

<http://dx.doi.org/10.17648/eidea-12-1196>

## APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA POR ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Dowglas Amorim Lira<sup>i</sup>  
Selma Leitão<sup>ii</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa a escrita argumentativa em ensaios acadêmicos de estudantes universitários que participaram de uma disciplina curricular voltada ao desenvolvimento do pensamento reflexivo por meio da prática da argumentação em sala de aula. Entendemos argumentação como uma atividade discursiva e social que, dado à natureza dialógica/dialética dos movimentos discursivos que a constituem (sustentação de pontos de vista, avaliação e resposta a perspectivas contrárias), desenvolve o pensamento reflexivo. Os textos foram analisados, nos planos micro e macroanalíticos, sobre quatro eixos distintos. Primeiro foi verificada as características do gênero ensaio, segundo Paviani (2009); em segundo lugar, observam-se os elementos que compõem a tríade argumentativa (argumento, contra-argumento e resposta), conforme Leitão (2007, 2011); em terceiro, os tipos de argumentos dispostos em Walton (2010); em quarto, a cogência dos argumentos, segundo Govier (2010). Os resultados indicaram uma melhoria na organização da composição dos ensaios e uma melhor apropriação dos elementos da tríade argumentativa.

**Palavras-chave:** Argumentação. Ensaios acadêmicos. Pensamento reflexivo.

**Abstract:** This paper analyzes the argumentative writing in academic essays of college students who participated in a curriculum subject focused on the development of reflective thinking through the practice of argumentation in classroom. We understand arguments as a discursive and social activity that, given the dialogic / dialectic nature of the discursive movements that constitute it (support of point of view, assessment and response to contrary perspectives), develops reflective thought. Both micro and macroanalyses were applied in the texts, considering four different axes. First, we verified the characteristics of the essay as a genre, following Paviani (2009); then, we observed the elements that make up the argumentative triad (argument, counter-argument and response), drawing upon Leitão (2007, 2011); in the sequence, we categorized the types of arguments instantiated, according to Walton (2010); and, finally, we analyzed the cogency of the arguments, following Govier (2010). The results indicated an improvement in the organization of the composition of the texts and a better appropriation of the elements that constitute the argumentative triad.

**Keywords:** Arguing. Academic Essays. Critical thinking.

<sup>i</sup> Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: dowglaslira@gmail.com.

<sup>ii</sup> Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: selma\_leitao2001@yahoo.com.

## **Introdução**

O presente trabalho investiga a escrita argumentativa de estudantes universitários no contexto de uma disciplina curricular implementada, pela segunda autora, em caráter experimental, no primeiro ano do curso de graduação em psicologia de uma universidade pública da cidade do Recife. O objetivo central dessa disciplina é contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes, por meio de uma intervenção pedagógica que conjuga a apropriação de conteúdos regulares de uma Disciplina de Introdução à Psicologia (doravante, DIP) à prática e reflexão acerca de elementos básicos da argumentação. A característica distintiva dessa intervenção é que todos os temas curriculares da disciplina são abordados a partir da imersão dos alunos em prática intensiva de argumentação sobre controvérsias relacionadas a tais temas. As práticas de argumentação realizadas na sala de aula se organizam com base numa adaptação do Modelo de Debate Crítico (MDC) – proposto por Fuentes (2011) para uso em torneios interescolares de debate, no Chile –, para uso em ambientes de ensino-aprendizagem, realizada por Leitão (2012). Todas as aulas da DIP foram videogravadas, e os materiais escritos produzidos pelos alunos foram arquivados. Esses registros, uma vez finda a disciplina, foram arquivados no banco de dados do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (UFPE), constituindo um *corpus* amplo que vem sendo gradualmente explorado em estudos que visam avaliar impactos da experiência realizada (RAMÍREZ, SOUZA e LEITÃO, 2013; MACÊDO, 2013). O presente estudo insere-se nesse esforço de pesquisa.

### **1. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo**

Assume-se neste trabalho o pressuposto de que a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos, sendo responsável pela mediação que se estabelece entre os indivíduos na sua relação com o mundo (VIGOTSKI, 2000 [1934]). Sendo a linguagem constitutiva da cognição humana, e a argumentação um elemento linguístico-discursivo pertencente à linguagem, logo entendemos a argumentação, também, como promotora da cognição e indaga-se que processos específicos do pensamento a argumentação desencadearia. Dado esse enfoque, estudar a argumentação implica, necessariamente, um estudo da cognição humana (LEITÃO, 2007, 2008).

A argumentação é, em geral, compreendida como uma atividade cognitivo-discursiva presente no dia a dia dos seres humanos, e que se instaura diante de divergências percebidas em relação a um tema. A disponibilidade para examinar e negociar a divergência percebida instaura uma argumentação, que progride pela ponderação/reflexão sobre as bases em que se apoiam pontos de vista defendidos, pelo exame e pela resposta à força e à fragilidade de perspectivas contrárias. A atividade dialógica resulta de ações discursivas que podem ser empreendidas por enunciados orais ou escritos, por um ou mais indivíduos em um determinado contexto de enunciação. Nesse quadro, pontos de vista, consideração aos argumentos e análise de perspectivas contrárias são vistas como atividades dialógico-discursivas que fundam um pensamento crítico-reflexivo na medida em que possibilita ao indivíduo não só construir concepções a respeito do mundo e refletir sobre as bases em que essas se sustentam, mas também, reexaminá-las continuamente à luz da consideração e avaliação de perspectivas contrárias (LEITÃO, 2008).

