

A ARGUMENTAÇÃO COMO RECURSO PARA ESTIMULAÇÃO COGNITIVA NA SENESCÊNCIA

Stefânio Ramalho do Amaral^{1 2}

RESUMO

Este capítulo foca o design de um programa de intervenção focado na prática sistemática de argumentação como recurso para estimulação cognitiva para idosos típicos, ou senescentes. A argumentação é uma atividade social de natureza eminentemente discursiva realizada através da defesa de pontos de vista e consideração a perspectivas contrárias, com o objetivo último de aumento ou redução da aceitabilidade das perspectivas em questão. Dado seu potencial na construção de conhecimento e na reflexão, propôs-se um programa de intervenção com duração de dez sessões (uma por semana, com duração total de três meses), das quais participaram 15 idosos entre 60 e 75 anos. Os argumentos foram analisados com base na unidade de análise composta por argumento (ponto de vista e justificativa), contra-argumento e resposta. O programa de intervenção demonstrou ser um rico espaço para reflexão, socialização e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos participantes.

Palavras-chave: Argumentação, Cognição, Envelhecimento Cognitivo, Estimulação Cognitiva.

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo geral sistematizar o *design* de um programa de intervenção para idosos com declínios cognitivos típicos^{3 4 5} focado na prática sistemática de argumentação. Vinculada ao Núcleo de Pesquisa da Argumentação/Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, esta pesquisa focou na adaptação, aplicação e avaliação de um programa sistemático focado em argumentação, construído para investigar possíveis mudanças ou transformações na cognição e particularmente em processos cognitivos relacionados ao raciocínio e à flexibilidade cognitiva. Teve-se a hipótese de que a prática sistemática e intensiva de argumentação pode estimular cognitivamente, além de promover um espaço para socialização e regulação

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg) e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Argumentação na Educação (GEPAE). amaral941@gmail.com
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

² Agradeço a imensa e fundamental colaboração de Jéssica Gomes, Louis Hissette, Mayara Lopes e Phagner Ramos enquanto assistentes de pesquisa nas diversas fases do estudo.

³ Este capítulo discute um fragmento da tese de doutoramento do autor sob orientação de Selma Leitão (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva-UFPE) e coorientação de Renata Toscano (Programa de Pós-Graduação em Psicologia - UFPE e Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva-UFPE).

⁴ Este capítulo se beneficia de discussões ocorridas no âmbito do *II Workshop: “Estudos de Argumentação”* (Caruaru-PE, 2018) promovido pelo Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC) e Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg).

⁵ Pesquisa registrada sob o número 12780119.7.0000.5208 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

emocional dos participantes. Tendo em vista que esta pesquisa está com fases em andamento, este capítulo focará nos fundamentos teóricos e analíticos do programa proposto.

As origens das perguntas desta pesquisa remontam a estudos cujos focos estão na investigação de potenciais efeitos de intervenções não farmacológicas na cognição de idosos com declínios cognitivos típicos. Mais escassos, segundo a literatura pesquisada, parecem ser intervenções sistemáticas focadas em argumentação. A importância de focar em processos como o raciocínio e argumentação 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 (MERCIER., SPERBER, 2011).

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. De interesse central a esta tese são os declínios cognitivos. Tendo em vista mudanças na constituição da pirâmide etária, a exemplo do Brasil no século XXI, há demanda crescente no desenho de programas direcionados para a melhoria de qualidade de vida desta população.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: serão apresentados os fundamentos teóricos, seguido do método construído para o estudo. Por fim, a análise de um fragmento ilustrará a perspectiva analítica de argumentação desta pesquisa.

IMPACTOS DO ENVELHECIMENTO E ESTIMULAÇÃO COGNITIVA

É crescente o aumento da quantidade de idosos no Brasil e no mundo. Segundo o IBGE, em 2020 o Brasil possui cerca de 14,6% de idosos. O envelhecimento, ou senescência (AZAMBUJA, 2007), é um processo universal e geneticamente determinado e que impacta biológica, fisiológica, social e psicologicamente. Difere da senilidade, um conjunto de mudanças patológicas do indivíduo, como a demência. É de fundamental importância a compreensão destes processos e de suas influências no funcionamento cognitivo.

