

ARGUMENTAR PARA APRENDER: RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO DE UNIVERSITÁRIOS EGRESSOS DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Stefânio Ramalho do Amaral ²
Selma Leitão (orientadora) ³

RESUMO

Este artigo apresenta um fragmento de um estudo que investigou possíveis diferenças no raciocínio argumentativo de universitários egressos de diferentes práticas pedagógicas. O foco do presente trabalho consiste na análise do raciocínio argumentativo de universitários egressos de um componente curricular que usa a argumentação como método de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares no curso de graduação em psicologia. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais sobre dois tópicos quotidianos, sociais e polemizáveis com seis egressos da Disciplina Introdutória à Psicologia. Os dados foram analisados com base nas categorias analíticas propostas por Kuhn. As análises sugerem que a inserção em disciplinas focadas na melhoria da qualidade do raciocínio mobiliza no indivíduo uma tendência a refletir sobre os fundamentos e limites de suas ideias, através de estratégias como a elaboração de evidências, contra-argumentos e teorias alternativas. Entretanto, fatores como motivação, falta de preparo prévio e conceituações acerca do objetivo central da argumentação, a saber, defesa do próprio ponto de vista e consideração de perspectivas alternativas, podem explicar o limitado desempenho observado em algumas competências.

Palavras-chave: Argumentação no Ensino Superior. Estratégias Argumentativas. Raciocínio Argumentativo.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute um recorte de um estudo (AMARAL, 2016) que comparou o raciocínio argumentativo de universitários egressos de diferentes práticas pedagógicas.

O raciocínio argumentativo é uma atividade fundamentalmente metacognitiva e realizada através de estratégias como justificar ideias, antecipar perspectivas alternativas e contrárias, e replicar perspectivas divergentes (KUHN, 1991). Sua importância está na possibilidade de avaliar as próprias ideias sobre o mundo, em contraste a saber algo.

O interesse em avaliar tais competências advém da necessidade de investigar a eficácia de diferentes intervenções ou programas pedagógicos desenhados com esta meta. Caso uma sequência de ensino tenha o objetivo de melhorá-las, é imprescindível que este processo tenha

¹ O presente artigo apresenta recorte da dissertação de mestrado (PPG-Psicologia Cognitiva, UFPE, 2016) defendida pelo primeiro autor sob orientação da segunda autora. O autor agradece ao CNPq e à Propeq/UFPE/CAPES pelo apoio em forma de bolsa de mestrado e auxílio à participação em eventos, respectivamente. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, amaral941@gmail.com

³ Professora orientadora: Selma Leitão, doutora em Psicologia pela University of Cambridge (Inglaterra), Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, selma_leitao2001@yahoo.com

algum efeito (SAIZ, 2002). Embora a educação superior possua algum efeito na melhoria de qualidade do pensamento de estudantes, por serem constantemente levados a justificar suas ideias, a literatura da área reporta fragilidades em competências de raciocínio argumentativo de estudantes, sendo necessário o desenho de componentes curriculares específicos com o propósito de melhoria destas competências (PERKINS, 1985; LEITÃO, 2011).

A hipótese central deste artigo é que o engajamento em atividades argumentativas favorece o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, de forma que, observam-se melhorias na qualidade do pensamento dos estudantes egressos. Buscou-se investigar marcas de um pensamento mais rigoroso e avaliar em que medida uma prática pedagógica focada no raciocínio pode exercer impacto na qualidade do pensamento dos estudantes.

