do modelo de debate proposto. Entretanto, observou-se que no debate do quarto ciclo os participantes se fixaram mais aos papéis de suas bancadas, levando-os a um viés de confirmação. Também houve intensa produção de respostas que aceitam o contra-argumento e preservam o ponto de vista inicial e integrativas, sugerindo, em conjunto, maior grau de recrutamento de flexibilização na perspectiva dos indivíduos.

Por fim, observando a variabilidade nas trajetórias do conjunto de participantes em relação aos indicadores discursivos propostos para análise da flexibilidade argumentativa, a análise da argumentação no conjunto de casos analisados mostrou tendência geral do aumento da densidade de indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva e diminuição de movimentos conservadores, conforme ilustrado no gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7 – Mapeamento dos movimentos flexibilizadores e conservadores observados no *corpus*, por agrupamento de sessões



Fonte: O autor (2022)

A aglutinação das sessões da intervenção em dois blocos permitiu observar a tendência geral dos participantes, no conjunto de casos analisados, de possíveis aumentos, manutenção ou redução dos movimentos conservadores. Conforme ilustrado no gráfico 7, observou-se aumento mais acentuado na produção de movimentos conservadores, quando comparados dois blocos de sessões, da primeira à quinta, e da sexta à décima. Também foi observada redução discreta na produção de movimentos conservadores, ao comparar os dois blocos de sessões. Ao observarmos participante por participante, conforme exposto no capítulo de resultados e análises, observou-se: a) o aumento da densidade de movimentos flexibilizadores em quatro participantes, b) diminuição da densidade de movimentos flexibilizadores de dois participantes, c) discreto aumento de movimentos conservadores em um participante, d) diminuição acentuada da densidade de movimentos conservadores em 3 participantes e, por fim, e) diminuição mais discreta da densidade de movimentos conservadores em 1 participante. Estes resultados sugerem o possível impacto da participação no programa de intervenção deste estudo na flexibilidade cognitivo-discursiva dos participantes, o qual indicou que, em geral, os participantes tenderam a produzir mais movimentos flexibilizadores e menos movimentos conservadores durante a intervenção.

6 DISCUSSÃO

Esta tese teve como objetivo geral investigar empiricamente e analisar discursivamente o potencial de um programa sistemático de intervenção focado em argumentação adaptado para pessoas idosas com declínios cognitivos típicos, especificamente em processos relacionados às flexibilidades cognitiva e argumentativa. Após os procedimentos metodológicos de adaptar para senescentes – pessoas idosas com declínios cognitivos típicos – um programa sistemático de intervenção focado em argumentação, com potencial para favorecer a promoção de flexibilidades cognitiva e argumentativa nesta população, e aplicá-lo, este estudo teve como objetivo específico analisar as interações argumentativas ocorridas na intervenção entre quaisquer participantes e participantes-equipe, em busca de indicadores de flexibilidade argumentativa propostos neste estudo no discurso dos participantes.

A discussão será feita em função dos objetivos deste estudo e buscará responder essencialmente: que características e especificidades são necessárias a um programa sistemático focado na argumentação para pessoas idosas com declínios cognitivos típicos? Qual o potencial da adaptação desta prática, especificamente em processos relacionados às flexibilidades cognitiva e argumentativa? Houve alguma mudança ou transformação na frequência dos indicadores de flexibilidade argumentativa no conjunto de dados analisados?

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo consistiram em pessoas escolarizadas, majoritariamente mulheres, com ensino superior, com idade entre 60 e 75 anos e renda média de 5 salários mínimos. Apenas dois participantes possuíam experiências prévias à época de construção dos dados com treinos focados em raciocínio, *lato sensu*. Além disto, possuíam apenas declínios cognitivos típicos esperados para a idade, autonomia para deslocamento e realização de atividades e baixos índices de características depressivas – fatores relevantes ao funcionamento das funções executivas (SNYDER, 2013). Fatores como idade, sexo (DE FRIAS; NILSSON; HERLITZ, 2006), status socioeconômico e escolaridade contribuem positivamente com o desempenho e suavização do declínio cognitivo em adultos mais velhos (CECI, 1991).

6.2 ARGUMENTAÇÃO NO CONJUNTO DE DADOS ANALISADOS

Esta pesquisa buscou evidências empíricas discursivas sobre possíveis impactos, especialmente em processos relacionados às flexibilidades cognitiva e argumentativa, de uma prática sistemática de argumentação adaptada para pessoas idosas típicas. Conforme explicitado

na *macroanálise*, ao comparar as cinco primeiras e as cinco últimas sessões, observou-se aumento mais acentuado na produção de movimentos flexibilizadores e redução discreta na produção de movimentos conservadores. Focando participante por participante, observou-se: a) aumento da densidade de movimentos flexibilizadores em quatro participantes, b) diminuição da densidade de movimentos flexibilizadores de dois participantes, c) discreto aumento de movimentos conservadores em um participante, d) diminuição acentuada da densidade de movimentos conservadores em três participantes e, por fim, e) diminuição mais discreta da densidade de movimentos conservadores em um participante. Em conjunto, estes resultados sugerem o possível impacto da participação na intervenção deste estudo na flexibilidade argumentativa dos participantes. Observando a variabilidade nas trajetórias do conjunto de participantes, a análise da argumentação no conjunto de casos analisados mostrou tendência do aumento da densidade de movimentos flexibilizadores e diminuição de movimentos conservadores, sugerindo maior estimulação e recrutamento de flexibilização argumentativa. Além disto, foram observados no conjunto de dados analisados características como: turnos de fala mais longos, maior uso de exemplos como justificativas, produção de narrativas sobre temas variados, maior densidade de autoargumentação. Estes pontos podem ser explicados, em parte, pela natureza de estimulação deliberada de produção de argumentos e antecipação de perspectivas divergentes; respeito ao tempo, às trocas de turno de fala e ao discurso de outros participantes; e pela tendência psicológica desta faixa etária em investir tempo e energia em experiências com maiores significados, tendo em vista a percepção e consciência da finitude da vida. Em relação à bancada investigativa/avaliativa, inicialmente houve dificuldade na construção de critérios para avaliação do debate, destacando o papel primordial de monitores com experiências prévias sistemáticas em argumentação para auxiliar nesta construção. No primeiro ciclo, a avaliação focou sobretudo no tempo de fala das bancadas, respeito aos turnos de fala e defesa da perspectiva da bancada. À medida que a intervenção ocorria, e após intervenção da equipe de avaliação sobre critérios de solidez de argumentos – aceitabilidade, relevância e suficiência, as avaliações da bancada investigativa/avaliativa focaram sobretudo na produção de justificativas e consideração às perspectivas da outra bancada. Entretanto, mesmo após intervenções, a avaliação de manutenção de defesa da perspectiva por parte da bancada continuou. Isto pôde ser observado com maior clareza no último debate, em que as bancadas se ativeram mais a seus papéis.

