

O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente

Selma Leitão¹

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Resumo

O presente texto focaliza uma experiência inovadora no âmbito do ensino universitário brasileiro, cujo objetivo imediato foi investigar um método de trabalho com a argumentação em sala de aula que pudesse atender, simultaneamente, a três critérios: 1) ser teoricamente fundamentado, 2) capaz de viabilizar o duplo objetivo de favorecer a construção de conhecimento sobre conteúdos curriculares e contribuir para o desenvolvimento de competências crítico-argumentativas entre estudantes, 3) ter potencial para apropriação e aplicabilidade em situações educativas outras (formais, não formais) que não aquela na qual foi gerado. O método utilizado foi uma adaptação do *Modelo do Debate Crítico*, proposto em Fuentes (2011). Na apresentação da experiência realizada, três ideias básicas são enfatizadas. Primeiro, a importância de que se proponham desenhos de práticas argumentativas para a sala de aula que sejam teoricamente fundamentados —nos quais se possa identificar aspectos da argumentação e ações de sala de aula que efetivamente favorecem a reflexão e a construção do conhecimento, e como o fazem—. Segundo, que o desenho do *debate crítico*, nos moldes propostos em Fuentes (2011), pode trazer expressiva contribuição tanto à construção do conhecimento sobre tópicos curriculares, quanto ao desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes. Terceiro que, mais do que ressaltar detalhes específicos de diferentes desenhos argumentativos, importa identificar princípios e/ou dimensões essenciais que práticas de argumentação em ambientes educativos necessariamente deveriam contemplar, se quisermos que a argumentação na sala de aula de fato potencialize a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências reflexivas do indivíduo.

Palavras-chave: Argumentação, construção de conhecimento, debate crítico, ensino-aprendizagem, metacognição, reflexão.

1 Doctorado en Psicología de la Universidad de Cambridge. Profesora e investigadora de la Universidad Federal de Pernambuco. Correo electrónico: selma_leitao2001@yahoo.com

El uso de la argumentación en ambientes de enseñanza-aprendizaje: un desafío constante

Resumen

El presente texto se centra en una experiencia innovadora en el ámbito de la enseñanza universitaria brasilera, cuyo objetivo inmediato consistió en investigar un método de trabajo con la argumentación en el aula de clase, con base en tres criterios simultáneos: 1) que estuviera fundamentado teóricamente, 2) que pudiera viabilizar el doble objetivo de favorecer la construcción de conocimiento sobre los contenidos curriculares y contribuir al desarrollo de competencias crítico-argumentativas entre los estudiantes y 3) que pudiera aplicarse en diversas situaciones educativas (formales y no formales) diferentes a aquella en la que fue generado. La metodología utilizada consistió en una adaptación del Modelo de Debate Crítico propuesto por Fuentes (2011). En la presentación de esta experiencia se enfatizan tres ideas fundamentales: primero, la importancia de proponer prácticas argumentativas para el aula de clase que estén fundamentadas teóricamente —en las cuales se puedan identificar aspectos de la argumentación y acciones del aula que en efecto favorezcan la reflexión y la construcción de conocimiento—. En segundo lugar, que dentro del modelo de debate crítico propuesto por Fuentes (2011) se pueda hacer una contribución significativa tanto a la construcción del conocimiento sobre temas curriculares como al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Tercero, más que resaltar detalles específicos de diferentes propuestas argumentativas, el interés es identificar principios o dimensiones esenciales que las prácticas argumentativas en ambientes educativos deberían contemplar si queremos que la argumentación en el aula de clases en efecto potencialice la construcción de conocimiento y el desarrollo de las competencias reflexivas en los individuos.

Palabras clave: argumentación, construcción de conocimiento, debate crítico, enseñanza-aprendizaje, metacognición, reflexión.