Assim, a argumentação é aqui compreendida como uma atividade de natureza discursiva que possibilita a reflexão sobre diferentes aspectos do conhecimento e que colabora para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do surgimento do pensamento crítico (doravante PC). Pela atividade dialógica, os interlocutores são induzidos a rever seus pontos de vista e a considerar perspectivas contrárias de acordo com a reflexão que fazem frente ao assunto abordado, o que revela o surgimento do PC. Apesar de não haver na literatura da área um conceito único sobre PC, o entendemos como um modo de funcionamento do pensamento de ordem superior, de natureza reflexiva, que abrange diferentes ações, como: raciocínio, argumentação, interpretação, avaliação de problemas, entre outros, por meio de um processo autorregulado do pensamento. Para Cedillo, Flores-Macías, Tirado-Segura (2013) tal modalidade de pensamento desencadeia processos mentais superiores, tais como: reflexão, questionamento, avaliação, habilidade de pensamento, entre outras instâncias que estão diretamente ligadas ao uso da linguagem.

Nesse contexto, a apropriação da escrita argumentativa pode ser apontada como processo que possibilita o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo; por meio dela. Os indivíduos expõem seus pensamentos, analisam e avaliam pontos de vistas, ativam novos conhecimentos e asseguram um posicionamento crítico frente ao discurso produzido, tendo a linguagem como suporte para promoção desse desenvolvimento.

## 2. Sobre a DIP

A adaptação do Modelo do Debate Crítico (MDC) para uso no contexto de sala de aula obedeceu a dois marcos, *a priori*. Primeiro, que possibilitasse conjugar ensino de conteúdos curriculares com a apropriação de competências argumentativas nas modalidades oral e escrita. Segundo, que a implantação do MDC respeitasse a ecologia da sala de aula de um curso de graduação, respeitando as condições institucionalmente definidas.

As propostas de Leitão (2012) e Fuentes (2011) se aproximam por entenderem, ambos os autores, o processo argumentativo como um meio pelo qual é possível desenvolver o pensamento crítico-reflexivo. Em ambas as propostas, a ênfase está na racionalidade das trocas dialógico-dialéticas que se estabelecem na discussão de pontos de vista divergentes sobre um mesmo tema e na ponderação desses pontos de vista, com base em uma avaliação criteriosa da qualidade dos argumentos produzidos em relação a cada um deles. Distanciam-se de atividades que colocam a argumentação como recurso meramente persuasivo, prestigiando, em contrapartida, a produção e a avaliação, sistemática e criteriosa, de argumentos em contextos educativos.

Partindo desse quadro, desenvolver a capacidade do aluno, estabelecendo um diálogo crítico entre posições contrárias no âmbito de um texto (oral ou escrito), torna-se um desafio central em práticas de argumentação em sala de aula que visam ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Consistente com essa ideia, o eixo central em que se estrutura a DIP é o esforço de criar um ambiente de sala de aula que promova e estimule, intensivamente, o confronto sistemático e a avaliação informada de pontos de vista divergentes relativos aos temas curriculares (LEITÃO, 2012).

Na forma como originalmente implementada, a DIP esteve dividida em seis ciclos temáticos, entendidos como período no qual se discute um determinado tema, que abrangiam recursivamente: (i) o contato com um tema curricular e a problematização de uma controvérsia relativa ao tema; (ii) o preparo para participação num debate crítico estruturado de acordo com a adaptação do MDC para a sala de aula (LEITÃO, 2012); (iii) realização do debate; (iv) avaliação da qualidade da argumentação produzida no debate. Como parte da preparação dos alunos para os debates realizados nos terceiro e sexto ciclos temáticos da disciplina, solicitava-se aos alunos a produção de ensaios acadêmicos de acordo com os temas a serem discutidos nos

respectivos debates. São esses ensaios os textos que constituem o *corpus* analisado no presente estudo.

Para confecção dos ensaios – foco de nossa análise – foi indicado aos alunos que apontassem em suas produções um número mínimo de três argumentos e três contra-argumentos como forma de manter uma relação dialógica/dialética nos textos; afastava-se assim a possibilidade de produção de uma mera ‘listagem’ de argumentos/contra-argumentos, sem a sua respectiva relação.

Assim, nosso trabalho buscou verificar quais os ganhos na escrita argumentativa foram adquiridos pelos alunos nas duas produções feitas ao longo da disciplina, uma primeira produção na metade da disciplina e uma segunda produção ao final da disciplina, analisando a apropriação do gênero textual *ensaio*, de acordo com as características assumidas a partir de Paviani (2009); o uso da tríade argumentativa apontada por Leitão (2011); os tipos de argumentos dissertados em Walton (2010); e a cogência dos argumentos de acordo com Govier (2010). Os descritores assumidos serão exemplificados no método exposto a seguir.

### 3. Método

A pesquisa aqui reportada é de cunho qualitativo e, como antes indicado, investiga a apropriação da escrita argumentativa por estudantes universitários participantes de uma disciplina (DIP) que visa favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo por meio de prática sistemática e intensiva da argumentação. Os textos analisados, do gênero *ensaio acadêmico*, foram produzidos com o propósito primário de atender à norma de avaliação de rendimento acadêmico da instituição de ensino onde a disciplina foi oferecida, que requer a atribuição de duas notas a cada aluno, por disciplina. Os ensaios constituíram parte central, embora não exclusiva, da avaliação na DIP. A escolha da produção de um gênero de natureza eminentemente argumentativa – o ensaio –, para fins avaliativos, permitiu atender à exigência institucional preservando-se, por outro lado, a organicidade da proposta pedagógica da DIP que previa o uso da argumentação em todas as atividades da disciplina. Foram analisados setenta ensaios, trinta e cinco dos quais produzidos no final da primeira metade da DIP (referidos aqui como primeiro ensaio) e trinta e cinco produzidos, pelos mesmos estudantes, no final da disciplina (segundo ensaio).