Por sua vez, a literatura sugere que fatores internos (motivação, atenção, autoestima) e externos (complexidade do conteúdo, tempo de prática, nível de apropriação dos conteúdos) possibilitam que os sujeitos adotem novas formas de significação, podendo interferir na

produção argumentativa (cf. RAMÍREZ, 2012), entretanto, estes fatores não foram avaliados neste estudo. Além disto, a literatura também sugere que, assim como o *design* regrado e recursivo deste programa de intervenção, tarefas focadas no raciocínio são estruturadas, sistemáticas e com objetivos – fatores externos que podem contribuir positivamente para o incremento da *performance* dos participantes (MARGRETT; WILLIS, 2006; MOWSZOWSKI, 2016). Há tendência de produção de mais argumentos quando as pessoas estão motivadas (MERCIER; SPERBER, 2011) e de melhor desempenho em atividades argumentativas em grupo, pelo desafio que outras pessoas trazem às perspectivas alheias (KUHN; UDELL, 2003).

Embora não consistisse no foco majoritário de análise, foram encontrados nos dados analisados formas de raciocínio consideradas mais difíceis e complexas, como argumentos contrafactuais (KUHN, 1991, 1992; SANTOS, 2007). Interessante observar a preservação destas capacidades no envelhecimento, podendo ser foco de estudos específicos.

Pode-se conectar a antecipação de contra-argumentos e perspectivas alternativas com a tomada de perspectiva, processo cognitivo de assunção de perspectiva de outra pessoa (MAZUROWSKI, 2001), que pode ser perceptual, envolvendo perspectivas visuais; cognitiva, envolvendo pensamentos, intenções, motivos ou atitudes; afetiva, que envolve a habilidade de perceber o estado emocional de outras pessoas; e social, que envolve a compreensão de perspectivas interpessoais de outras pessoas (*id.*). Trata-se de uma atividade cognitiva que demanda esforços, por requerer supressão de pensamentos relacionados às próprias perspectivas, para então mudar para outras formas de pensar ou reagir (*id.*). Por ser um processo mais custoso, a tomada de perspectiva pode ser um fator para explicar a maior facilidade que as pessoas têm, em geral, de encontrar limitações nas perspectivas alheias, em comparação às próprias ideias (KUHN, 1991; AMARAL, 2016; AMARAL; LEITÃO, 2019), assim como observado nos participantes do presente estudo.

Consoante com essas ideias, segundo Ruby e Decety (2003), a resposta dominante nas tarefas de tomada de perspectiva é a resposta em primeira pessoa. A hipótese é que a adoção de perspectivas em terceira pessoa requer processos relacionados a funções executivas (WELSH; PENNINGTON, 1988), incluindo a supressão da emergência da própria perspectiva. Regiões pré-frontais envolvidas no processo de inibição (FUSTER, 1989) podem ser ativadas quando os participantes são perguntados sobre perspectivas alheias. Mazurowski (2001) argumenta que a explicação neuropsicológica mais adequada é a diminuição da atividade do lobo pré-frontal. Tendo em vista que a flexibilidade cognitiva permite os indivíduos transitar entre ideias, as dificuldades de tomada de perspectiva podem não resultar tanto da falta de capacidade de mudar de perspectivas, mas sim da falha em mudar o foco inicial. Esta ideia pode se relacionar com

os achados que adultos mais velhos demonstram grande consciência sobre a relatividade da verdade e uma melhor aceitação das contradições e da síntese dialética (KRAMER; WOODRUFF, 1986 apud MAZUROWSKI, 2001).

Outra conexão a se considerar é a relação entre flexibilidade e compreensão social. Segundo Bock, Gallaway e Hund (2015), a flexibilidade prediz compreensão social, mesmo após controlar variáveis como idade, vocabulário e outros componentes das funções executivas. Isso pode ocorrer pela possibilidade de fazer julgamentos entre múltiplas dimensões [*e.g.*: a) minha perspectiva *versus* perspectivas alheias e b) realidade *versus* estados mentais] e, por conseguinte, deslocar o pensamento entre estas distinções (*e.g.*: pensar sobre a vontade alheia, mais do que sobre a minha) é um passo crítico para usar essas crenças e desejos nas interações quotidianas. Ainda segundo os autores, estas complexas habilidades podem incluir aspectos de memória de trabalho e controle inibitório, porém, a controvérsia está na ideia de que flexibilidade envolve mais do que a soma desses outros componentes. Talvez essa combinação emergente e única entre flexibilidade e ações seja a mais crítica para compreensão social. Pesquisas são necessárias para aprofundar longitudinalmente as relações causais entre componentes das funções executivas e a teoria da mente, focando particularmente na direção dessas relações. Os autores teorizam que a natureza dinâmica do desenvolvimento social e cognitivo tragam respostas mais complexas do que explicações baseadas em causa única.

6.3 CARACTERÍSTICAS DA INTERVENÇÃO QUE PODEM FAVORECER AS FLEXIBILIDADES COGNITIVA E ARGUMENTATIVA

Quanto ao *design* do programa de intervenção, há importantes questões a considerar para aplicabilidade em outros grupos. É necessária seleção e análise prévia da natureza dos temas que sejam de interesse para o público-alvo, sugerindo-se co-construção com os participantes, para possibilitar maior motivação e engajamento. Neste estudo, a frequência dos participantes foi bastante variável, fato esperado em estudos com longa duração (COZBY, 2003), entretanto, houve maior participação e engajamento em ciclos com temas geracionais menos técnicos, mais narrativos e autobiográficos, como *inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira do século XXI e finitude*.

Quanto à amplitude e formas de participação, a adaptação do Modelo do Debate Crítico deste estudo buscou incluir todos os participantes em cada um dos papéis propostos pela adaptação do MDC usada neste estudo – proponente, oponente e avaliativo/investigativo. Com a possibilidade de participar de vários papéis no debate, os participantes poderiam desempenhar

papéis que não necessariamente correspondiam a seu posicionamento prévio, tendo, desta forma, a possibilidade de examinar suas perspectivas em face a perspectivas divergentes, possibilitando diminuição de fenômenos como polarização e viés de confirmação (RAMÍREZ, 2018) e, favorecendo, portanto, a flexibilidade argumentativa.

A seguir, serão descritas estratégias da adaptação do Modelo do Debate Crítico usada neste estudo que recrutam e podem estimular as flexibilidades cognitiva e argumentativa.