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 (envelhecimento cognitivo). Mesmo durante o envelhecimento típico (não patológico), o envelhecimento se relaciona ao declínio em diferentes graus em algumas habilidades cognitivas, como funções executivas, velocidade de processamento, memória episódica; ainda que haja um crescimento no vocabulário (MCGILLIVRAY, FRIEDMAN, CASTEL, 2011).

Déficits relacionados à idade são moderados por fatores como metas, motivação e conhecimentos prévios (ZACKS, HASHER, 2006). Algumas hipóteses para variabilidade da evolução do declínio cognitivo (COSENZA, MALLOY-DINIZ; 2013) são 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.

Os aspectos cognitivos mais usados no cotidiano podem ser preservados e até aprimorados, mesmo em idades avançadas. Idosos mantêm as habilidades previamente aprendidas, desde que continuem a praticá-las (*id.*). Educação, inteligência e habilidades sensoriais contribuem para a constituição de uma reserva cognitiva, a capacidade cerebral de reagir ativamente a lesões, através da implementação de processos cognitivos alternativos, de maior esforço nos circuitos remanescentes ou por meio de processos compensatórios e responsável pela resiliência e plasticidade dos circuitos envolvidos em diferentes processos mentais (DRAG, BIELIAUKAS, 2010 *apud* COSENZA, MALLOY-DINIZ; 2013).

Há um 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, como a demência. Há a expectativa de retardar o declínio cognitivo e evitar ou postergar as patologias associadas, através da estimulação cognitiva.

Memória, atenção, aprendizagem etc. são as funções cognitivas mais focadas em estudos de intervenção de estimulação cognitiva para idosos (*e.g.*: IRIGARAY, 2009; BALL et al. 2002, REBOK et al. 2014). Entretanto, na literatura pesquisada, observou-se uma aparente falta de aporte teórico e escassez de estudos sobre possíveis efeitos da participação intensiva em um programa de intervenção sistemático focado em argumentação. Foram encontrados apenas dois estudos que focaram em operações de raciocínio. Rebok et al. (2014, um destes estudos, investigou efeitos de um programa de treinamento (*Advanced Cognitive Training for Independent and Vital Elderly – ACTIVE*) em três habilidades: memória, velocidade de processamento e raciocínio. Segundo os resultados, 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 está no modo de execução. Comumente consistem em intervenções on-line, em que os indivíduos participam de treinos solitários. Além disto, as propostas de intervenção podem não se espelhar em situações da vida real, por vezes

demarcadas pela artificialidade e desconectadas do cotidiano. Uma performance frágil em tarefas não reflete necessariamente um raciocínio pobre na vida cotidiana e vice-versa.

Em outro estudo, Lopés e Machluk (2015) investigaram os efeitos da participação de adultos mais velhos em oficinas focadas em argumentação, observando um incremento na regulação emocional, além da capacidade de reflexão e de autoeficácia sobre técnicas argumentativas, levando-os ao aumento de bem-estar psicológico.

Raymundo et al. (2017) realizou uma intervenção com 12 sessões de 90 minutos, cada uma focando em diferentes domínios cognitivos (*e.g.*, memória, atenção, percepção e orientação temporal, funções executivas etc.). Seus resultados demonstraram que antes da realização da intervenção os participantes demonstraram maior facilidade em atividades envolvendo memória, atenção, linguagem e possuíam dificuldades em fazer tarefas em dupla envolvendo tomada de decisões, resolução de problemas e orientação espacial. Após a intervenção, houve redução no esquecimento de compromissos e 90,9% dos participantes relataram melhorias na memória e na atenção.