The use of argumentation in teaching-learning environments: a continuing challenge

Abstract

This article focuses on an innovative experience in the field of university teaching in Brazil, with the purpose of researching the use of an argumentation method in the classroom, based on three simultaneous criteria: 1) that the method is theoretically grounded, 2) that it meets the dual purpose of promoting the construction of knowledge about the curriculum and developing critical and argumentative skills among students, and 3) that it may be applied in various educational situations (both formal and informal) different to that in which it was created. This methodology was adapted from the Critical Debate Model proposed by Fuentes (2011). In the presentation of this experience, three fundamental ideas are emphasized: first, the importance of designing theoretically-supported argumentative practices in the classroom —to identify aspects of argumentation and classroom activities that effectively encourage reflection and knowledge construction—. Second, that within the Critical Debate Model proposed by Fuentes (2011) it can make a significant contribution both to the construction of knowledge about curricular issues and the development of communication skills of students. Third, rather than highlighting specific details of various argumentative proposals, the goal is to identify principles or essential dimensions of argumentative practices in educational environments if we want to favor argumentation in the classroom as well as the construction of knowledge and the development of reflective skills in individuals.

Keywords: argumentation, knowledge construction, critical debate, teaching and learning, metacognition, reflection.

Introdução

O estudo das relações entre argumentação, construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo tem sido alvo de crescente número de investigações, grande parte das quais se preocupa com o desenho de práticas argumentativas que sejam adequadas para uso na sala de aula (ver, por ex., Andrews, 2010; Andriessen & Schwarz, 2009; Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2007; Mirza & Perret-Clermont, 2009; Jiménez-Aleixandre, 2007).² Diante dessa constatação, seria de todo pertinente indagar que necessidade haveria, então, de se investir uma vez mais na reflexão sobre o tema. Três razões são particularmente importantes no contexto do presente trabalho. A primeira é a constatação —paradoxal— de que, embora o pensar “criticamente” seja visto como condição essencial à formação graduada, ações pedagógicas que visem especificamente ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes são ainda escassas, e praticamente inexistentes no âmbito do ensino superior, no Brasil.

A segunda razão é de natureza teórica. Quando se examina a literatura sobre propostas de práticas de argumentação para a sala de aula, a impressão que surge é que boa parte delas consiste em propostas *ad hoc*, nas quais não se podem identificar claramente os fundamentos que as ancoram. De que concepções de argumentação partem e como essas concepções se refletem nas práticas pedagógicas propostas? Que mecanismos reflexivos e de construção do conhecimento se pressupõe existir na argumentação, e como tais mecanismos poderiam ser potencializados em práticas concretas de argumentação em sala de aula? Que diferenças substanciais haveria (se alguma) nos objetivos que se pode alcançar com o uso de diferentes métodos de trabalho com a argumentação? Perguntas como essas identificam lacunas a serem preenchidas se quisermos avançar na formulação de propostas de trabalho com a argumentação, teoricamente fundamentadas e empiricamente exequíveis em ambientes educativos diversos. Propostas que possibilitem não só o uso da argumentação como recurso mediador na apropriação do conhecimento em diferentes campos, mas sirvam, também, como recurso para desenvolvimento das próprias competências argumentativas dos estudantes.

A terceira e última razão que motiva a abordagem desse tema é a necessidade sentida de transformar tra-

balho teórico e de pesquisa, produzido em contexto acadêmico, numa proposta pedagógica que possa contribuir para a melhoria do ensino no nível graduado. Subjacente a esta motivação está o reconhecimento da responsabilidade social do pesquisador de, no âmbito de suas possibilidades e competências, agir propositivamente com vistas à melhoria da realidade social circundante.