6.3.1 Participação em diferentes papéis e bancadas

Conforme dito, como parte da proposta da adaptação do MDC neste estudo, sorteavam-se os papéis (proponente, oponente e investigativo/avaliativo) dos participantes a cada ciclo, dando-lhes oportunidade para considerar e avaliar informações que não necessariamente correspondiam a seu posicionamento inicial. Consoante com Ramírez (2018), a possibilidade de deslocamento da perspectiva dos participantes e de tomada de consciência de seu próprio pensamento pode diminuir a confiança e a certeza das informações prévias dos participantes sobre os temas dos ciclos e, conseqüentemente, questões sobre o grau de compromisso com a própria perspectiva podem ser minimizadas ou atenuadas.

Independentemente da posição assumida no ciclo pelo participante, houve, em graus variáveis, produção de indicadores discursivos de flexibilidade cognitiva. Consoante com Ramírez (2018), o revezamento aleatório dos participantes em diferentes bancadas é uma estratégia necessária, mas não suficiente, para a flexibilização das próprias perspectivas, pois outras características desempenham um papel na defesa crítica sobre temas controversos. Esta ideia é corroborada por Budesheim *et al.* (2000 apud RAMÍREZ, 2018), segundo o qual, pode haver “o provável enfraquecimento da confiança no compromisso, quando se defende uma posição que não é coerente com o ponto de vista no qual se acredita, ou possível fortalecimento da posição quando a posição defendida é coerente com seu ponto de vista”.

6.3.2 Consideração a perspectivas múltiplas e divergentes

A adaptação do Modelo do Debate Crítico usada neste estudo deliberadamente buscou estimular a produção e antecipação de perspectivas divergentes e múltiplas de outros participantes, ou seja, houve estímulo constante à consideração a perspectivas variadas, dialogadas com a perspectiva do indivíduo e que pudessem deslocá-los do nível cognitivo para o metacognitivo. O *design* da proposta de intervenção estimulou a identificação, produção e avaliação de argumentos, além de estimular que os argumentos fossem dialogados, ou seja, que

antecipassem e/ou respondessem a argumentos de outros indivíduos ou do próprio indivíduo. O ato de responder a objeções abre a perspectiva do indivíduo que argumenta, condição que se postula como necessária para argumentação (LEITÃO, 2011).

6.3.3 Ações discursivas que promovem argumentação

A intervenção deste estudo teve como característica o estímulo constante à identificação, produção e avaliação de argumentos, através de ações discursivas deliberadas, como: desafio à formulação de pontos de vista (*o que você pensa sobre isto?*), pedido de justificação para pontos de vista (*que evidências você daria para fundamentar esta ideia?*), colocação do indivíduo na posição de oponente (*o que você pensa sobre a perspectiva dessa pessoa?*), apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças de opinião; estímulo ao indivíduo para que (re)examine seus próprios pontos de vista à luz de contra-argumentos; estímulo para que os participantes respondam a contra-argumentos (*supondo que alguém discorde de você sobre este assunto, o que você responderia a esta pessoa?*), definição de metas para que exigem argumentação (chegar a um consenso ou a solução de compromisso, tomar decisão etc.) (LEITÃO, 2011).

6.3.4 Natureza dos temas

Em relação à natureza do tema, observou-se diferenças entre os ciclos transversais e geracionais. Além disto, os temas geracionais podem ser categorizados em amplos (inserção da pessoa idosa na sociedade brasileira), técnico (políticas públicas para a pessoa idosa) e relacionado a vivências e narrativas pessoais (finitude). Observou-se menor densidade de argumentação no tema geracional técnico, possivelmente devido à necessidade de conhecimentos mais técnicos para dialogar sobre o tema. O tema finitude possibilitou mais abertura para reflexão de vivências e prospecção de si, enquanto o tema *inserção da pessoa idosa na sociedade* proporcionou reflexões contemporâneas e de vivências do presente. Por fim, o primeiro ciclo, sobre *fake News*, tratou de um tema social mais amplo, geral e conectado à vida das pessoas. Estes dados vão de encontro aos encontrados por Ramírez (2018), segundo o qual, o compromisso muda na direção do posicionamento, favorável ou contrário à controvérsia; e em relação ao grau de força, classificada como alta, moderada ou baixa. Dentre os estudantes, houve maior frequência de posicionamento médio/moderado ao iniciar o ciclo. Entretanto, a partir do tema científico, houve menos mudança deste posicionamento inicial, em comparação ao tema sociocientífico, sendo observadas mudanças na direção e força. Uma

hipótese para a discrepância observada entre esse e o estudo de Ramírez (2018) está na ideia de que, sendo a argumentação uma atividade metacognitiva, para elaborar argumentos sólidos sobre um tema, necessário conhecê-lo.

6.3.5 Recursividade

Uma das características da adaptação do MDC é a recursividade das fases e dos ciclos. Houve maior densidade de movimentos argumentativos nos debates regrados, em comparação ao debate espontâneo. Também se observou durante o segundo e quarto ciclos maior produção de argumentos já na fase introdutória, diferentemente do primeiro ciclo, no qual houve mais argumentos na fase *debate*. Isto pode ter ocorrido, além de outros fatores: a) devido à apropriação gradual e progressiva de estratégias importantes de argumentação, como identificação, produção e avaliação de argumentos e b) de apropriação de questões sobre os debates, como regras, estruturas, papéis, etapas, duração etc. (SOUZA, 2013). Tomando como base estudos sobre a experiência da adaptação do MDC para a sala de aula (MACÊDO, 2014, 2018; SOUZA, 2013; RAMÍREZ, 2012), a recursividade do modelo do MDC promove melhorias na habilidade de produzir justificativas, considerar oposição (AMARAL, 2016; AMARAL; LEITÃO, 2019) e apropriação das regras propostas pelo MDC. Entretanto, por se tratar de um nível elementar de treinamento em aprender a argumentar, não se observou melhoria nas capacidades argumentativa e lógica mais complexas, como identificação de erros lógicos, falácias e apropriação de critérios de avaliação de qualidade de argumentos.

6.3.6 Treinamento em aprender a argumentar

Uma das etapas da intervenção consistiu na apresentação dos fundamentos teóricos do programa. Houve retomada e aprofundamento destes fundamentos concomitantemente ao ciclo 4, no qual houve, especificamente, apresentação sobre argumentação, avaliação de argumentos, qualidade de argumentos, modelo de Toulmin de análise de argumentos. Isso pôde ter incrementado a performance dos participantes pela ampliação de perspectivas e de compreensão do programa.

6.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFERENTES FORMAS DE FLEXIBILIDADE COGNITIVA

Conforme dito, segundo Diamond (2013), a flexibilidade cognitiva envolve mudança espacial ou interpessoal de perspectivas. O sentido de mudança implicado nesse conceito requer

transformação, divergente dos estudos da argumentação. Mudar perspectivas requer inibir ou desativar perspectivas prévias e carregar na memória de trabalho uma perspectiva diferente. A FC envolve ainda a mudança de pensamento sobre algo. O oposto da flexibilidade é rigidez.