RELAÇÕES ENTRE RACIOCÍNIO E ARGUMENTAÇÃO

Raciocinar envolve um processo inferencial, através do qual parte-se de informações prévias (ou premissas) ao ato de fazer uma inferência de uma conclusão (HALPERN, 1984). Pode-se contrastar o raciocínio em formal e informal. No raciocínio formal, característico da matemática, dos silogismos categóricos e do raciocínio probabilístico, a conclusão decorre da dedução de premissas, validando ou não um argumento através de esquemas prévios, focando predominantemente no modo (*forma*) de construção dos argumentos. Por outro lado, o raciocínio informal (também chamado de argumentativo ou prático) (KEEFER, 1996; SAIZ, 2002) caracteriza-se como a interiorização de um processo dialógico (KUHN, 1991). Na acepção aqui adotada, a *bakhtiniana*, as *relações dialógicas* têm como características o encontro e a 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, através de competências mais específicas, como a justificação de uma perspectiva, a consideração de possíveis pontos de vista alternativos e contrários, e a réplica/resposta a perspectivas divergentes. A diferença fundamental entre esta e outras formas de pensamento é a necessidade que o indivíduo desloque o foco de seu pensamento sobre o mundo, para os fundamentos e limites do seu próprio pensamento, consistindo num ato metacognitivo (LEITÃO, 2007a; KUHN, 1991, 1992).

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. Porém, somente através do processo metacognitivo o indivíduo pode refletir sobre suas próprias crenças, avaliá-las e ter a possibilidade de justificá-las, tendo a possibilidade de exercer o controle de suas próprias crenças (KUHN, 1991). Por outro lado, crenças não são necessariamente escolhidas entre várias alternativas (MERCIER, SPERBER, 2011; KEEFER, 1996), podendo ser construídas através de inferências intuitivas. Embora indivíduos com raciocínio menos sofisticado possam desempenhar tarefas cotidianas, 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 (SHUREN, GRAFMAN, 2002).

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 reflexão sobre os fundamentos de suas ideias, considerar perspectivas divergentes requer avaliação dos limites e 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 ações discursivas implicadas na argumentação e mecanismos discursivos que levam o argumentador 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, pelo papel desempenhado na construção e transformação do pensamento, cujo processo compreende-se a partir da natureza sociosemiótica presente nas trocas comunicativas sociais, físicas ou simbólicas com o mundo (LEITÃO, 2000, 2007 b). Por sua eminente natureza discursiva, espera-se que o engajamento em um contexto argumentativo favoreça mudanças e transformações, produzidas a partir da reorganização do pensamento.

O pensamento reflexivo é 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 metacognitivo. A passagem do primeiro nível (cognição) para o

segundo (metacognição) implica no uso de mecanismos semióticos de segunda ordem (afirmar sobre as afirmações feitas pelo próprio indivíduo) e é visto como o mecanismo que possibilita ao sujeito a reflexão sobre suas próprias ideias. À medida que os movimentos argumentativos de defesa do próprio ponto de vista e consideração de perspectivas alternativas, *pari passu* constituem a argumentação, dotam os participantes com um recurso semiótico de natureza metacognitiva. O metaprocessos que possibilita a reflexão sobre as sustentações e limites de suas próprias concepções sobre o mundo é *autoargumentação*, no qual o mesmo indivíduo argumenta, antecipa oposição e a ela responde, consistindo no marco central do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (LEITÃO, 2008 a, 2008 b).

Inteligência reflexiva remonta a 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. Usá-la 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). Refletir implica num ato de pensamento que nos permite abstrair para observar, debater consigo mesmo e explicar nossas ações, além de 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).

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 (KUHN, 2001; KUHN, SHAW, FELTON, 1997; KUHN, UDELL, 2003; ANDERSON et al., 1997; ANDERSON et al. 1998; ANDERSON et al. 2001; REZNITSKAYA et al., 2001; LAO, KUHN, 2002). Aparentemente ainda não explorado, de acordo com a literatura consultada, entretanto, é o possível potencial da argumentação enquanto atividade social mediadora de possíveis contribuições na estimulação cognitiva no envelhecimento típico. A hipótese do presente estudo é que a participação sistemática em um ambiente focado na prática sistemática de argumentação pode servir como condição para transformações e mudanças em idosos com declínios cognitivos típicos.