Para elaboração dessas ideias no presente texto, uma concepção de argumentação como atividade epistêmica é inicialmente apresentada. Dois processos epistêmicos são apontados como específicos e inerentes à argumentação: a revisão de perspectiva e o pensamento reflexivo. Na sequência, pontos básicos relativos aos fundamentos e desenho do *Modelo do Debate Crítico* (MDC) proposto em Fuentes (2011) são delineados, com ênfase particular nas dimensões cooperativa e crítica que diferenciam o MDC de modelos de debate tradicionalmente usados para fins educativos. Finalmente, adaptações realizadas ao MDC para uso em sala de aula são descritas e possíveis impactos da experiência, como um todo, são brevemente avaliados.

Argumentação, reflexão e construção do conhecimento: alguns fundamentos e propostas do programa de pesquisa

No programa de pesquisa sobre argumentação e cognição que venho desenvolvendo nos últimos anos, as relações entre argumentação e processos de construção do conhecimento são investigadas em três níveis, necessariamente interrelacionados: teórico-metodológico, empírico e prático/aplicado. O pressuposto psicológico básico, de que parte o programa, é que discurso e cognição são processos mutuamente constitutivos e necessariamente interdependentes (Edwards, 1997; Vigotski, 2001). Ancorada nessa premissa, e em concepções contemporâneas que definem a argumentação como fenômeno eminentemente discursivo, a argumentação é conceituada como atividade cognitivo-discursiva específica (Leitão, 2000; 2008).

Partindo dessas ideias, interessa ao programa de pesquisa identificar aspectos da estrutura e funcionamento da argumentação que, segundo se propõe, desencadeiam processos cognitivo-discursivos essenciais à construção do conhecimento e ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (Leitão, 2000;

2 A expressão sala de aula é usada aqui de modo genérico para designar situações diversas de ensino-aprendizagem (formais, não formais).

2008; 2011). Interessa igualmente especificar procedimentos metodológicos que permitam capturar, empiricamente, processos de construção do conhecimento que se ancoram na argumentação produzida em situações concretas de ensino-aprendizagem.³

No plano prático, finalmente —alvo de atenção mais específica, no presente texto—, interessa investigar práticas de argumentação que, a um só tempo: reflitam e potencializem os mecanismos reflexivos e de construção do conhecimento inerentes à argumentação (teoricamente explicitados no programa de pesquisa) e sejam suficientemente claros e exequíveis de modo a favorecer sua apropriação, ativa e transformadora, em espaços sociais mais amplos —notadamente em espaços educativos—.

Natureza da argumentação

A argumentação é aqui compreendida como a atividade cognitivo-discursiva que se realiza quando um ou mais indivíduos se empenham no manejo de uma divergência de opinião, através da formulação de razões em apoio a seus pontos de vista e do exame e resposta à força e plausibilidade de perspectivas contrárias. Mesmo que, em sua forma mais óbvia, a argumentação ocorra entre dois ou mais indivíduos, é o exame sistemático dos fundamentos e limites de argumentos divergentes (não necessariamente formulados por diferentes indivíduos) a característica básica que, em última instância, define a argumentação. A ênfase no confronto entre perspectivas confere à argumentação uma dimensão simultaneamente dialógica (no sentido bakhtiniano do termo) e dialética (Van Eemeren, 2007). Segundo Bakhtin: «Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos» (1952-1953/2003: 294-295).

Sem esse alargamento no sentido do termo *diálogo*, de modo a abranger o confronto entre perspectivas, que ocorre na linguagem, impossível seria à psicologia e à educação investigar a argumentação enquanto uma forma básica que o pensamento assume em grande parte da atividade humana, pública ou privada. Os mesmos movimentos argumentativos que

ocorrem no diálogo entre indivíduos, uma vez internalizados, constituem uma das bases do pensamento que se realiza no plano individual (Billig, 1996). Visto por esta ótica, pensar é, em grande parte, argumentar consigo mesmo. Pensar criticamente, por sua vez, depende substancialmente da capacidade humana de reconhecer diferentes pontos de vista a partir dos quais um problema (tema, situação) pode ser abordado, e “pesar” criteriosamente a força e a fragilidade de cada possibilidade (Andrews, 2010; Halpern, 1996; Saíz, 2002).