Em suma, este artigo tem como objetivo analisar o raciocínio argumentativo de universitários egressos de uma prática pedagógica que usa a argumentação como método de ensino de conteúdos curriculares de psicologia. Especificamente: (a) identificar os tipos de estratégias argumentativas que estudantes exibem na reflexão sobre temas polemizáveis e quotidianos, e (b) analisar possíveis marcas de um pensamento crítico e de qualidade superior.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ESPECIFICIDADES DO RACIOCÍNIO ARGUMENTATIVO

O raciocínio argumentativo caracteriza-se como a interiorização de um processo dialógico (KUHN, 1991). Mais do que a interação entre dois ou mais indivíduos, as *relações dialógicas* constituem-se no encontro e na oposição de variadas formas de significar e avaliar, de modo que, respondem-se mutuamente 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 como a produção de justificativas, consideração a possíveis perspectivas alternativas e contra-argumentos, e réplica a perspectivas divergentes. Diferencia-se fundamentalmente de outras formas de pensamento por requerer que o indivíduo desloque o foco do 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 de competências como estas, crenças são usadas como base para interpretação e organização da experiência. Porém, somente através do processo metacognitivo o indivíduo pode refletir sobre suas crenças, avaliá-las e ter a possibilidade de justificá-las, tendo, desta forma, a possibilidade de controlá-las (KUHN, 1991). Em

contraposição, segundo Mercier e Sperber (2011) e Keefer (1996), as crenças não são necessariamente escolhidas entre várias alternativas, sendo passíveis de construção através de inferências intuitivas, ou seja, crenças que não temos razões conscientes para manter.

RELAÇÕES ENTRE ARGUMENTAÇÃO, COGNIÇÃO E LINGUAGEM

Outro ponto de sustentação das ideias aqui apresentadas consiste na relação entre argumentação, cognição e linguagem. Defesa de pontos de vista, apreciação e resposta a perspectivas alternativas são ações discursivas implicadas na argumentação e mecanismos discursivos que levam o indivíduo a tomar seu próprio pensamento como objeto de reflexão e a avaliá-lo constantemente (LEITÃO, 2007 a, 2007 b). Esta noção pressupõe que o surgimento do pensamento ocorra mediante as relações dialógicas discursivas e seja construído imerso num contexto sócio-histórico particular que 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 (social, física ou simbólica) presente nas trocas comunicativas com o mundo (LEITÃO, 2000, 2007 b).

Os mecanismos semiótico-discursivos constituintes da argumentação evidenciam a importância dos movimentos do pensamento realizados pelo indivíduo ao formular seu ponto de vista (LEITÃO, 2000): justificar um ponto de vista requer refletir sobre os fundamentos nos quais se apoia; considerar perspectivas divergentes leva a avaliar limites e plausibilidade de tais fundamentos; e, responder às objeções leva ao exame do impacto do elemento de oposição sobre a plausibilidade e aceitabilidade do argumento inicial. A necessidade de comunicar a defesa de um ponto de vista, aliada à necessidade de responder à oposição (seja real ou potencial) levam o proponente a (re)ver continuamente suas afirmações, e, por conseguinte, a reafirmá-las ou modificá-las. O espaço de negociação de perspectivas oferecido pela natureza discursiva da argumentação trata-se de um recurso privilegiado de mediação, construção de conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (LEITÃO, 2000, 2007a, 2007b). Com base em ideias como estas, vários espaços pedagógicos vêm sendo criados para o desenvolvimento de competências argumentativas.

A literatura especializada da área reporta melhorias e generalizações da qualidade de pensamento dos estudantes após imersão em intervenções pedagógicas desenhadas para melhoria da qualidade de pensamento. Macêdo (2014) observou marcas sugestivas de transferência de competências aprendidas em sala de aula para além de contextos escolares. Nesta mesma direção, Amorim (2015) observou melhoria na qualidade de produção

argumentativa escrita dos estudantes, com mais produção de argumentos e contra-argumentos, além de uma melhor compreensão do gênero *ensaio*. Souza (2013) observou melhorias na produção de argumentos e apropriação do uso de informações objetivas para fundamentar os argumentos e contra-argumentos e aumento na produção de argumentos do tipo apelo à autoridade, evidência para hipótese e de contra-argumentos sobre as razões. Ramírez (2012), observou ganhos progressivos no uso de critérios por parte dos alunos. Silva (2016) observou ganhos em competências argumentativo-reflexivas de alunos, comparados a estudantes que não passaram por experiência pedagógica focada na argumentação.