MÉTODO

Participaram do programa de intervenção 15 idosos com idades entre 60 e 75 anos com *score* mínimo de 21 pontos no *Montreal Cognitive Assessment (MOCA)*, que aceitaram participar voluntariamente; sem sinais de dependência, especialmente quanto à locomoção; e residentes da Região Metropolitana do Recife. Participaram também três estudantes de graduação em psicologia e um estudante de pós-graduação em psicologia enquanto assistentes de pesquisa em diferentes fases do estudo. Todos foram monitores de um componente curricular obrigatório, na graduação em psicologia de uma universidade pública federal, que usa como método de ensino-aprendizagem uma adaptação do Modelo do Debate Crítico (LEITÃO, 2012), ou seja, possuíam, à época de realização da pesquisa, experiências prévias de monitoria e mediação em argumentação.

A intervenção realizada neste estudo foi baseada no Modelo do Debate Crítico (MDC), proposto por Fuentes (2009) e na adaptação do MDC para a sala de aula (LEITÃO, 2012), doravante MDC/sala de aula. A escolha do MDC para ser adaptado como método ocorreu por se tratar de uma situação social de intensa produção argumentativa, que estimula ativamente a produção dialógica de argumentos e pelo potencial de geração de reflexão.

O Modelo do Debate Crítico (MDC) 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 no elemento essencial do contrato do debate, pela imposição de normas formais e substanciais aos participantes, consistindo, desta forma, em um debate regrado (*id.*).

Dada a natureza eminentemente social, linguística, atencional, mnemônica, discursiva e de uso de operações de raciocínio no MDC, no presente estudo foram feitas adaptações do referido Modelo, com o objetivo de adequá-lo aos objetivos aqui propostos. Para os ciclos de debates, foram propostas duas categorias de tópicos controversos e polemizáveis: transversais e geracionais. Tópicos transversais são de interesse geral, como corrupção, desemprego, *fake news*; enquanto tópicos geracionais são potencialmente de interesse específico para a faixa etária alvo deste estudo, como aposentadoria, gerenciamento do próprio dinheiro; morar

sozinho ou com parentes. Após a sondagem dos tópicos de interesse coletivo, foram sugeridos materiais prévios, como vídeos e textos, para motivar e estimular a discussão.

Outra adaptação do MDC para este projeto foi a amplitude e formas de participação: foi criado um *design* que promovesse a participação de todos durante todo o projeto. Os participantes foram divididos em três grupos (proponente, oponente e investigativo/avaliativo) mediado por um ou dois membros da equipe (monitores), com experiências prévias em práticas argumentativas, tendo como papéis auxiliar na construção da linha de raciocínio e dos critérios de avaliação do debate. A cada ciclo, os participantes, os monitores e os papéis eram redistribuídos através de sorteio. Para que cada um dos participantes atuasse em diferentes papéis (proponente, oponente e avaliativo/investigativo), esperava-se que ocorresse no mínimo três ciclos de debate. Um ciclo completo do MDC possui quatro distintos momentos: a) introdução – exposição de um tema, com o objetivo de situar os participantes sobre o assunto; b) oficinas, com o objetivo de elaborar a linha de raciocínio e os critérios de avaliação de argumentos; c) debate, em que representantes das três bancadas debatem regrada e respeitosamente sobre o tema do ciclo; e, por fim, d) fechamento, em que será feita uma avaliação do ciclo. Cada ciclo foi aplicado com duração de duas ou três semanas, a depender do engajamento e apropriação dos participantes com o tema. Com base em estudos como Rebok et al (2014) e Raymundo et al. (2017), para este estudo foi elaborada uma intervenção focada em argumentação com duração de dez semanas. Durante os dez encontros foram trabalhados quatro temas: *fake news, inclusão da pessoa idosa na sociedade brasileira no século XXI, políticas públicas para a pessoa idosa e finitude*.