Apenas alunos que cumpriram integralmente e foram aprovados na DIP no semestre em foco foram selecionados como participantes do estudo.

Além da leitura prévia dos texto-base da disciplina, a produção dos ensaios foi acompanhada por ações de apoio pedagógico que destacavam elementos linguístico-discursivos do gênero *ensaio* e, sobretudo, a necessária atenção do escritor à qualidade dos argumentos produzidos e à produção de movimentos dialógicos que possibilitam o efetivo exame crítico de temas controversos, a saber: a justificação de pontos de vista expressos, a consideração avaliativa e a resposta a argumentos contrários. Para assegurar a atenção a esses aspectos, os alunos eram explicitamente instruídos a, no ensaio, examinar no mínimo três argumentos e contra-argumentos sobre o tema alvo. À produção do primeiro ensaio seguiram-se dois momentos de *feedback*, um coletivo, pela docente, ressaltando pontos positivos e negativos encontrados nos textos e um individual no qual cada aluno avaliava (sob condição de anonimato) um texto produzido por um colega e sugeria revisões específicas.

A análise dos ensaios foi realizada em duas fases. Na primeira, de natureza microanalítica, cada ensaio foi examinado com intuito de: (i) avaliar em que medida o texto exibia marcas que o caracterizavam como pertencente ao gênero *ensaio*; (ii) identificar movimentos dialógico-argumentativos que o constituíam, com ênfase nos movimentos de sustentação de pontos de vista, consideração e resposta a perspectivas contrárias; (iii) identificar tipos de argumentos (raciocínios) privilegiados pelo autor e (iv) avaliar a qualidade dos argumentos produzidos. Na segunda fase, macroanalítica, ganhos qualitativos puderam ser averiguados entre o primeiro e o segundo ensaios, quando comparados. Com essa análise buscou-se explicitar características eventualmente incorporadas pelos estudantes às suas produções escritas, observáveis a partir da tomada dos resultados da microanálise em conjunto.

#### **4. Categorias Analíticas**

##### **4.1 Estruturação do gênero *ensaio***

Para identificar se os textos produzidos estavam consoantes com as características tipicamente atribuídas ao gênero *ensaio* utilizou-se como referência quatro parâmetros descritos por Paviani (2009), a saber: o ensaio, como texto, (i) pode ser de natureza literária, científica e filosófica; (ii) caracteriza-se pela apresentação de um estudo, uma investigação, uma



reflexão etc.; (iii) é desenvolvido dentro de padrões mais ou menos formais por meio de uma (iv) exposição do assunto que progride de forma lógica.

#### 4.2 Movimentos dialógico-argumentativos.

Na análise dos movimentos discursivos de estruturação argumentativa dos ensaios, utilizou-se a tríade argumentativa proposta por Leitão (2000) como unidade de análise capaz de capturar movimentos de revisão de perspectiva e reflexão que se realizam no curso de uma argumentação. A tríade é constituída por movimentos dialógico-discursivos referidos como argumento, contra-argumento e resposta. O *argumento* é formado por um ponto de vista e a justificativa que o fundamenta, podendo aparecer antes ou depois do ponto de vista, de modo imediato ou distante daquele. O *contra-argumento* é um enunciado que coloca em dúvida o argumento proferido, contestando-o diretamente ou apresentando elementos que dão sustentação a perspectivas contrárias. Finalmente a *resposta* tem um caráter avaliativo na medida em que captura eventuais impactos (ajustes, mudanças) da contra-argumentação sobre o ponto de vista inicial. A *resposta* pode ser do tipo *destituição* do contra-argumento, com preservação do argumento inicial sem alteração; *concordância local*, na qual se mantém o argumento inicial somando a este partes do contra-argumento; *integração*, na qual somam-se partes do argumento e partes do contra-argumento modificando-se, assim, o argumento inicial; e, por último, a *aceitação* na qual se aceita o contra-argumento integralmente, retirando-se, assim, o argumento inicial.

#### 4.3. Esquemas argumentativos

Os tipos de argumentos apresentados em Walton (2010) são vistos como relações semânticas estabelecidas na e via linguagem, que constituem diferentes modos de raciocinar dos indivíduos em situações cotidianas. Para Blair (2001), deve ser considerado que Walton não discorreu acerca da gênese dos argumentos, mas apresentou apenas exemplificações com base em dados empíricos e/ou exemplos criados pelo próprio autor. Walton (2010) agrupa os esquemas argumentativos em quatro classes, mais gerais, a saber: *esquemas argumentativos com origem em conhecimento pessoal* que têm como base informações de fontes pessoais ou de grupo para deliberar um posicionamento; *esquemas argumentativos baseados em julgamento de valor*, nos quais é validado ou invalidado o argumento de alguém atacando diretamente o posicionamento

orador; *esquemas argumentativos de regra e exceção* são argumentos analisados de acordo com a veracidade das premissas, premissas não verdadeiras tendem a conclusões não aceitáveis; e, por fim, os *esquemas argumentativos de raciocínio prático* que podem fundamentar os esquemas argumentativos de raciocínio comparativo (entre casos, grupos etc.); esquemas argumentativos de raciocínio hipotético e esquemas argumentativos de precedentes (análise de consequências de ações perpetradas para justificar ações futuras) e de raciocínio alternativo (baseado na avaliação de alternativas). O Quadro 1 sumaria os argumentos e seus respectivos conceitos, focalizando apenas esquemas argumentativos encontrados nos ensaios analisados.