A prática extensa de pensamento e competências de raciocínio em um ambiente cognitivamente rico pode ser uma condição suficiente para seu desenvolvimento e para a melhoria da qualidade dos argumentos produzidos pelos indivíduos. Desta forma, tem sido crescente a criação de ambientes educacionais que usem deliberadamente argumentação, seja com o objetivo de *argumentar para aprender* (argumentação enquanto mediadora de construção de conhecimento e desenvolvimento de pensamento crítico-reflexivo) ou com o objetivo de *aprender a argumentar* (aprendizagem de conteúdos de natureza argumentativa).

ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ADAPTAÇÃO DO MODELO DO DEBATE CRÍTICO

O grupo alvo deste artigo foi constituído por egressos de um componente curricular baseado em uma adaptação (LEITÃO, 2012) do Modelo do Debate Crítico (MDC).

Proposto por Fuentes (2009), o MDC se caracteriza como uma atividade social de produção verbal argumentativa, no qual se discute face a face um tema predefinido. Tem como característica fundante a oposição dialógica, na qual distintos usuários e seus respectivos pontos de vista se enfrentam em relação a um conflito de opinião. Estrutura-se de forma que seja gerada uma discussão sobre um tema polêmico/controverso, no qual os participantes, de forma regrada e respeitosa, colocam seus argumentos a favor ou contra o tópico de debate, procurando uma possível solução à diferença de opinião (FUENTES, 2011).

Originalmente proposto para uso em torneios interescolares, nos quais se discutem temas não curriculares e de interesse social, O MDC foi adaptado à sala de aula por Leitão (2012), no curso de graduação em psicologia, com objetivo de ensino de: noções elementares sobre argumentação, avaliação de qualidade dos argumentos e conteúdos curriculares da psicologia. Além disto, geram-se oportunidades de aplicação prática destas noções elementares em diferentes debates realizados no decorrer do componente curricular.

Para implantação em sala de aula, foram feitas adaptações. Todos os discentes matriculados neste componente curricular recebem instruções sobre conceitos essenciais de argumentação e também têm a oportunidade de participar em diferentes papéis dos vários debates (RAMÍREZ, 2012). A *plateia* tem como função apoiar e questionar as equipes, além de avaliar e julgar a qualidade dos argumentos defendidos pelas bancadas afirmativa e negativa. A bancada investigativa originalmente tem como função trazer ao debate o estado da arte sobre o tópico de debate. Nesta adaptação, esta equipe tem como função trazer as informações sobre temas psicológicos trabalhados na Disciplina Introdutória à Psicologia (DIP), além explicar o contexto do tópico-alvo e, no final do debate, avaliar as bancadas.

A Disciplina Introdutória à Psicologia (DIP) está organizada em ciclos temáticos (RAMÍREZ, 2012), organizados em: aula teórica (introdução do conteúdo curricular); oficinas, nas quais se reflete e instrui brevemente os alunos na prática da argumentação crítica, auxiliando-os na estruturação da linha de raciocínio que desejam desenvolver no debate; debate (seguido da avaliação dos argumentos trazidos pelas duas bancadas) e fechamento (retomada do conteúdo curricular alvo do ciclo temático).

Os temas da psicologia focalizados na disciplina são definidos na proposta curricular do curso. Quanto à argumentação, trabalham-se conceitos de opinião, opinião fundamentada, conclusão, fundamento, razão; argumento, contra-argumento, inferência, razões; preparação de discurso argumentativo; tipos de informação (certa/incerta), objetiva, subjetiva e hipotética; argumentos *versus* explicações; marcadores discursivos da argumentação; ensaio como gênero argumentativo; conceitos de aceitabilidade, relevância e suficiência.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo seis universitários do terceiro período de uma mesma instituição pública de ensino superior egressos da Disciplina Introdutória à Psicologia.