No sentido argumentativo, pode ocorrer flexibilidade ainda que o indivíduo mantenha sua perspectiva. Esta nova perspectiva é considerada como transformada, pois passou pelo crivo da oposição e teve a possibilidade de ser contestada, aceita ou incorporada ao contra-argumento (LEITÃO, 2011). Esta nova perspectiva pode ser tanto crítica, quanto alternativa (KUHN, UDELL, 2003). A diferença crucial entre ambas é que um contra-argumento crítico põe em xeque o ponto de vista, enquanto o contra-argumento alternativo traz novas perspectivas, sem necessariamente pôr em xeque o ponto de vista do proponente. Nos estudos discursivos de Leitão (2000), não se diferencia contra-argumento de teorias alternativas, considerando ambas como contra-argumento, pois uma perspectiva alternativa emerge como oposição à perspectiva do proponente. Outras autoras, como Kuhn (1991), fazem esta distinção. Numa concepção argumentativa, o oposto da flexibilidade é ausência de abertura a novas perspectivas.

Neste estudo, observamos um tipo de flexibilidade em que o indivíduo suspende temporariamente a adesão a uma perspectiva para refletir sobre as bases e limites de outra perspectiva. Em relação à possibilidade de ocorrência de variadas formas de flexibilidade cognitiva, Ravizza e Carter (2008) buscaram compreender mecanismos subjacentes à mudança de tarefas em um experimento e verificar se distintos processos cognitivos estão envolvidos a depender das peculiaridades da tarefa. Os autores encontraram prováveis distintas formas de mudança de tarefas, oferecendo insights sobre a natureza dos processos cognitivos envolvidos. Um custo de mudança perceptual foi induzido simplesmente apresentando um conjunto de características alternativas, requerendo, desta forma, reorientação da atenção de um conjunto de situações e características para outro. Em contraste, um custo de mudança de papéis esteve presente mesmo quando um conjunto de características alternativa estava ausente. Segundo as autoras, a mudança entre conjuntos de regras de resposta requer a habilidade de restaurar o conjunto correto de regras e carregá-lo à memória de trabalho. Pode-se argumentar que a diferença crucial entre estas duas condições (perceptual e regra) é que a mudança de regra requer memória de trabalho, enquanto mudança perceptual não. O estudo de Ravizza e Carter (2008) lança luzes para compreender processos subjacentes à flexibilidade cognitiva, trazendo evidências neurais e comportamentais para distintas formas de flexibilidade cognitiva.

6.5 LIMITES DESTE ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

A presente pesquisa encontrou algumas limitações. A principal se relaciona à carência de estudos sobre o tema, sobretudo no contexto brasileiro, que, de certa forma, diminui a perspectiva de interlocução com outras pesquisas. Por sua vez, durante o planejamento e execução desta intervenção havia dúvidas sobre com que frequência e densidade deveria ser realizada a intervenção. Ancoramo-nos na duração do treinamento proposto por Rebok *et al.* (2014), dez sessões, mais quatro sessões de treinamento de reforço; e por Raymundo *et al.* (2017), que trabalhou diferentes habilidades cognitivas em 12 sessões. O presente consistiu num programa de intervenção curto, de aproximadamente três meses, com frequência variável dos participantes. Além de limitações sobre possíveis generalizações dos dados, não se pode esperar que os participantes tivessem ‘grandes saltos desenvolvimentais’ e se tornem ‘pensadores eficazes’, dadas as características do programa de intervenção, como intensidade, extensão, densidade, frequência etc. Diferentemente de Rebok *et al.* (2014), que observou melhorias no raciocínio e velocidade de processamento até dez anos após a intervenção inicial, o presente estudo não teve sessões de reforço de treinamento, tal como Rebok *et al.* (2014). Em relação ao quantitativo e frequência de participantes, a literatura relata já ser esperada desistência de participantes em estudos de natureza longitudinal (COZBY, 2003).

Em relação ao campo de estudos mais amplo da argumentação, este estudo teve como objetivo específico analisar possíveis características e perfis da argumentação da pessoa idosa. Em contraste à avaliação de funções executivas em contexto de testes neuropsicológicos, este estudo se propôs analisar discursivamente a flexibilidade cognitiva no programa de intervenção, enquanto construto empiricamente observável em movimentos discursivos relacionados a operações de raciocínio e argumentação em um contexto de argumentação informal. Correlacionado à perspectiva analítica deste estudo, na revisão de literatura para este estudo foi encontrado o estudo de Pereira *et al.* (2015), que propuseram um Procedimento Complementar de Análise do Discurso Conversacional (PCDADC), tendo como referência a Bateria Montreal de Avaliação de Comunicação - versão abreviada - (Bateria MAC Breve, MAC B). O PCDADC propõe mensuração da frequência dos comportamentos comunicativos desviantes, consistindo em uma forma de avaliar discursivamente as funções executivas de pacientes. O *rationale*, que se conecta fortemente ao presente estudo, está na premissa de que as complexas habilidades das funções executivas são demandadas no discurso em situações em que os indivíduos necessitam monitorar o sentido do discurso em tempo real, de acordo com mudanças no contexto (BODY; PERKINS, 2004), necessitando de flexibilidade cognitiva. Similarmente, controlar situações

comunicacionais requer adaptação, recrutando habilidades pragmáticas, de memória semântico-episódica e de flexibilidade cognitiva (O'KEEFEE *et al.*, 2007; VAN DIJK, 2012).

Apesar dos limites relatados, a presente investigação traçou importantes indícios para compreender a relação entre argumentação e flexibilidade cognitiva, na qual se observa a ideia de debate regrado como ambiente favorecedor de reflexões. Ademais, abre espaço para uma importantíssima agenda de pesquisa atual relacionada ao envelhecimento no século XXI, que pode incluir, dentre outros: comparação de diferentes tipos de treinos cognitivos, através de pré-testes, intervenções, pós-testes e *follow up*; sondagem da percepção dos participantes sobre o programa de intervenção; grau de compromisso dos participantes com as próprias perspectivas; relações de participação em práticas sistemáticas focadas em argumentação com indicadores como bem-estar, autoeficácia, impactos na vida quotidiana e social etc.; mapeamento cerebral, para verificar possíveis mudanças nos participantes etc. Em relação a um destes tópicos, Ramos e Leitão (2020), propuseram um instrumento para avaliar as percepções dos estudantes sobre o Modelo do Debate Crítico como prática pedagógica, o qual possui perguntas abertas e fechadas e está organizado em três seções: perguntas gerais sobre a experiência, estrutura e organização do componente curricular e conteúdos argumentativos. Por sua vez, Ramírez (2018) construiu uma adaptação do Questionário de Compromisso (BRECHAM, 2002 apud RAMÍREZ, 2018), com objetivo de, através de medida estandardizada, obter pontuações dos estudantes no início de cada ciclo da adaptação do MDC e, aferir o grau de compromisso em relação aos temas dos diferentes ciclos. Este questionário poderia ser usado como indicador de possíveis tendências flexibilizadoras ou conservadoras do indivíduo em diferentes sessões e ciclos.