Assim definida, a argumentação se caracteriza, portanto, como uma atividade *discursiva* (essencialmente verbal), *social* (de natureza cultural, contextualmente dependente), *cognitiva* (implica raciocínios necessários à fundamentação e avaliação crítica de afirmações), *dialógica* (simultaneamente responde a, e antecipa respostas da parte de outros), *dialética* (caracteriza-se como exame crítico de argumentos divergentes) e *epistêmica* (possibilita construção de conhecimento) (Leitão, 2009).

Natureza epistêmica da argumentação

Propus, em trabalhos anteriores, que a argumentação possui uma dimensão intrinsecamente epistêmica —um potencial para construção do conhecimento, que lhe é inerente—. Esse potencial epistêmico depende essencialmente de dois fatores: dos movimentos discursivos, de natureza dialógico-dialética, que caracterizam a argumentação (confronto com, e necessidade de responder a perspectivas divergentes) e de processos de natureza cognitiva, inerentes a esses movimentos discursivos (Leitão, 2000, 2008). Partindo dessa premissa, proponho que a argumentação seja teoricamente compreendida e empiricamente estudada em dois níveis.⁴ Por um lado, a argumentação deve ser estudada como um *processo de revisão de perspectivas que opera sobre o conteúdo do conhecimento*: sobre crenças, conceitos, hipóteses que os indivíduos formulam a respeito de objetos, processos e procedimentos do mundo físico ou social (Leitão, 2000). Por outro lado, a argumentação deve ser investigada como um *processo autorregulado e autorregulador do pensamento*, que compele o indivíduo à *reflexão sobre fundamentos e limites de suas concepções e perspectivas* (conhecimento) acerca do mundo (Leitão, 2008).

3 Para lista de estudos empíricos ver <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>.

4 Esses níveis não excluem, naturalmente, a possibilidade de que outros venham a ser adicionados. Refletem, antes, o desenvolvimento atual do programa de pesquisa.

Revisão de perspectivas como processo epistêmico

Teóricos e pesquisadores nos campos da psicologia e da educação são provavelmente unânimes em reconhecer que o engajamento em argumentação favorece a ocorrência de transformações nas perspectivas a partir das quais os indivíduos constroem e interpretam a realidade circundante. Perspectivas dessa natureza são aqui entendidas como formas de *conhecimento* (Jäger, 2001). A natureza dos *mecanismos argumentativos* que operam transformações do conhecimento (mecanismos epistêmicos) é, no entanto, questão ainda não de todo estabelecida. Uma possibilidade sugerida em Leitão (2000, 2008) é que um desses mecanismos seja teoricamente conceituado como um *processo de revisão de perspectivas*.

Quando participa de uma argumentação, o indivíduo é inevitavelmente confrontado com perspectivas divergentes às quais necessita responder. A ação de *responder* à oposição deve ser aqui entendida num sentido bem mais amplo que o sentido, mais óbvio e estrito, de “responder a perguntas”. No quadro do dialogismo bakhtiniano, responder é «fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la» (Faraco, 2003: 64). Disso se deriva que *responder a posições contrárias* (avaliar, posicionar-se ante o dito), no curso de uma argumentação, não é ação que caiba ao indivíduo decidir se a realiza, ou não. É, acima de tudo, consequência inescapável da atividade dialógica em que o indivíduo se engaja.

Para responder à oposição —e permitir, portanto, a própria continuidade da situação discursiva—, o proponente de um argumento terá, inevitavelmente, de focalizar sua atenção sobre o conteúdo de suas afirmações iniciais (afirmações que suscitaram oposição) e avaliar em que medida suas afirmações “resistem” à oposição. Ou se, por outro lado, deveriam ser modificadas ou mesmo abandonadas. Noutras palavras, o argumentador será compelido a rever (ver de novo) seu argumento inicial.⁵ O aspecto crucial a ser notado aqui é que, embora o confronto com a oposição não assegure a transformação do argumento inicial, ele “abre” o ponto de vista do argumentador à revisão, permi-

tindo, assim, que a força de seus argumentos seja (re) avaliada. O processo de revisão de perspectiva, como aqui conceituado, é visto como condição fundamental para que mudanças conceituais possam eventualmente ocorrer (Leitão, 2000).