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 pergunta de debate. Para este estudo e baseado em Leitão (2012), esta bancada foi denominada de investigativa/avaliativa, que, além das funções citadas, avaliou o debate de acordo com critérios construídos a cada ciclo.

UNIDADE DE ANÁLISE

Consoante com os fundamentos teóricos e metodológicos deste estudo, necessária uma proposta de análise que a) foque na flexibilidade e na revisão de perspectivas, pelas características centrais trabalhadas no programa de intervenção, a saber: ênfase no pluralismo, diálogo entre ideias (sentido *bakhtiniano* do termo), atenção à justificação das próprias ideias e consideração a perspectivas divergentes e que b) mapeie os usos e possíveis transformações nas argumentações dos participantes nas intervenções.

Os seguintes passos e indicadores analíticos foram construídos: a) transcrição, considerada como a primeira fase analítica (LEMKE, 1998), pois o transcritor é convidado a entrar em contato com as ambiguidades dos dados verbais, às quais tenta estabelecer sentidos realizando ações interpretativas., b) identificação nas transcrições de episódios argumentativos, demarcados pela aparição, manutenção e término de um tópico-alvo, podendo ser contíguos ou não (LEITÃO, 2008); c) identificação nas transcrições dos movimentos argumentativos mínimos propostos por Leitão (2000, 2007a, 2007b), constituídos por argumento (ponto de vista e justificativa), contra-argumento e resposta.; d) especificamente, identificar o tipo de resposta (LEITÃO, 2008) oferece indícios da flexibilização da perspectiva inicial do indivíduo, em que: 1) a aceitação da oposição e conseqüentemente o abandono da perspectiva inicial e 2) aceitação do contra-argumento com incorporação de aspectos dele à perspectiva inicial denotam um grau maior de flexibilização da perspectiva do indivíduo e 3) contestação do contra-argumento e preservação do ponto de vista e 4) aceitação do contra-argumento seguida da formulação de elementos de apoio ao ponto de vista denotam um grau menor de flexibilização do indivíduo. Note-se, entretanto, que embora denote 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*) requer flexibilidade do indivíduo pela necessidade de avaliar suas concepções iniciais em face a ideias que possam pô-las em xeque. Ainda que o indivíduo conteste contra-argumentos e (re)elabore justificativas ao seu ponto de vista, trata-se de ideias que passaram pelo crivo da oposição, perante a qual houve fortalecimento do ponto de vista (LEITÃO, 2011, 2007 a), ou seja, houve reflexão sobre as próprias concepções.

EXEMPLO DE ANÁLISE

A seguir, ilustraremos a proposta analítica da argumentação adotada nesta pesquisa.

O excerto que se segue foi retirado da transcrição da primeira oficina com a bancada investigativa/avaliativa sobre o tema *fake News*, na qual estavam sendo construídos os critérios de avaliação para o primeiro debate regrado. Foram usados pseudônimos em negrito para preservar a identidade dos participantes. Para facilitar o acompanhamento das análises, antes do pseudônimo as linhas (L1, L2, L3...) do fragmento estão numeradas.

Excerto 1:

L1 **Mirelle (monitora):** *Será que a fonte não é importante tanto pro sim quanto pro não?*

[...]

L2 **Márcia:** *É. [...] Trouxe fonte? Sim. Trouxe fonte? Não.*

L3 **Pesquisador:** *É, por exemplo, essa caneta não presta. Se eu digo isso é uma coisa, mas se eu digo*

L4 *“essa caneta não é boa, porque ela tem a escrita, sei lá, ruim... ela estoura fácil no bolso... ela é*

L5 *cara”... Eu tô trazendo motivos para justificar minha ideia, pra fundamentar a ideia.*

L6 **Márcia:** *Certo.*

L7 **Elza:** Tô entendendo.