Por fim, em vez de classificar os participantes na dicotomia “flexíveis” ou “polarizados”, este estudo teve como intenção trazer reflexões ao campo mais amplo de estudos sobre a argumentação, especialmente em relação ao debate como ambiente favorecedor de reflexões, e fatores necessários para abertura a perspectivas, como: tópico de discussão, motivação, percepção de autoeficácia, autoestima, interação e inserção social etc. (MERCIER; SPERBER, 2011; LOPÉS; MACHLUK, 2015), tendo em vista que não se argumenta sobre qualquer tema em qualquer lugar e com qualquer pessoa (PLANTIN, 2008). Este estudo buscou agregar ao campo mais amplo de estudos sobre a senescência reflexões sobre os desafios e potencialidades da adaptação de um programa sistemático focado em argumentação com a população idosa, compreensão de *designs* de programas instrucionais e ações discursivas que favorecem argumentação com a pessoa idosa, pois um ponto chave para um envelhecimento com sucesso é a preservação de níveis de desempenho de altas funções cognitivas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, S. R. do. **Estratégias argumentativas de universitários**: estudo comparativo de três práticas pedagógicas. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2016.
- AMARAL, S. R. do; LEITÃO, S. Estratégias argumentativas de universitários participantes de três diferentes práticas pedagógicas. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 36-57, jan-abr/2019.
- AMARAL, S. R. do; OLIVEIRA, N., RAMOS, P. Challenges and Advances of Adaptations of the Critical Debate Model: Current Perspectives. 2022. (no prelo)
- ANDERSON, N. D.; CRAIK, F. I. M.; NAVEH-BENJAMIN, M. The attentional demands of encoding and retrieval in younger and older adults: Evidence from divided attention costs. **Psychology and Aging**, v. 13, p. 405–423, 1998.
- ANDERSON, R.; CHINN, C.; CHANG, J.; WAGGONER, M.; YI, H. On the logical integrity of children's arguments. **Cognition and Instruction**, 15, p. 135–167, 1997. doi:1207/s1532690xci1502_1
- ANDERSON, R.C.; CHINN, C.; WAGGONER, M., NGUYEN, K. Intellectually stimulating story discussions. In OSBORN, F. LEHR, F. (Eds.), **Literacy for all: Issues in teaching and learning**. New York: Guilford, 1998. p. 170–186.
- ANDERSON, T.; HOWE, C.; SODEN, R.; HALLIDAY, J. LOW, J. Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. **Instructional Science** 29(1): p. 1–32, 2001.
- ANGELL, R. B. **Reasoning and logic**. New York, NY: Appleton-Century-Crofts, 1964.
- ARDILA, A. The Impact of Culture on Neuropsychological Test Performance. Em: UZZELL, B.P.; PONTON, M.; ARDILA, A. (Eds.). **International Handbook of Cross-Cultural Neuropsychology** (1st ed.). Psychology Press, 2007. <https://doi.org/10.4324/9780203936290>
- AZAMBUJA, L. S. Avaliação neuropsicológica do idoso. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano**, 4 (2). Passo Fundo: 40-5, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALL, K.; BERCH, D. B.; HELMERS, K. F.; JOBE, J. B.; LEVECK, M. D.; MARSISKE, M.; MORRIS, J. N.; REBOK, G. W.; SMITH, D. M.; TENNSTEDT, S. L.; UNVERZAGT, F. W.; WILLIS, S. L., Advanced Cognitive Training For Independent And Vital Elderly Study Group. Effects of Cognitive Training Interventions With Older Adults: A Randomized Controlled Trial. **JAMA: The Journal of the American Medical Association**, 288(18), p. 2271–2281, 2002. <https://doi.org/10.1001/jama.288.18.2271>

BALTES, P.B. On the incomplete architecture of human ontogeny. Selection, optimization and compensation as foundation of developmental theory. **American Psychologist**, 52(4), p. 366-380, 1997.

BALTES, P. B.; BALTES, M. M. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. Em BALTES, P. B.; BALTES, M. M. (Eds.), **Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 1–34.

BARKLEY, R. Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. **Psychological Bulletin**. 121(1):65-94, 1997.

BECK, A. T.; STEER, R.A.; BROWN, G. K. **BDI-II - Inventário de depressão de Beck**. Adaptação Brasileira: GORENSTEIN, C.; PANG, W. Y.; ARGIMON, I. DE L.; WERLANG, B. S. G. Editora Casa do Psicólogo, 2014.

BILLIG, M. **Arguing and thinking**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1987.

BILLIG, M. Prejudice, categorization and particularization: From a perceptual to a rhetorical approach. **European Journal of Social Psychology**, 15, p. 79-103, 1985.

BOCK, A. M.; GALLAWAY, K. C.; HUND, A. M. Specifying Links Between Executive Functioning and Theory of Mind during Middle Childhood: Cognitive Flexibility Predicts Social Understanding. **Faculty Publications – Psychology**. 5, 2015.

BODY, R., PERKINS, M. R. Validation of linguistic analyses in narrative discourse after traumatic brain injury. **Brain Injury**, 18(7), p. 707–24, 2004. doi: 10.1080/02699050310001596914

BRASIL. **Estatuto do Idoso / Ministério da Saúde** - 3. ed., 2. reimpr. - Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 70 p. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_idoso_3edicao.pdf

BRAVER, T. S.; BARCH, D. M. A theory of cognitive control, aging cognition and neuromodulation. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**, 26, p. 809–817, 2002.

BREM, S. K.; RIPS, L. J. Explanation and evidence in informal argument. **Cognitive Science**, 24; p. 573–604, 2000.

CABEZA, R. Functional neuroimaging of cognitive aging. In CABEZA, R.; KINGSTONE, A. (Eds.), **Handbook of functional neuroimaging of cognition**. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. p. 331-377.

CARSTENSEN, L. L. Social and emotional patterns in adulthood: Support for socioemotional selectivity theory. **Psychology and Aging**, 7, p. 331–338, 1992.

CARSTENSEN, L. L. Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. **Current Directions in Psychological Science**, 4, 151–156, 1995.