#### Quadro 1 – Esquemas argumentativos, conforme Walton (2010)

<b>Esquemas argumentativos com origem em Conhecimento Pessoal</b>	
Argumento de posição de conhecimento	Tipo de argumento em que o proponente do argumento traz para o discurso algo que faz parte do seu conhecimento cotidiano, sem que seja necessariamente especialista no assunto
Argumento de opinião de especialista	Ocorre quando para fundamentar uma argumentação é tomado o discurso de alguém reconhecido como especialista no tema
<b>Esquemas argumentativos baseado em Julgamento de Valor</b>	
Argumento enviesado	São argumentos falaciosos, com pontos de vistas tendenciosos, dos quais torna-se difícil chegar a uma conclusão autorizada
<b>Esquemas argumentativos de Regra e Exceção</b>	
Argumento de regras	São argumentos nos quais sua realização acarreta também na realização de um outro, se este outro não for uma exceção
Argumento de definição para classificação verbal	São argumentos dos quais se deriva uma classificação imprecisa quanto aos elementos constituídos numa proposição
<b>Esquemas argumentativos de Raciocínio Prático</b>	
Raciocínio comparativo: argumento de valor	São argumentos em que se adota tons valorativos no discurso proferido;
Raciocínio hipotético: argumento de causa/efeito	Presume-se que um determinado argumento cause, diretamente, efeito sobre um outro;
Raciocínio de alternativa: argumento de alternativas	Tipo de argumento em que são sustentadas diversas possibilidades de acontecimentos, dúvidas, objeções, a depender do argumento proferido;

Fonte: Lira (2015, p. 76).



## 5. Análise da Qualidade dos argumentos: Critérios de força e solidez

A inquietação de Govier (2010) sobre a possibilidade de análise da qualidade de argumentos informais leva-a a propor uma escala da cogência dos argumentos baseada numa classificação valorativa. A noção de cogência refere-se à qualidade de argumentos indutivos bem-estruturados que, por sua força e solidez, permitem que se chegue a conclusões plausíveis e prováveis. Os critérios adotados por Govier (2010) para análise da força e solidez são aceitabilidade, relevância e suficiência e são utilizados para indicar o quanto um argumento produzido é coerente para a partir dele se chegar a uma conclusão. A *aceitabilidade* diz respeito às razões que possibilitam que as premissas de um argumento sejam aceitas como verdadeiras. Pode ser avaliada pelo modo afirmativo, quando as premissas são objetivas e precisas, ou pelo modo negativo, quando não há indicativos de que as premissas sejam falsas. A *relevância* diz respeito ao quanto as premissas do argumento são relevantes para delas se inferir uma conclusão plausível, ou seja, o quanto elas ‘autorizariam’ a conclusão afirmada. A *suficiência* é a análise em conjunto das premissas no intuito de avaliar se as premissas fornecem elementos suficientes para que se chegue à conclusão. Para Allen (2013), uma premissa é suficiente quando é explicitada por meios lógicos dentro de um determinado contexto de produção podendo, o mesmo argumento, produzir diferentes sentidos a depender do contexto no qual é enunciado.

### 5.1. Análises

À guisa de exemplificação da microanálise realizada no conjunto total dos textos focalizados no estudo, analisam-se em seguida dois pequenos excertos selecionados, respectivamente, do primeiro e do segundo ensaios da participante Maria (nome fictício), escolhida aleatoriamente.

### 5.2. Microanálise – Primeiro ensaio

O primeiro ensaio foi produzido a partir do questionamento de “Quais as vantagens e os limites de estudar a personalidade a partir da teoria dos traços” – tema alvo de debate no terceiro ciclo da DIP. A polêmica relativa a esse tema focalizava divergências entre estudiosos da área quanto à pertinência de se estudar a personalidade humana a partir de tipologias que explicitam características (‘traços’), predominantes nos diferentes indivíduos,

ou a partir de perspectivas mais dinâmicas e holísticas. O excerto apresentado em seguida compreende as linhas 69 a 108 do ensaio em questão.

O que se destaca e é bastante observável na Teoria dos Traços é que, no que concerne às pesquisas, testes e avaliações, ela tem-se mostrado à frente das demais teorias. Sua abordagem bastante empírica lhe caracteriza de maneira mais de acordo com o método científico. “Estudos transversais, longitudinais, de caso, análises estatísticas, fatoriais, etc., são algumas das ferramentas que demonstram ter uma base científica muito mais solicitada do que os métodos projetivos privilegiados pelos teóricos da psicodinâmica” (Mendoza, 2006, p.204).

Porém, de que valem dados sem uma explicação casual de seus resultados? A teoria torna-se meramente descritiva. Além do que, o método científico adotado poderá deixar escapar determinadas variáveis (mas qual não deixa?) que possivelmente afetariam os resultados dos testes. O mapeamento de traços de personalidade por múltiplas pesquisas pode não ser tem suficiente, mas se mostrado bastante necessário para validar e dar consistência aos argumentos da teoria [...]