Os participantes foram selecionados através de convite e da técnica *bola de neve* (FLICK, 2009), em que um participante já entrevistado convidou outro colega que preenchesse os seguintes requisitos: ser estudante de terceiro período do cursos-alvo; ter cursado a disciplina-alvo e obtido aprovação por média; não ser ou não ter sido monitor da disciplinas-alvo; não ter cursado outras graduações (seja de forma parcial ou completa).

PROCEDIMENTOS

Para a estruturação das entrevistas individuais e categorias de análise dos tipos de estratégias argumentativas, usou-se como referência a proposta de Kuhn (1991, 1992) de avaliação de competências de raciocínio argumentativo a partir da análise de estratégias argumentativas, o qual foi construído buscando explorar: (a) teorias causais; (b) evidências; (c) teorias alternativas, (d) contra-argumentos e (d) réplicas. *Reincidência de adolescentes em atos infracionais e desemprego* foram os tópicos-alvo das entrevistas.

Para ilustrar o roteiro de entrevista, a seguir será apresentado um excerto:

(a) O que você acha que faz com que adolescentes que já se envolveram em atos infracionais, mesmo que já tenham cumprido alguma medida socioeducativa, voltem a praticar infrações?

(b) Você consegue pensar em alguma outra causa?

(c) Como você sabe que esta é a causa?

(d) Se você tivesse tentando convencer alguém de que o seu ponto de vista é correto, que evidências você daria pra ajudar a tentar mostrar isso?

(e) Você consegue lembrar qual foi o motivo que lhe levou a acreditar que essa é a causa?

(f) Suponhamos agora que alguém discordou do seu ponto de vista, de que essa é a causa. O que esta pessoa poderia dizer pra mostrar que você está errado?

(g) Você consegue pensar em alguma evidência que essa pessoa poderia dar pra tentar mostrar que você está errada?

(h) Existe alguma coisa importante que, se pudesse ser feita, iria diminuir a reincidência de adolescentes em atos infracionais?

A análise dos dados foi realizada em três fases:

a) Transcrição dos dados: considerada por Lemke (1998) como a primeira fase analítica, pois o transcritor é convidado a entrar em contato com as ambiguidades dos dados verbais, para as quais ele tenta estabelecer sentidos, buscando ações interpretativas.

b) Identificação das estratégias argumentativas propostas por Kuhn (1991, 1992):

i) Teorias causais: análise dos antecedentes causais de um fenômeno e como eles se articulam para a produção do consequente. São analisadas em função do número de linhas causais (antecedentes) elencadas como causa do consequente: teorias de causa única e de causa múltipla.

ii) Evidências: análise dos fundamentos (sustentação) das teorias causais. São classificadas como *genuínas, pseudo-evidências ou não-evidências*, conforme o grau de solidez e diferenciação da teoria causal em si.

- iii) Teorias alternativas: análise da tendência à antecipação de teorias contrastantes às teorias defendidas pelos próprios participantes. São classificadas conforme o sucesso na geração.
 - iv) Contra-argumentos: análise da tendência de antecipação de oposição à perspectiva defendida pelos próprios participantes. Classificam-se em função do elemento ao qual o contra-argumento é direcionado e do sucesso na geração: necessidade e/ou suficiência causal, eliminação parcial de causas e falha na geração.
 - v) Réplicas: análise da tendência, ou não, a replicar contra-argumentos e teorias alternativas. Classificam-se em função do sucesso e do elemento ao qual a réplica é destinada: contra-argumento e teoria alternativa.
- c) A terceira e última fase consistiu na comparação das estratégias argumentativas dos entrevistados, para observar e destacar possíveis marcas de pensamento crítico-reflexivo.