L8 **Pesquisador:** *Eles podem não ser os melhores, os mais convincentes, mas pelo menos eu tô embasando minhas ideias. Será que fundamentar a ideia, embasar, seria um bom critério nesse L10 momento?*

L11 **Márcia:** *Sim.*

L12 **Pesquisador:** *[...] Os fundamentos são os pilares que eu tô usando pra sustentar a ideia. “Essa caneta*

L13 *não é boa porque x, y e z.”*

L14 **Mirelle (monitora):** *É diferente dizer que esse celular não é bom porque eu vi em uma notícia de jornal tal. Do L15 que eu dizer que esse celular não é bom porque, sei lá, eu usei ele e a câmera dele não é boa, ele é L16 lento... ele é.... sabe? É diferente de eu dizer só de onde eu tirei ou dizer realmente porque não é L16 bom.*

L18 **Pesquisador:** *Eu acho que os exemplos não são bons...*

L19 **Márcia:** *Mas veja, no aprofundamento dos pilares entre ‘ele não é bom’ ou ‘que ele, ela é cara’,*

L20 *mas ela pode ser cara pra você, mas pra mim não é cara... Então num, eu tô vendo com outro...*

L21 **Pesquisador:** *Mas veja, eu acho que o que a gente tá tentando focar é assim, é o exercício de L22 querer focar [incompreensível]*

L23 **Márcia:** *Independente...*

L24 **Pesquisado:** *Independentemente da sua posição ou da minha, pra mim pode ser cara, mas pra L25 você não...*

L26 **Márcia:** *Entendi agora, pra mim já conven..., já tá convincente agora. Pra mim agora convenceu.*

L27 *Porque o seu argumento derrubou a minha, a minha ideia e eu concordo com você. Agora, assim,*

L28 *na hora que é cara, é cara pra ele e não é cara pra mim, mas a gente não tá vendo isso agora, a*

L29 *gente tá vendo se é pra todo mundo. É uma coisa mais geral, e que venha justificar na hora da*

L30 *apresentação deles. Então.... Apoio, assim, vamos olhar né?*

O excerto anterior ilustra a construção de critérios de avaliação para o primeiro debate.

Havia uma proeminente dificuldade dos participantes de avaliar argumentos, confundindo opinião pessoal, a exemplo da fala de Márcia em L19-20 (“*mas veja, no aprofundamento dos pilares entre ‘ele não é bom’ ou que ‘ele, ela é cara’, mas ela pode ser cara pra você, mas pra mim não é cara*”) com a avaliação de um argumento. Após um contra-argumento de Pesquisador em L21-25 (“*mas veja, eu acho que o que a gente tá tentando focar é assim, é o exercício de querer focar [nos fundamentos das ideias, [...] Independentemente da sua posição ou da minha, pra mim pode ser cara, mas pra você não...*”), a fala de Márcia denota que ela revisou sua perspectiva inicial (L18-19), abandonando-a e aceitando o contra-argumento em L26-27 (“*Entendi agora, pra mim já conven..., já tá convincente agora. Pra mim agora convenceu. Porque o seu argumento derrubou a minha, a minha ideia e eu concordo com você.*”) Trata-se de uma resposta que denota maior grau de flexibilidade, pois Márcia abandonou sua perspectiva inicial e aceitou o contra-argumento do Pesquisador.

EN GUISE DE CONCLUSION

Este capítulo teve como objetivo focar nos fundamentos e no *design* de um programa de intervenção sistemática focado na prática sistemática de argumentação como recurso para estimulação cognitiva para idosos. A argumentação é uma atividade social de natureza eminentemente discursiva realizada através da defesa de pontos de vista e consideração a

perspectivas contrárias, com o objetivo último de aumento ou redução da aceitabilidade das perspectivas em questão (LEITÃO, 2007 a, 2007 b, 2008 a, 2008 b).

Neste estudo foi usada uma adaptação do Modelo do Debate Crítico (MDC) (FUENTES, 2009, 2011). A escolha da adaptação do MDC como método da intervenção ocorreu por se tratar de uma situação social de intensa produção argumentativa, que estimula ativamente a produção dialógica de argumentos e pelo potencial de geração de reflexão.