CARSTENSEN, L. L.; PASUPATHI, M.; MAYR, U.; NESSELROAD, J. R. Emotional Experience in Everyday Life across the Adult Life Span. **Journal of Personality and Social Psychology**. 79(4):644-55, nov. 2000. doi: 10.1037//0022-3514.79.4.644

CECI, S. J. How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. **Dev Psychol**. 27. p. 703–722, 1991.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

CLARK, R.; DELIA, J. The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. **Child Development**, 47, p. 1008–1014, 1976.

CRAIK, F. I. M.; BYRD, M. Aging and cognitive deficits: The role of attentional resources. In: CRAIK, F. I. M.; TREHUB, S. E. (Eds.), **Aging and cognitive processes**. New York: Plenum, 1982, p. 191–211.

CRAIK, F. I. M.; SALTHOUSE, T. A. **Handbook of aging and cognition** (3ª ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008.

CHÉTELAT, G. *et al.* Reduced age-associated brain changes in expert meditators: a multimodal neuroimaging pilot study. **Scientific Reports**. DOI:10.1038/s41598-017-07764-x

COSENZA, R. M.; MALLOY-DINIZ, L.F. Declínio cognitivo, plasticidade cerebral e o papel da estimulação cognitiva na maturidade. Em: MALLOY-DINIZ, L.F.; FUENTES, D.; COSENZA, R. M. (orgs.) **Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional**. Porto Alegre: ArtMed, 2013. cap XIII, p. 337-347.

DAROWSKI, E. S.; HELDER, E.; ZACKS, R. T.; HASHER, L.; HAMBRICK, D. Z. Age-related differences in cognition: The role of distraction control. **Neuropsychology**, 22, p. 638–644, 2008.

DE CHIARO, S. R. R. R. **Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento**. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2012.

DE FRIAS, C. M.; NILSSON, L. G.; HERLITZ, A. Sex differences in cognition are stable over a 10-year period in adulthood and old age. **Aging Neuropsychol Cogn**. 13. p. 574–87, 2006.

DE LUCA, C.R.; LEVENTER, R. Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. In. ANDERSON, V., JACOBS, R., ANDERSON, P.J. (Eds.). **Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective**. New York: Taylor & Francis, 2008. p. 3-21

DIAMOND, A. Executive Functions. **Annual Review of Psychology**, 64, p. 135-168, 2013. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

FELTON, M.; KUHN, D. The development of argumentative discourse skills. **Discourse Processes**, 32, p. 135–153, 2001. doi:10.1080/0163853X.2001.9651595.

FISHER, A. **A lógica dos verdadeiros argumentos**. Tradução de Rodrigo Castro. São Paulo: Novo Conceito Editora, 2008.

FOLSTEIN, M.F.; FOLSTEIN, S.E.; MCHUGH, P. R. Mini-mental state. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. **Journal Psych. Research**, v.12, n.1, p. 189-198, 1975.

FUENTES, C. **Fundamentos del debate como instrumento educativo: reglas de funcionamiento y sistema de evaluación**. Santiago, Chile: 2009.

FUENTES, C. Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção**. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-46.

FUSTER, J. M. **The prefrontal cortex: anatomy, physiology and neurophysiology of the frontal lobe**. (3ª ed). Philadelphia: Lippincott-Raven, 1997.

FUSTER, J. M. **The pré-frontal córtex**. New York, Raven: 1998.

GOVIER, T. **A Practical Study of Argument**. 5ª ed. Belmont, CA: Wadsworth. 2001.

GROSSI, J. D. Idosos continuam a ser negligenciados, apesar de numerosos. **Portal O Tempo**. 1 out. 2015. <https://www.otempo.com.br/interessa/idosos-continuam-a-ser-negligenciados-apesar-de-numerosos-1.1127071> Acesso em 20 out. 2019.

HAGLER, D.A.; BREM, S.K. Reaching agreement: The structure & pragmatics of critical care nurses' informal argument. **Contemporary Educational Psychology**, v. 33, n. 3, p. 403-424, 2008. 10.1016/j.cedpsych.2008.05.002

HALPERN, D. F. **Thought and knowledge**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984.

HASHER, L.; ZACKS, R. T. Working memory, comprehension, and aging: A review and new view. Em: BOWER, G. H. (Ed.), **The psychology of learning and motivation**. vol. 22. New York: Academic Press, 1988. p. 193–225

HECKHAUSEN, J. **Developmental regulation in adulthood: Age normative and sociostructural constraints as adaptive challenges**. New York: Cambridge University Press, 1999.

HECKHAUSEN, J.; SCHULZ, R. A life-span theory of control. **Psychological Review**, 102, p. 284–304, 1995.

HENNINGER, D. E.; MADDEN, D. J.; HUETTEL, S. A. Processing speed and memory mediate age-related differences in decision-making. **Psychology and Aging**, 25, p. 262–270, 2010.

HONGWANISHKUL, D.; HAPPANEY, K.R.; LEE, W.S.; ZELAZO, P. D. Assessment of hot and cool executive function in young children: age-related changes and individual differences. **Dev Neuropsychol**. 28(2). p. 617-44, 2005. doi: 10.1207/s15326942dn2802_4

IRIGARAY, T. Q. **Efeitos de um treino de atenção, memória e funções executivas na cognição, na qualidade de vida e no bem-estar psicológico de idosos saudáveis**. 2009. Tese (Doutorado em Gerontologia Biomédica). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil, 2009.

JAMES B. D.; WILSON, R. S.; BARNES, L. L. *et al.* Late-life social activity and cognitive decline in old age. **J Int Neuropsychol Soc.**17, p. 998–1005, 2011.

KATS, D.; PATEL, M. D.; PALTA, P. *et al.* Social support and cognition in a community-based cohort: the Atherosclerosis Risk in Communities (ARIC) study. **Age Ageing**. 45. p. 475–480, 2016.

KATZ, M. J.; WANG, C.; NESTER, C. O.; DERBY, C. A.; ZIMMERMAN, M. E.; LIPTON, R. B.; SLIWINSKI, M. J.; RABIN, L. A. T-MoCA: A valid phone screen for cognitive impairment in diverse community samples. **Alzheimer's Dement.**13: e12144. 2021. doi: 10.1002/dad2.12144

KEEFER, M. W. Distinguishing Practical and Theoretical Reasoning: A Critique of Deanna Kuhn's Theory of Informal Argument. **Informal Logic**. vol. 18, No.1. p. 35-55. 1996.

KLACZYNSKI, P. A. Motivated scientific reasoning biases, epistemological beliefs, and theory polarization: A two-process approach to adolescent cognition. **Child Development**. 71(5), p. 1347 – 1366, 2000.