No que diz respeito à pesquisa, é o fator que mais afirma sua validade científica, no entanto carecendo de conclusões causais, apesar da genética comportamental vir se mostrando como sendo uma oportunidade para o preenchimento de tal lacuna. Como instrumento preditivo, seu uso em escolas e empresas pode vir ajuda no relacionamento professor/aluno, patrão/empregado na busca de uma melhor abordagem perante os indivíduos, além de, na clínica, servir de instrumento de identificação de possíveis psicopatologias, mesmo não sendo totalmente aceito por todos os psicólogos.

No excerto acima é possível identificar um argumento – favorável uso da Teoria dos Traços na avaliação da personalidade –, dois contra-argumentos e uma resposta a esses contra-argumentos. O *argumento* apresentado aponta como vantagem da utilização da Teoria dos Traços a sólida base empírica em que essa teoria se apoia, o que a distinguiria e a poria “à frente” em relação a outras teorias personalidades. O argumento explicita a premissa subjacente à valorização do empírico afirmando que essa valoração é consoante com critérios científicos (aceitos na psicologia). A citação de um autor que trabalha com a Teoria dos Traços (Mendonza) confere, por sua vez, apoio ao argumento da aluna. Quanto à natureza dos raciocínios utilizados, no mínimo há dois esquemas argumentativos (WALTON, 2010) que podem ser aqui identificados: a estudante se utiliza e primeiro lugar de um *argumento de valores*, pertencente ao esquema argumentativo de julgamento de valor, na medida em que caracteriza a Teoria dos Traços como estando “à frente das demais”. O segundo esquema argumentativo presente no texto é o apelo à opinião de especialista. Quanto à *cogência* do argumento (GOVIER, 2010), pode-se admitir sua *aceitabilidade* e *relevância*. É aceitável porque, uma vez

que se tome como referência a literatura da área, é verdadeiro o fato da teoria dos traços ancorar-se prioritariamente em bases empíricas, e isso a distingue de outras teorias. O argumento se mostra também *relevante* visto que, no campo científico em que a argumentação é construída, o reconhecimento da base científica de uma teoria autoriza uma conclusão favorável ao seu uso.

A *contra-argumentação* da estudante é marcada, primeiramente, pela apropriada utilização do operador argumentativo *porém*, entendido como operador argumentativo por excelência, uma vez que seu uso dentro das cadeias argumentativas condiciona o enunciado adversário como mais forte que a premissa a qual se refere (KOCH, 2006). O forte ancoramento empírico, anteriormente apontado como vantagem da Teoria dos Traços, é agora construído como um atributo que pode conferir à teoria um caráter meramente descritivo, em detrimento da oferta de explicações causais para a personalidade. Um segundo contra-argumento é introduzido por meio do conectivo composto *além do que*: mesmo reconhecido como ‘científico’, o método científico, na Teoria dos Traços, “poderá deixar escapar determinadas variáveis”.

As respostas aos dois contra-argumentos são variadas, podendo todas elas serem caracterizadas como *respostas de concordância local*: sem negar as objeções mencionadas à Teoria dos Traços, reafirmam-se as vantagens da posição de prestígio que a teoria dos traços mantém entre os pesquisadores e, soma a esta, o fato dessa teoria não ser bem-vinda entre alguns profissionais de psicologia. Contudo, como demonstrado no contra-argumento, reafirma a carência de explicações que expliquem suas razões, embora utilize o operador argumentativo *apesar de* lembrando que há, por meio da genética comportamental, melhorias promissoras para o estudo da personalidade. Diante da crítica de que o método adotado na construção da Teoria dos Traços deixaria lacunas (não especificadas), o autor avalia e considera diferentes aspectos que, juntos, restauram as vantagens da Teoria dos Traços: que lacunas seriam inerentes a toda e qualquer teoria (“mas qual não deixa?”); que, mesmo insuficiente (“pode não ser tem suficiente”), o mapeamento de traços de personalidade seria “necessário para validar e dar consistência aos argumentos da teoria”; que, como instrumento preditivo, o uso da Teoria em escolas e empresas ajudaria no relacionamento professor/aluno, patrão/empregado na busca de uma melhor abordagem perante os indivíduos” e, na clínica, poderia contribuir como “instrumento de identificação de possíveis psicopatologias”. Ante a objeção de que a Teoria dos Traços seria “meramente descritiva”

(contra-argumento 1), o autor, sem negá-la, considera, entretanto, que a genética comportamental (área em expansão no âmbito da psicologia e cujas contribuições haviam sido ressaltadas na DIP) estaria criando “oportunidade para o preenchimento de tal lacuna”.

### 5.3. Microanálise – Segundo ensaio

O segundo ensaio, produzido ao final do último ciclo temático da DIP, partiu do questionamento de se poderia “afirmar que a Psicologia Diferencial adota uma perspectiva interacionista sobre o debate inato-adquirido” – tema alvo do debate no sexto ciclo da DIP. Enquanto subcampo da Psicologia, a Psicologia Diferencial investiga diferenças entre indivíduos e grupos buscando identificar e compreender aspectos biológicos e culturais nelas implicados. É por vezes vista como demasiado ‘inatista’ ou demasiado ‘ambientalista’.