Pensamento reflexivo como processo epistêmico

O segundo processo de natureza cognitiva que se postula ser inerente à argumentação é conceituado como um *processo de natureza metacognitiva* que *opera sobre o funcionamento do pensamento* do próprio argumentador. A proposta básica é, neste caso, que, na argumentação, o indivíduo é levado a *refletir sobre as bases* em que fundamenta suas afirmações e sobre *limites* (fragilidades) de seus próprios argumentos (Leitão, 2008).

Compreender a natureza e funcionamento desse processo depende de uma distinção prévia entre diferentes níveis de reflexão de que é capaz a cognição humana. No presente caso, exige que se distinga a *reflexão sobre objetos e fenômenos* do mundo, físico ou simbólico (cognição), do processo metacognitivo que o indivíduo realiza quando *reflete sobre suas próprias afirmações* a respeito daqueles mesmos objetos e fenômenos (Brown, 1987). A diferenciação entre esses dois níveis de funcionamento psicológico —ambos essenciais à construção do conhecimento— é ponto de partida necessário para que se compreenda a natureza dos processos reflexivos que operam na argumentação (Leitão, 2008).

No primeiro nível de funcionamento (“pensar sobre o mundo”) pontos de vista formulados sobre tópicos diversos são vistos como recursos de natureza semiótico-discursiva que possibilitam ao indivíduo “fazer sentido”, conhecer o mundo em que vive. No segundo nível, diferentemente (“pensar sobre afirmações/pontos de vista a respeito do mundo”), as concepções formuladas pelo sujeito tornam-se, elas próprias, objetos de sua análise e avaliação. No caso específico da argumentação, a ideia proposta é que as ações discursivas de *defender* pontos de vista, *considerar* e *responder* a perspectivas contrárias, ao mesmo tempo em que constituem a argumentação, equipam o indivíduo com um recurso discursivo que possibilita ao

5 No português, os termos *rever*, *revisão* admitem o duplo sentido de ‘ver de novo’ e ‘modificar’, ‘transformar’. É no primeiro desses dois sentidos (ver de novo) que os termos são usados no presente texto.

seu pensamento passar do primeiro (cognitivo) para o segundo nível de funcionamento (metacognitivo). Noutras palavras, possibilita passar do *conhecer o mundo* (formular pontos de vista sobre tópicos variados) para o *refletir sobre o conhecimento* do mundo (fundamentar afirmações, responder à oposição). A relevância desse tipo de reflexão para a construção e/ou apropriação crítica do conhecimento em ambientes de ensino-aprendizagem parece, por si só, evidente.

As implicações educacionais que derivam dessas formulações teóricas são muitas e podem ser pensadas em, pelo menos, dois diferentes níveis. O primeiro remete diretamente ao problema do desenho de práticas argumentativas: como, inserir a argumentação em ambientes educativos de modo a potencializar a operação dos processos epistêmicos acima teorizados. O segundo, não menos importante, diz respeito ao potencial de disseminação e aplicabilidade das práticas argumentativas eventualmente propostas: como desenhar práticas que possam ser ativamente apropriadas por uma comunidade social (educacional, não educacional) mais ampla — e não necessariamente especializada no estudo da argumentação — de modo a contribuir no desenvolvimento dos indivíduos enquanto pesquisadores críticos bem como com a apropriação/transformação crítica do conhecimento que circula socialmente.

O debate crítico: uma possibilidade em ambientes educativos?