KRAMER, A. F.; BHERER, L.; COLCOMBE, S.J.; DONG, W.; GREENOUGH, W. T. Environmental influences on cognitive and brain plasticity during aging. **The Journals of Gerontology: Series A, Biological Sciences and Medical Sciences**. set, 59(9):M940-57. 2004.

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

KUHN, D. **Thinking as Argument**. Harvard Educational Review. Sum. 1992.

KUHN, D. How do people know? **Psychological Sciences** 12, p. 1–8, 2001.

KUHN, D.; UDELL, W. The development of argument skills. **Child Development**, 74, p. 1245–1260, 2003. doi:10.1111/1467-8624.0060

KUHN, D.; SHAW, V. F.; FELTON, M. Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. **Cognition and Instruction** 15(3): p. 287–315, 1997.

LAO, J.; KUHN, D. Cognitive engagement and attitude development. **Cognitive Development**. 17(2): p. 1203–1217, 2002.

LATORRE VELÁSQUEZ, D. C. **Avaliação de argumentos no ensino superior: transferência de habilidades da sala de aula a situações extracurriculares**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2018.

LÁZARO, J. C. F.; OSTROSKY-SHEJET, F. **Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas**. México: Editorial El Manual Moderno, 2012.

LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, 43, p. 332–360, 2000. doi:10.1159/000022695.

LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(3), p. 454-462, 2007 a.

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

LEITÃO, S. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S.D. (Orgs.), *A linguagem da criança: sentidos, corpo e discurso*. **Trilhas Lingüísticas**, v. 15, p. 35-60. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008 a.

LEITÃO, S. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMULLER, E.; Carlos CORNEJO, C. (Org.). **Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamerica**. Santiago: J. C. Sáez, 2008 b. p. 89-119.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção de conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção**. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-46.

LEITÃO, S. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persiste. **Uni-pluriversidad**, v. 12, n 3. p. 23-37, 2012.

LEMKE, J. Analysing Verbal Data: Principles, Methods and Problems. Em: FRASER, K.T. **International Handbook of Science Education**. Kluwer, 1998. p. 1175-1189.

LIMA, R. C. N. **Impactos da Disciplina 'Argumentação na Educação' (DAE) na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores**. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2022.

LIRA, D. A. **Análise da argumentação de estudantes universitários em ensaios acadêmicos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2015.

LIRA, D. A. **Aplicação de uma adaptação do modelo de debate crítico por uma professora da educação básica para promoção do pensamento crítico-argumentativo**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2019.

LOPÉS, M.; MACHLUK, L. La inteligencia reflexiva y la argumentación como herramientas de construcción del bienestar psicológico. **Revista Kairós Gerontologia**, 18(n. Especial 21), Temático: "Aspectos positivos en la vejez. Cuestiones prácticas", p. 31-44, 2015. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP

LURIA, A. **Higher cortical functions in Man**. New York: Basic Books, 1980.

LUSTIG, C.; HASHER, L.; ZACKS, R. T. Inhibitory deficit theory: Recent developments in a “new view”. Em: GORFEIN, D. S.; MACLEOD, C. M. **The place of inhibition in cognition**. Washington, DC: American Psychological Association, 2007. p. 145–162.

MACÊDO, G. C. F. de. **Habilidades argumentativas**: do debate crítico à argumentação cotidiana. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2014.

MACÊDO, G. C. F. de. **Argumentação na Educação**: desenvolvimento de práticas socialmente compartilhadas de regulação do pensamento. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2018.

MOFFITT; ARSENEAULT; BELSKY; DICKSON; HANCOX; HARRINGTON *et al.* 2011 A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. **Proc Natl Acad Sci U S A**. Feb 15;108(7). p. 2693-2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108. jan. 2011. MACPHERSON, S. E.; PHILLIPS, L. H.; DELLA SALA, S. Age, executive function, and social decision making: A dorsolateral prefrontal theory of cognitive aging. **Psychology and Aging**, 17, p. 598–609, 2002.

MALLOY-DINIZ, L.F.; FUENTES, D.; COSENZA, R. M. (orgs.) **Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional**. Porto Alegre: ArtMed, 2013.

MARGRETT, J. A.; WILLIS, S. L. In-home cognitive training with older married couples: individual versus collaborative learning. [Randomized Controlled Trial Research Support, N.I.H., Extramural Research Support, Non-U.S. Gov’t]. **Aging, Neuropsychology and Cognition**, 13(2), p. 173–195, 2006.

MAZUROWSKI, C. A. **Cognitive flexibility and personality as predictors of interpersonal perspective taking in the aging**. 2001. Dissertation (Doctor of Philosophy in Psychology – emphasis in Clinical Psychology) – Fielding Graduate Institute. 2001.

MCGILLIVRAY, S.; FRIEDMAN, M.; CASTEL, A., Impact of Aging on Thinking. Em: HOLYOAK, K. J; MORRISON, R. G. (Eds.) **The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning**. Chapter 33. p. 560-582. 2011.

MEDSÊNIOR. Envelhecimento da população deve provocar mudanças na sociedade. **G1 Espírito Santo – Tv Gazeta**. 28 set. 2017. <https://g1.globo.com/espírito-santo/especial-publicitario/Medsenior/seremos-todos-idosos/noticia/envelhecimento-da-populacao-deve-provocar-mudancas-na-sociedade.ghtml> Acesso em 20 out. 2021.

MEIBERTH, D. *et al.* Cortical Thinning in Individuals with Subjective Memory Impairment. **Journal of Alzheimer’s Disease**. Vol 45, no. 1. p. 139-146, 2015.

MERCIER, H.; SPERBER, D. Why do human reason? Arguments for an argumentative theory. **Behavioral and Brain Sciences**, 34(02): p. 57-74, 2011.

MOWSZOWSKI, L.; LAMPIT, A.; WALTON, C. C.; NAISMITH, S. L. Strategy-Based Cognitive Training for Improving Executive Functions in Older Adults: a Systematic Review. **Neuropsychol Rev**. 26, p. 252–270, 2016. <https://doi.org/10.1007/s11065-016-9329-x>