RESULTADOS

Em relação à geração de teorias causais, para fins de análise deste estudo, as *teorias de causa única de linhas múltiplas* foram agrupadas juntamente com as *teorias causais múltiplas*, já que em ambos os casos são geradas várias linhas causais. Os egressos da DIP geraram teorias causais que vislumbram múltiplas causas possíveis para um fenômeno, denotando consciência da complexidade causal dos fenômenos em questão (KUHN, 1991). Surpreendentemente, geraram teorias de causa única de linha única, teorias cujo conseqüente têm origem em apenas um antecedente. Este dado não foi esperado, tendo em vista a natureza da DIP, que tem como objetivo mostrar a multicausalidade dos fenômenos.

Para fins de análise neste estudo, as médias de geração das *evidências genuínas* foram somadas às das *pseudoevidências* e tratadas como *justificações*. Observou-se que os entrevistados geraram mais *justificações* do que *não evidências*, sugerindo que egressos de práticas intensivas e sistemáticas de argumentação tendem a refletir sobre seus próprios pensamentos, deslocando-se do nível cognitivo (pensar sobre o mundo, por exemplo, a causa do desemprego), para o nível metacognitivo (pensar sobre as ideias que se tem sobre o mundo, por exemplo, limites e fundamentos de suas ideias sobre o desemprego) (LEITÃO, 2007 a). Justificar um ponto de vista, pragmaticamente, implica em reconhecer a natureza não consensual da perspectiva em questão.

Poder-se-ia dizer que os entrevistados obtiveram desempenho moderado, pois, a média de geração de *pseudoevidências* foi maior do que a média de evidências genuínas, tidas como

mais sólidas. Embora de menor qualidade, a produção de pseudoevidências pode remeter a um esforço de produzi-las, como uma atenção à necessidade de justificar suas próprias ideias. Além disto, o tipo de treinamento oferecido pela DIP não foca explicitamente a distinção entre evidências genuínas e pseudoevidências realizada por Kuhn (1991, 1992).

Em relação à falha na antecipação de contra-argumentos e de teorias alternativas observada em algumas entrevistas, a literatura aponta que os participantes geralmente falham nesta tarefa. Segundo Mercier e Sperber (2011), isto não se trata de uma falha, porém uma característica da argumentação, pois um dos objetivos da argumentação é o convencimento de outras pessoas, em que primeiramente um participante deve buscar argumentos que fundamentem sua própria perspectiva. Desta forma, antecipar contra-argumentos e teorias alternativas pode ser parte de uma estratégia argumentativa mais sofisticada, em que reconhecer que uma ideia pode não ser correta é essencial para defender que a ideia é correta (KUHN, 1991), mas que vai de encontro ao objetivo de defesa de seu próprio ponto de vista. Além disto, a falha na antecipação pode consistir apenas na asserção que um critério relevante para substituir sua teoria original ainda não foi encontrado (BARON, 1991).

A tendência a gerar réplicas consistiu na competência argumentativa cognitivamente mais complexa examinada por este estudo (KUHN, 1991). Surpreendentemente, foram encontradas réplicas pela asserção, nas quais o participante simplesmente reafirma sua teoria original como correta e/ou a teoria alternativa como errada. Isto vai de encontro aos conteúdos trabalhados na DIP, que possuem caráter dialógico. Os entrevistados tenderam menos a gerar réplicas a teorias alternativas, denotando que, além de avaliar suas próprias ideias antecipando possíveis oposições (réplicas a contra-argumentos), tendem menos a simplesmente a rejeitar a teoria alternativa. Rejeitar um contra-argumento é mais forte do que rejeitar uma teoria alternativa, pois no primeiro caso, o entrevistado rejeita as bases de não aceitar a teoria original, ou seja, avalia-a, antecipando oposição. Já no segundo caso, réplica a teorias alternativas, o participante apenas rejeita a teoria alternativa, sem contemplar a própria teoria.

DISCUSSÃO

O objetivo geral deste estudo consistiu em analisar estratégias argumentativas de universitários egressos de uma prática pedagógica que usa a argumentação como método de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de psicologia. Pretendeu-se responder essencialmente: que estratégias argumentativas estudantes universitários exibem na reflexão

sobre temas polemizáveis e quotidianos? Podem ser observadas nas entrevistas com egressos marcas de um pensamento crítico de qualidade superior?