Embora seja praticamente consensual, entre professores e pesquisadores educacionais, que o engajamento em argumentação favorece a reflexão crítica e a construção do conhecimento, dúvidas persistem quanto às formas nas quais a argumentação seria, mais adequadamente, trazida para situações de ensino-aprendizagem. De particular interesse, no contexto do presente trabalho, são dúvidas recorrentes quanto a se o trabalho com a argumentação deveria ser realizado na forma de ensino direto, ou se a argumentação seria melhor utilizada em sala de aula quando relacionada ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares (ensino indireto). Tanto quanto é do meu conhecimento, resultados de estudos que auxiliem os educadores na tomada de decisão a esse respeito são ainda, praticamente, inexistentes. Num estudo recente, entretanto, sobre a questão paralela de qual dentre esses formatos mais facilitaria o desenvolvimento e

transferência para contextos extraescolares do pensamento crítico de estudantes do ensino médio, Marin e Halpern (2011) registram resultados positivos em ambos os casos. Maiores efeitos foram, entretanto, observados no caso do ensino direto.

Mais do que resolver a questão, objetivo não pretendido pelas autoras, resultados como este permitem indagar se a escolha de um ou outro caminho seria de fato imperativa. Ou se, por outro lado, métodos que favoreçam, simultaneamente, apropriação de conteúdos e ganhos em competências argumentativas poderiam (e deveriam) ser igualmente investigados. A exploração dessa “terceira via” parece particularmente relevante quando se tem em vista o objetivo não só de produzir conhecimento academicamente sólido, mas, também, de gerar conhecimento com potencial para ser apropriado socialmente de modo mais amplo — sem que essa apropriação dependa, necessariamente, de grande aporte de recursos específicos (financeiros, tecnológicos) e/ou decisões quanto a reformas educacionais mais amplas —.

Ante o desafio da busca por formas adequadas de trabalho com a argumentação em sala de aula, o uso do debate, em formatos regrados e estruturados, tem aparecido a muitos como uma perspectiva particularmente atraente. Isso, tanto para os que buscam ações pedagógicas que possam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, como para os que se interessam prioritariamente por ações que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos estudantes. O debate aparece, portanto, como um recurso peculiar, com o qual se poderia, talvez, “servir a dois senhores”.

Debate como recurso pedagógico

Um olhar, mesmo rápido, sobre tradições passadas e presentes no estudo da argumentação permite constatar que o debate é um gênero discursivo com longa história de inserção no pensamento ocidental, onde aparece ligado, sobretudo, ao pensamento dialético (Van Eemeren *et al.*, 1996). Somente a partir das últimas décadas, no entanto, é que sua utilização como atividade pedagógica parece ter se tornado amplamente valorada. Essa tendência é particularmente forte nos Estados Unidos da América e em países da América Latina, onde o uso do debate como atividade pedagógica é tradição bem estabelecida.⁶ Como seria

6 Para alguns exemplos ver: CEDA (<http://cedadebate.org/>), NDT (<http://groups.wfu.edu/NDT/>), entre outros.

de se esperar, debates praticados com fins educativos (doravante referidos como, debates pedagógicos) podem variar substancialmente quanto ao formato e aos propósitos para que são usados.

Mais do que apontar diferenças em detalhes organizacionais de diferentes tipos de debate pedagógico, interessa à abordagem psicológico-educacional aqui tomada atentar para perspectivas teóricas em que se apoiam diferentes modelos de debate (de modo explícito, ou não), bem como para impactos que diferentes formatos de debate possam ter sobre o funcionamento cognitivo-discursivo dos participantes. Uma vez postas ao lado diferenças de “superfície”, é possível identificar um conjunto relevante de características comuns a um grande número de modelos de debate pedagógico em uso.