- O'KEEFFE, F.; DOCKREE, P.; MOLONEY, P.; CARTON, S.; ROBERTSON, I. A. N. H.; KEEFFE, F. O. Awareness of deficits in traumatic brain injury: a multidimensional approach to assessing metacognitive knowledge and online-awareness. **Journal of the International Neuropsychological Society: JINS**, 13(1), p. 38–49, 2007. doi: 10.1017/S1355617707070075
- PARK, D. C.; BISCHOF, G. N. The aging mind: Neuroplasticity in response to cognitive training. **Dialogues in Clinical Neuroscience**, 15(1), p. 109-119, 2013.
- PARK, D. C.; SMITH, A. D.; DUDLEY, W. N.; LAFRONZA, V. N. Effects of age and a divided attention task presented during encoding and retrieval on memory. **Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition**, 15, p. 1185–1191, 1989.
- PAULA, J. J.; SILVA, K. K. M.; FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F. Funções executivas e envelhecimento. Em: MALLOY-DINIZ, L.F.; FUENTES, D.; COSENZA, R. M. (orgs.) **Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional**. Porto Alegre: ArtMed, 2013, cap XIX, p. 226-243.
- PERROTIN *et al.* Subjective Cognition and Amyloid Deposition Imaging A Pittsburgh Compound B Positron Emission Tomography Study in Normal Elderly Individuals. **ARCH NEUROL**. vol. 69 (n.2), fev. 2012
- PENNINGTON, B.F. **Diagnosing learning disorders: a neuropsychological framework**. New York: Guilford, 1991.
- PINTO, T.C. **Proposição da versão brasileira da bateria Montreal Cognitive Assessment (MoCA-BR) como teste de escolha para rastreio de comprometimento cognitivo em idosos: um estudo da acurácia, das propriedades psicométricas e dos pontos de corte da MoCA-BR**. 2019. Tese (Doutorado em Neuropsiquiatria e Ciência do Comportamento) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2019.
- RAMÍREZ, N. L. R. **Desenvolvimento do pensamento reflexivo: avaliação da qualidade da argumentação em situação de debate crítico**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2012.
- RAMÍREZ, N. L. R. **Efeito do debate crítico na redução da polarização do discurso argumentativo em sala de aula**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2018.
- RAMOS, P. T.; LEITÃO, S. L. O olhar dos estudantes sobre o debate crítico como prática pedagógica no ensino superior. **Revista Currículo e Docência**. vol.2, n.1, ano 2020. 2020.
- RAYMUNDO, T. M.; BOLIGON, B.; CANALES, E. B.; NASCIMENTO, M. X. C.; BERNARDO, L.D. Treino cognitivo para idosos: uma estratégia interventiva utilizada pela Terapia Ocupacional. **Revista Ocupación Humana**, 17 (2), p. 5-19, 2017.
- RAZ, N.; GUNNING, F. M.; HEAD, D.; DUPUIS, J. H.; MCQUAIN, J.; BRIGGS, S. D., *et al.* Selective aging of the human cerebral cortex observed in vivo: Differential vulnerability of the prefrontal gray matter. **Cerebral Cortex**, 7, p. 268–282, 1997.

RAVIZZA, S. M.; CARTER, C. S., Shifting set about task switching: Behavioral and neural evidence for distinct forms of cognitive flexibility. **Neuropsychologia**. 46. p. 2924–2935, 2018.

REBOK, G. *et al.* Ten-Year Effects of the Advanced Cognitive Training for Independent and Vital Elderly Cognitive Training Trial on Cognition and Everyday Functioning in Older Adults. **The American Geriatrics Society**. 62, p. 16–24, 2014.

REZNITSKAYA, A.; ANDERSON, R.; MCNURLIN, B.; NGUYEN-JAHIEL, K.; ARCHOUDIDOU, A.; KIM, S. Influence of oral discussion on written argument. **Discourse Processes**, 32, p. 155–175, 2001. doi:10.1207/S15326950DP3202&3-04

ROCHA, K. J. J. **Discutindo emoções dos escritores universitários no processo de composição da escrita acadêmica**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2019.

SÁ, W. C.; KELLEY, C. N., HO, C.; STANOVICH, K. E. Thinking about personal theories: Individual differences in the coordination of theory and evidence. **Personality and Individual Differences** 38(5): p. 1149–61, 2005.

SAIZ, C. **Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas**. Madrid: Pirámide, 2002.

SALTHOUSE, T. A. The processing-speed theory of adult age differences in cognition. **Psychological Review**, 103, p. 403–428, 1996.

SANTOS, C. M. M. Inferência na argumentação e na construção de conhecimento: explorando situações escolares. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007.

SATTLER, C.; TORO, P.; SCHÖNKNECHT, P.; SCHRÖDER, J. Cognitive activity, education and socioeconomic status as preventive factors for mild cognitive impairment and Alzheimer's disease. **Psychiatry Research**. 196(1). p. 90-95, 2012 doi: 10.1016/j.psychres.2011.11.012.

SHUREN, J. E.; GRAFMAN, J. The neurology of reasoning. **Archives of Neurology**, 59(6), p. 916-919, 2002. DOI: 10.1001/archneur.59.6.916

SILVA, T. M. da. **Estudo comparativo de competências argumentativas entre universitários participantes e não participantes do modelo debate crítico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2016.

SNYDER, H. R. Major depressive disorder is associated with broad impairments on neuropsychological measures of executive function: a meta-analysis and review. **Psychol. Bull.** 139, p. 81-132, 2013.

SMART, C. M. *et al.* 2017 - Non-Pharmacologic Interventions for Older Adults with Subjective Cognitive Decline: Systematic Review, Meta-Analysis, and Preliminary Recommendations). **Neuropsychol Rev.** set;27(3), p. 245-257., 2017. doi: 10.1007/s11065-017-9342-8.

SOUZA, D. A. **Aprender a argumentar: um estudo do desenvolvimento da Produção argumentativa de estudantes universitários**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2013.

UEHARA, E; CHARCHAT-FICHMAN, H.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Funções executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Neuropsicologia Latinoamericana** [on-line]. vol.5, n.3, p. 25-37, 2013. ISSN 2075-9479. <http://dx.doi.org/10.5579/rnl.2013.145>.

VALENÇA, A. M. S. **A produção argumentativa em debates críticos em sala de aula e no WhatsApp: uma pesquisa com estudantes de pós-graduação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. 2017.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto: Uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. A pragma-dialectical procedure for a critical discussion. *Argumentation*, v. 17, n. 4., p. 365-386, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Original publicado em 1934).

WEBER, D. Social engagement to prevent cognitive ageing? **Age and Ageing**, Volume 45, Issue 4, p. 441–442, 1 jul. 2016.

WELSH, M. C.; PENNINGTON, B. F. Assessing frontal lobe functioning in children: views from developmental psychology. **Dev. Neuropsychol.** 4. p. 199-230, 1998.

WEST, R. L. An application of prefrontal cortex function theory to cognitive aging. **Psychological Bulletin**, 120, p. 272–292, 1996.

ZACKS, R. T.;HASHER, L. Aging and long-term memory: Deficits are not inevitable. In BIALYSTOK, E., CRAIK, F. I. M. (Eds.), **Lifespan cognition: Mechanisms of change**. New York: Oxford University Press, 2006. p. 162–177.

ZELAZO, P. D.; CRAIK, F.M.; BOOTH, L. Executive function across the lifespan. **Acta psychologica**, 115(2-3), p. 167-183, 2004.