Em consonância com Mercier e Sperber (2011), um dos fatores para explicar o limitado desempenho dos entrevistados neste tipo de pesquisa é a falta de desafio à justificação de suas perspectivas e consideração de perspectivas alternativas. O contexto da entrevista deste artigo consistiu numa situação quase-dialógica, em que as ações discursivas do entrevistador orientaram as falas dos entrevistados, de modo que não havia desafio a busca de novas evidências. Segundo Mercier e Sperber (2011, p. 61), “quando os participantes estão motivados, participantes são capazes de usar o raciocínio para avaliar argumentos acuradamente”. Por outro lado, poder-se-ia esperar de um indivíduo crítico que não apenas antecipe e responda a objeções numa situação de interação face-a-face, mas que também realize este tipo de atividade na ausência de um interlocutor (LEITÃO, 2011).

Além disto, em um contexto argumentativo quotidiano, um ‘bom argumento’ tende a ser visto como aquele que não é refutado. À medida que os participantes não eram desafiados, faz sentido que estivessem satisfeitos com a superficialidade de seus argumentos (MERCIER, SPERBER, 2011). Por outro lado, a ausência de refutação pode ocorrer pela ausência de exame ou porque a ideia passou pelo crivo da oposição e se manteve (LEITÃO, 2000).

Segundo Brem e Rips (2000), Hagler e Brem (2008) e Sá et al (2005), quando evidências estão disponíveis, participantes têm um melhor desempenho tanto na produção, quanto na avaliação de argumentos. No contexto do presente estudo, os entrevistados não tinham a possibilidade de preparo prévio. Por outro lado, à época da realização das entrevistas havia um intenso debate sobre a redução da maioria penal, de modo que os entrevistados poderiam se beneficiar dessas discussões.

Segundo Keefer (1996), a limitação das respostas dos participantes ocorreu devido ao tratamento de argumento prático (informal) como uma justificação teórica. A distinção fundamental entre ambos é que o raciocínio prático (TAYLOR, 1989, p. 69) consiste no

“domínio prático no qual deliberamos sobre nossas ações futuras, avaliamos nossas características e as de outrem, sentimentos, reações, comportamentos e através do qual também tentamos entender e explicar estes fenômenos, enquanto que o raciocínio teórico (científico) possui como estratégia básica explicar uma sequência de ação ou eventos para achar suas causas.”

A abordagem de Kuhn (1991), enquanto derivada da argumentação em ciência natural, foi desenhada para tratar as considerações dos indivíduos sobre importantes questões sociais como hipóteses científicas sociais. Segundo Keefer (1996), as *evidências genuínas*

consistiriam em tentativas de aplicar princípios elementares da ciência experimental, ou seja, manipulação e controle de variáveis na tentativa de isolar antecedentes causais relevantes, legitimando formas de argumentos práticos (informais) que são inapropriadamente classificados dentro do modelo científico de raciocínio informal (argumentativo).

Baron (1991) sugere que uma das dificuldades potenciais neste método é a assunção de que todos os participantes possuíam algum posicionamento sobre os temas em questão. Baron (1991) questiona ainda a possibilidade de os participantes terem concordado com suas próprias teorias alternativas ocorreu devido ao reconhecimento de que eles não possuíam um posicionamento nem para um lado (teoria causal original), nem para o outro (teoria alternativa). Este dado é corroborado pela ideia que participantes que geraram teorias causais múltiplas tiveram mais sucesso na geração de uma teoria alternativa, dado observado tanto nas respostas dos entrevistados do presente estudo, quanto nos resultados de Kuhn (1991).