Como no caso acima, a análise do excerto apresentado em seguida busca identificar os movimentos dialógico-argumentativos realizados, com ênfase em argumentos, contra-argumentos e respostas, tipos de raciocínios produzidos (esquemas argumentativos), força e solidez (cogência) desses argumentos. Na seção do ensaio do qual foi extraído o excerto, a controvérsia inato-adquirido era abordada em relação à constituição da inteligência humana. O excerto apresentado em seguida compreende as linhas 85 a 102 do ensaio em questão.

O que se tende a adotar é que a inteligência é fruto do meio e das oportunidades oferecidas. Se perguntarmos às pessoas sobre o porquê da intelectualidade, normalmente responderão que é fruto de educação. E de fato, se J1-observarmos, é mais natural que crianças de escola melhor preparada tendam a apresentar testes de QI mais elevados do que indivíduos de uma escola menos eficiente. 2-Crianças que têm pais formados ou dados a atividades intelectuais e desde cedo são incentivadas a exercitar a inteligência de raciocínio ou outro tipo de inteligência, normalmente se tornam mais competentes cognitivamente (normalmente filhos se espelham nos pais e estes passam seus valores aos filhos). Partindo dessas premissas é natural concluir que o fator inteligência é fundamentalmente adquirido e as diferenças entre as pessoas se devem às maneiras distintas com que são educadas e às experiências pelas quais passam. Não obstante, pesquisas estatísticas de caráter correlacional vêm trazendo dados que levam a crer (e muitos já creem) na possibilidade da inteligência comportar elementos genéticos, que por sua vez representariam, em torno de 50% da capacidade cognitiva. Estudos com gêmeos, com pais e filhos e com adotados mostram-se contribuintes para essa percepção. Além do tão polêmico livro *The Bell Curve*, que expõe muitas evidências neste sentido (genes e inteligência). E é claro que genes por si só não determinariam a inteligência, já que é no meio que ela pode ser observada de fato, ele contribuiria com sua parte mostrando procedimentos e possibilitando experiências.

O excerto começa com a apresentação de dois argumentos do tipo denominado por Walton (2010) de *argumento de posição de conhecimento* – que integra os *esquemas argumentativos baseados em conhecimento pessoal*. Nesse tipo de argumento, o argumentador não vê como necessária a indicação de um especialista ou outra fonte de suporte mais sistemático, para aceitação do enunciado como verdadeiro, visto que a razão apresentada na defesa de um ponto de vista é apresentada como um dado de conhecimento comum no contexto em que a argumentação é produzida. Mesmo sendo plausível que o conhecimento invocado no argumento tenha sido compreendido, pela estudante, durante o processo de ensinagem na DIP (era parte de textos e discussões da disciplina), a aluna o apresenta como se resultasse da observação comum, casual (“se observarmos, é mais natural que crianças de escola melhor preparada tendam a apresentar testes de QI mais elevados”; “Crianças que têm pais formados [...] normalmente se tornam mais competentes cognitivamente”). Quanto à cogência do argumento, pode-se considerar que o argumento tem *aceitabilidade* uma vez que estudos da área comprovam a relação entre desenvolvimento cognitivo e variáveis contextuais como as evocadas no argumento. O argumento seria também *relevante* já que as correlações apresentadas autorizam a conclusão de que fatores ambientais impactam o desenvolvimento cognitivo humano.

Que a aluna trata o argumento como insuficiente para estabelecer, de forma categórica, o ponto de vista pró-ambiente é algo que se infere a partir da contra-argumentação introduzida no texto, na sequência, com utilização do operador argumentativo *não obstante*. A contra-argumentação desloca o raciocínio para a consideração de fatores outros, que não os contextuais, apontando resultados de pesquisas que afirmam a probabilidade da inteligência ser influenciada por fatores genéticos, e que esses fatores seriam responsáveis por metade da capacidade cognitiva dos sujeitos.

A avaliação da aluna em relação ao contra-argumento aparece como uma *resposta de concordância local*, posto que assume a premissa de que pesquisas genéticas possam auxiliar nos estudos a respeito da inteligência, não desconsiderando, contudo, o impacto que elementos contextuais exerceriam sobre o desenvolvimento da inteligência e que só em contexto a inteligência poderia ser observada; um argumento de autoridade (“Estudos com gêmeos”...) constitui o raciocínio desta feita. Aceitabilidade e relevância

podem ser atribuídas à contra-argumentação, sob as mesmas bases anteriormente tratadas.

#### **5.4. Macroanálise**

Como indicado no método esta seção se compromete à análise geral dos ensaios em sua totalidade. A apresentação geral seguirá analisando, primeiramente, as categorias do gênero ensaio; em segundo lugar, o uso da tríade argumentativa composta de argumento, contra-argumento e resposta; em terceiro, os tipos de argumentos; por fim, a cogência dos argumentos.

##### **5.4.1. Quanto à caracterização do gênero ensaio**

Ambos os ensaios produzidos pelos estudantes apresentaram traços característicos da escrita argumentativa, com coerência do tema desenvolvido, uso adequado da tríade argumentativa, e organização textual de acordo com a estrutura composicional do gênero solicitado. Ao se comparar primeiro e segundo ensaios não se percebem diferenças expressivas entre eles, no que diz respeito à estrutura composicional – ambos caracterizados como gênero discursivo *ensaio*. Apenas duas das produções textuais analisadas não foram compreendidas como pertencentes propriamente ao gênero *ensaio*, apresentando má exposição das ideias, explicações conceituais imprecisas, argumentos com pouca ou nenhuma aceitabilidade, entre outros problemas.