Dentre os principais desafios encontrados estavam a frequência dos participantes, pois alguns residiam em municípios distantes; cuidados para não cansar os participantes; manter a equipe e os participantes motivados, dando-lhes espaço para *feedbacks* e possíveis ajustes durante a intervenção. Outro grande desafio foi realizar as diversas fases do estudo durante a pandemia do COVID-19.

Análises sobre possíveis mudanças e transformações na produção e avaliação dos argumentos dos participantes e sobre os possíveis efeitos longitudinais na cognição dos participantes estão em andamento e serão alvo de publicações futuras.

REFERÊNCIAS

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*, 13, 1998, 405–423.

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*, pp. 170–186, New York: Guilford, 1998.

AZAMBUJA, L. S. Avaliação neuropsicológica do idoso. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 4 (2). Passo Fundo: 40-5, 2007.

BALL et al.. Effects of Cognitive Training Interventions With Older Adults: A Randomized Controlled Trial. *JAMA : The Journal of the American Medical Association*, 288(18), 2271–2281, 2002.

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.

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. pp. 13-46.

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

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

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. Tese em Gerontologia Biomédica. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil, 2009.

- KEEFER, M. W. Distinguishing Practical and Theoretical Reasoning: A Critique of Deanna Kuhn's Theory of Informal Argument. *Informal Logic* Vol. 18, No.1. pp. 35-55. 1996.
- KUHN, D. *The Skills Of Argument*. EE.UU.: Cambridge University Press, 1991.
- _____. *Thinking as Argument*. Harvard Educational Review. Sum. 1992.
- _____. How do people know? *Psychological Sciences* 12: pp. 1-8, 2001.
- KUHN, D., UDELL, W. The development of argument skills. *Child Development*, 74, pp. 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): pp. 287-315, 1997.
- LAO, J., KUHN, D. Cognitive engagement and attitude development. *Cognitive Development* 17(2): pp. 1203-1217, 2002.
- LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), p. 454-462, 2007 a.
- _____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pró-posições*, v. 18, n. 3(54), p. 75-92, 2007 b.
- _____. La dimensión epistémica de la argumentación. In: Edmundo Kronmuller; Carlos Cornejo. (Org.). *Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago: J. C. Sáez, 2008. p. 89-119.
- _____. 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. pp. 13-46.
- LEMKE, J. Analysing Verbal Data: Principles, Methods and Problems. Em: FRASER, K.T. *International Handbook of Science Education*. pp. 1175-1189. Kluwer, 1998.
- LOPÉS, M., MACHLUK, L. La inteligencia reflexiva y la argumentación como herramientas de construcción del bienestar psicológico. *Revista Kairós Gerontologia*, 18(N.o Especial 21), Temático: "Aspectos positivos en la vejez. Cuestiones prácticas", pp. 31-44, 2015. ISSN 2176-901X. São Paulo (SP), Brasil: FACHS/NEPE/PEPGG/PUC-SP
- MALLOY-DINIZ, L.F.; FUENTES, D.; COSENZA, R. M. (orgs.) *Neuropsicologia do envelhecimento: uma abordagem multidimensional*. Porto Alegre: ArtMed, 2013.
- MCGILLIVRAY, S., FRIEDMAN, M., CASTEL, A., Impact of Aging on Thinking. *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning*. Keith J. Holyoak and Robert G. Morrison, R. G. (Eds.) Chapter 33. p. 560-582. 2011.
- MERCIER, H., SPERBER, D. Why do human reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(02): pp. 57-74, 2011.
- PARK, D. C., BISCHOF, G. N. The aging mind: Neuroplasticity in response to cognitive training. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 15(1), 109-119. 2013.
- 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), 5-19, 2017.
- 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*. 62:16-24, 2014
- REZNITSKAYA, A., ANDERSON, R., MCNURLIN, B., NGUYEN-JAHIEL, K., ARCHOUDIDOU, A., KIM, S. Influence of oral discussion on written argument. *Discourse Processes*, 32, pp. 155-175, 2001. doi:10.1207/S15326950DP3202&3-04
- SAIZ, C. *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Pirámide, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Original publicado em 1934).