Por fim, estar “no controle” de nossas crenças não seria possível apenas do modo que Kuhn (1991) descreve, através da consideração de prós e contras. Muitas de nossas crenças e valores não são escolhidas entre várias alternativas (MERCIER, SPERBER, 2011; KEEFER, 1996), sendo construídas com base em inferências intuitivas, ou seja, crenças sobre as quais não temos razões conscientes para manter.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalte-se que a DIP foi lecionada pontualmente, com duração de um semestre letivo, e que não fazia parte de um programa amplo de desenvolvimento do pensamento. Além disto, não se trata de uma disciplina que foca especificamente na argumentação, mas sim no ensino de conteúdos curriculares, em que a argumentação é um meio para a construção de conhecimento. Para além de limites da DIP como temporalidade, conteúdo etc., este estudo teve como objetivos verificar possíveis impactos na qualidade de pensamento dos estudantes, na tentativa de aferir possíveis ganhos graduais dos estudantes, e não mudanças radicais de “pensadores limitados” para “pensadores eficazes”

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. R. **Estratégias argumentativas de universitários participantes de três práticas pedagógicas: um estudo comparativo.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

- BARON, J. The Skills of Argument by Deanna Kuhn. In: **Informal Logic**, v. XIV, n. I, 1991.
- BREM, S. K. RIPS, L. J. Explanation and evidence in informal argument. **Cognitive Science**, v. 24, p. 573–604, 2000.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FUENTES, C. **Fundamentos del debate como instrumento educativo**: reglas de funcionamiento y sistema de evaluación. Santiago, Chile: 2009.
- _____. 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.
- 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. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.05.002
- KEEFER, M, W. Distinguishing Practical and Theoretical Reasoning: A Critique of Deanna Kuhn's Theory of Informal Argument. **Informal Logic** v. 18, n. 1. p. 35-55. 1996.
- KUHN, D. **The Skills of Argument**. EE.UU.: Cambridge University Press, 1991.
- _____. Thinking as Argument. **Harvard Educational Review**, v. 62, n. 2, p. 155-179, jul. 1992.
- LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, v. 43, p. 332–360, 2000. doi:10.1159/000022695.
- _____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007a.
- _____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pró-posições**, v. 18, n. 3, p. 75-92, 2007b.
- _____. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. (Eds.). **La pregunta por la mente**: aproximaciones desde Latinoamérica. Santiago de Chile: JCSaéz Editor, 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. p. 13-46.
- _____. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri/versidad**, v. 12, n. 3, 2012, p. 23-37.
- LEMKE, J. Analysing Verbal Data: Principles, Methods and Problems. In: FRASER, K. T. **International Handbook of Science Education**. Kluwer, 1998. p. 1175-1189.
- LIRA, D. **Análise da Argumentação de Estudantes Universitários em Ensaios Acadêmicos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- MACÊDO, G. F. C. **Desenvolvimento de habilidades argumentativas: do Debate Crítico à argumentação cotidiana**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

MERCIER, H., SPERBER, D. Why do human reason? Arguments for an argumentative theory. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 34, n. 2, p. 57-74, 2011.

PERKINS, D. N. Postprimary education has little impact on informal reasoning. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 5, p. 562–71, 1985.

RAMÍREZ, N. L. R. **Desenvolvimento do pensamento reflexivo: avaliação da qualidade da argumentação em situação de debate crítico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SÁ, W. C. *et al.* Thinking about personal theories: Individual differences in the coordination of theory and evidence. **Personality and Individual Differences**, v. 38, n. 5, p. 1149–1161, 2005.

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

SAIZ, C., RIVAS, S. F. Evaluación del pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. **Ergo**, Nueva Época, 22-23. pp. 25-66. mar./set. 2008

SILVA, T. M. **Estudo comparativo de competências argumentativas entre universitários participantes e não participantes do Modelo Debate Crítico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOUZA, D. A. **Aprender a argumentar: um estudo do desenvolvimento da produção argumentativa de estudantes universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TAYLOR, C. **Sources of the self**. Cambridge: Harvard University Press. 1989.

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