Quanto ao exame de, no mínimo, três argumentos e três contra-argumentos, observou-se que alguns ensaios não conseguiram cumprir essa recomendação estabelecendo, contudo, uma relação dialógica entre argumentos e contra-argumentos apresentados, o que evidencia o esforço reflexivo na ponderação dos diferentes lados das controvérsias focalizadas, ao invés da mera ‘listagem’ de conceitos e/ou argumentos divergentes.

Quanto aos quatro critérios adotados do Paviani (2009), o próprio contexto de solicitação dos ensaios implicava um uso mais exacerbado dos critérios 1, 2 e 3, que requerem dos estudantes estudo, reflexão e investigação, emprego do uso formal de escrita, sendo os ensaios de natureza científica, dado o contexto de ensinagem onde os mesmos eram requeridos. O quarto critério não foi atingido por todos estudantes devido à dificuldade de alguns discentes em fundamentar sua opinião sobre um tema. Vale destacar que o uso de



subtópicos nas produções textuais foi mais evidente nas segundas produções o que poderia denotar avanços numa composição textual.

#### 5.4.2. Quanto ao uso da tríade argumentativa

A tabela abaixo sumaria, em dados percentuais, o uso dos diferentes elementos da tríade argumentativa nos dois momentos de produção. A presença desses elementos evidencia o processo de reflexão sobre tema controverso.

**Tabela 1 – Distribuição dos argumentos, considerando a tríade argumentativa**

	Argumentos	Contra-argumentos	Respostas	Total
Ensaio 1	99	84	30	213
Percentuais	47%	39%	14%	
Ensaio 2	84	75	35	194
Percentuais	43%	39%	18%	

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos dados obtidos, dois aspectos podem ser evidenciados. Primeiro é que não houve diferença expressiva quanto ao uso dos itens argumento e contra-argumento, ou mesmo da resposta (apesar do leve crescimento do percentual de respostas nos segundos ensaios). Segundo é que a baixa frequência de elaboração de resposta aos contra-argumentos, ao longo do texto pode talvez ser entendido quando se observa a função que parecia ter a seção de ‘conclusão’ dos ensaios. Grande número dos ensaios utilizava as conclusões dos textos como uma espécie de ‘resposta geral’ a todos os argumentos levantados nas produções. Contudo, tal iniciativa acabara por diminuir a relação dialógica/dialética promovida pelo uso adequado da tríade argumentativa nas produções. Vale destacar que o uso desse modelo ressoa como resquícius das produções textuais feitas pelos alunos para aprovação em vestibulares e outros, visto que são alunos do primeiro período oriundos do ensino médio, fase escolar na qual os textos dissertativos-argumentativos (redações) são trabalhados seguindo a estrutura clássica *introdução, desenvolvimento e conclusão*.

### 5.4.3. Quanto aos argumentos

Os argumentos utilizados nos ensaios estão resumidos e apresentados, em dados percentuais, a seguir.

**Tabela 2 - Variedade de argumentos em cada ensaio**

Ensaio 1		Ensaio 2	
Argumento de Posição de Conhecimento	47%	Argumento de posição de conhecimento	39%
Argumento de Especialista	29%	Argumento de especialista	48%
Argumento de Valor	11%	Argumento de valor	9%
Argumento de Definição para Classificação Verbal	9%	Argumento de definição para classificação verbal	4%
Argumento de Causa e Efeito	1%		
Argumento de alternativas	1%		
Argumento enviesado	1%		
Argumento de Regras	1%		

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com a tabela anterior, observa-se uma maior variedade dos tipos de argumentos nas primeiras produções, um indicativo, talvez, da pouca habilidade, num primeiro momento, dos alunos em manejarem tipos de argumentos mais típicos e aceitáveis, no contexto acadêmico, como: argumentos de especialistas e de posição de conhecimento. Um segundo destaque é que argumentos do tipo *ad hominem* (genérico), *ladeira escorregadia*, entre outros, que atacam o orador sem considerar o argumento, não foram encontrados nas produções analisadas. Esse resultado refletiria, talvez, a ênfase que foi dada ao longo da disciplina, acerca da relação respeitosa que os alunos deveriam manter nas produções oral e escrita, como também, da relação dialógica/dialética que deveriam manter os argumentos com o tema a ser discutido.

Um terceiro aspecto que chama atenção é a presença do argumento de especialista e o que parece ser uma tendência crescente ao seu uso entre um e outro ensaio. Segundo Walton (2010), esse tipo de argumento incide sobre o uso direto de um especialista ou teoria para fundamentar um ponto de vista. Essa tendência é compatível com a apropriação, pelos estudantes, de uma das características mais marcantes da escrita no contexto universitário, ou seja, indicar ao leitor as bases que fundamentam seu argumento.

#### 5.4.4. Quanto à cogência dos argumentos

A tabela a seguir condensa, em dados percentuais, os resultados obtidos acerca da cogência dos argumentos, segundo Govier (2010).

**Tabela 3 – Cogência dos argumentos**

Primeiros Ensaios		Segundos Ensaios	
Aceitabilidade	98%	Aceitabilidade	98,8%
Relevância	37,4%	Relevância	45,2%
Suficiência	8,1%	Suficiência	26,2%

Fonte: Dados da pesquisa.

O critério *aceitabilidade* obteve escores proximais em ambas os ensaios analisados. Como dito anteriormente, esse critério refere-se à veracidade apontada em um argumento. Nas produções em sala de aula, foi possível aos alunos utilizarem argumentos sólidos por se respaldarem nas leituras previstas no programa da DIP. Destaca-se igualmente o que parece ser uma tendência a maior atenção ser dada à *relevância* dos argumentos ao tempo em que a DIP progride. Isso se aplicaria também ao critério *suficiência* que, segundo Govier (2010), indicaria um avanço na forma como os sujeitos se apropriam dos discursos produzidos, percebida como uma maturidade no trabalho com a argumentação.

#### Conclusão

Com base nos resultados observados, identificam-se nos ensaios analisados marcas das diferentes ênfases sobre a qualidade do pensar/argumentar que a DIP oferta para a sala de aula, o que parece sugerir um impacto da disciplina, sobre a escrita argumentativa dos estudantes. Quanto ao gênero focalizado, levando em consideração os descritores de Paviani (2010), não houve diferenças expressivas entre a primeira e a segunda produções dos alunos. Quanto à apropriação do manejo de movimentos argumentativos no interior dos textos, nem todos os alunos conseguiram empregar a marca mínima de três argumentos – não sendo este, entretanto, um ponto negativo – visto que, mantinham, mesmo com uma quantidade abaixo da recomendada, uma relação dialógica/dialética entre as diferentes perspectivas examinadas no contexto dos ensaios. Quanto aos tipos de

argumentos/raciocínios utilizados, tomando-se a classificação de Walton (2010), chama atenção o uso do argumento de especialista e a permanência do número alto no uso do argumento de posição de conhecimento, revelando, talvez, uma sensibilidade dos estudantes à apropriação da escrita argumentativa no contexto universitário o qual incita a necessidade da indicação das fontes quando da afirmação e/ou uso das teorias.

Enfim, a partir das considerações acima, os dados parecem indicar uma apropriação, pelos alunos, de processos argumentativos que possibilitam a reflexão sobre temas controversos, no âmbito de um ensaio acadêmico, porém, ainda frágeis quanto à cogência. Isso se dá, a despeito de um conjunto de fatores da sala de aula, aspectos que dificultam, talvez, um impacto mais expressivo da DIP sobre a escrita argumentativa dos estudantes. Primeiro, há uma ênfase na produção textual oral, posto que a disciplina se estrutura em função dos debates. Segundo, os alunos são estudantes do primeiro período e, em sua maioria, oriundos da educação básica, portando pouca habilidade com a escrita acadêmica, em especial, com a que é tomada na DIP. Terceiro, os textos não passam por um processo de revisão textual o que, de certo modo, inibe uma apropriação mais satisfatória da escrita argumentativa acadêmica.

As marcas observadas nos textos dos alunos parecem informar que é possível trabalhar conteúdos curriculares com métodos que fomentem uma reflexão crítica da parte dos alunos; a construção de ambientes argumentativos na sala de aula parece um caminho promissor nessa direção. Conclui-se, com a observação dos resultados encontrados, haver necessidade de os professores, do contexto universitário ou não, se apropriarem de práticas pedagógicas efetivamente argumentativas criando, assim, condições básicas para desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo em sala de aula.

## Referências

ALLEN, Derek. Trudy Govier and Premise Adequacy. **Informal Logic**, v. 33, n. 2, p. 116-142, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BLAIR, Anthony. Walton's Argumentation Schemes for Presumptive Reasoning: a Critique and Development. **Argumentation**, n. 15, p. 365-379, 2001.

FUENTES, Claudio. Elementos para o desenho de um modelo de Debate Crítico na escola. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.) **Argumentação na escola: O conhecimento em construção**. Campinas: Pontes, 2011. p. 225- 250.

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

GUZMÁN-CEDILLO, Yunuen I.; FLORES-MACÍAS, Rosa-del-Carmen; TIRADO-SEGURA, Felipe. Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. **Anales de Psicología**, v. 29, n. 3, p. 907-916, 2013.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITÃO, Selma. The potential of argument in knowledge building. **Human development, Human Development**, 43, p. 332–360, 2000.

\_\_\_\_\_. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 20, v. 3, p. 454-462, 2007.

\_\_\_\_\_. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, E.; CORNEJO, C. (Eds.). **La pregunta por la mente: aproximaciones desde Latinoamamérica**. Santiago de Chile: JCSaez Editor, 2008. p. 5-32.

\_\_\_\_\_. **O Debate Crítico como contexto de desenvolvimento do pensamento reflexivo**. Projeto de pesquisa. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

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

LIRA, Dowglas. **Análise da Argumentação de Estudantes Universitários em Ensaios Acadêmicos**. Dissertação em Psicologia Cognitiva, UFPE, 2015.

MACÊDO, Gabriel Fortes Cavalcanti de. **Desenvolvimento de habilidades argumentativas: do Debate Crítico à argumentação cotidiana**. Dissertação em Psicologia Cognitiva, UFPE, 2014.

PAVIANI, Jayme. O Gênero Ensaio e sua função na produção do conhecimento e dos saberes. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais**, 2009.

RAMÍREZ, Nancy; SOUZA Dayse Arianne dos; LEITÃO, Selma. Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. **Cogency**, n. 5, v. 1, p. 107-133, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALTON, Douglas N. **Argumentation schemes for presumptive reasoning**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2010.

Forma de citação sugerida:

LIRA; Dowglas Amorim; LEITÃO, Selma. Apropriação da escrita argumentativa por estudantes universitários. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 12, p. 64-83, jul/dez.2016.

*Recebido em: 30/10/2016*

*Aprovado em: 20/12/2016*