O debate pedagógico, em sua forma mais típica, se caracteriza como uma atividade interativa, pública e abertamente competitiva durante a qual pontos de vista contrários em relação a um dado tópico são formulados por participantes que se alternam na defesa do próprio ponto de vista e na refutação ao ponto de vista contrário. Em debates organizados como atividade extra-acadêmica, os tópicos discutidos são, em geral, temas de interesse amplo, que frequentemente remetem a questões éticas e à tomada de decisões de visível impacto social (por ex., se a televisão exerce má influência sobre as crianças, se a eutanásia deve, ou não, ser permitida etc.).⁷ O objetivo a que visam ambas as partes envolvidas no debate é o de expor e defender o próprio ponto de vista de modo a que este possa vir a prevalecer sobre o ponto de vista contrário —noutras palavras, possa “vencer” o debate—.

Os benefícios educativos em geral apontados no uso do debate pedagógico são múltiplos e variados quanto à natureza. Ênfase particularmente grande é dada ao impacto que o debate teria sobre habilidades orais dos participantes e sobre o desenvolvimento de seu pensamento crítico. Tais benefícios decorreriam, no primeiro caso, do fato do debate ser um tipo de interação social que, a um só tempo, gera e exige dos participantes habilidades de escuta do outro, reflexão, articulação rápida de respostas. Do exame sistemático de prós e contras, a que o debate obriga, decorreriam, por sua vez, benefícios para o desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes.

A despeito de sua larga utilização e do entusiasmo que o cerca, o debate pedagógico tem também atraído críticas da parte de autores que se preocupam com possíveis efeitos negativos associados à participação em debates do tipo acima. Críticas dessa ordem são apontadas, por exemplo, por Chávez e Fuentes (2010) com base num estudo psicossocial sobre a participação de estudantes em debates competitivos. Preocupações semelhantes são expressas em Fuentes (2011), citando Eyzaguirre *et al.*, que vê como possíveis efeitos indesejáveis do debate:

(1) confrontação (como atitude negativa em relação ao outro, e não como análise crítica, ou seja, como contraste entre posições); (2) inflexibilidade de ponto de vista; (3) falta de abertura para a revisão das crenças, opiniões; (4) falta de atitude cooperativa na resolução do conflito argumentativo; (5) tendência a desenvolver um clima hostil em relação à oposição; (6) restrição para a co-construção do conhecimento; e (7) restrição da discussão a uma única proposição por debate (2003: 226).

Num esforço de superação de limites percebidos no modelo tradicional de debate —caracterizado por competição aberta e busca do triunfo do próprio ponto de vista—, Fuentes propõe o *Modelo do Debate Crítico*, apresentado pelo autor como uma «atividade dialógica» (no sentido mais estrito do termo), «regulamentada, estruturada, crítica, cooperativa» (2011: 228).

O Modelo do Debate Crítico (MDC)

Fundamentos

Em contraste com o debate competitivo tradicional, orientado essencialmente para persuasão do oponente, o MDC se compromete com um enfoque crítico-racionalista orientado para a resolução de controvérsias, *via* argumentação. Essa mudança de orientação —da mera persuasão (debates tradicionais) para a busca da resolução crítica de um conflito de opinião (debate crítico)— implica importantes contrastes no que se refere à definição da *situação inicial* que dá origem a cada tipo de debate e às *metas* buscadas em cada caso. Nos debates tradicionais, a situação inicial enfatiza a

7 Para uma extensa lista de tópicos tipicamente discutidos em debates nos Estados Unidos da América ver <http://www.middle-schooldebate.com/topics/topicresearch.htm>.

competição aberta entre pontos de vista com a meta última de obter o triunfo da posição defendida sobre a posição do oponente. No debate crítico, por outro lado, a situação inicial ressalta a existência de um conflito de opinião relativo a um tópico, ou problema, de interesse comum e a meta de resolvê-lo através de procedimentos específicos: exposição de pontos de vista divergentes, apresentação de argumentos razoáveis a favor de cada um, avaliação e crítica dos argumentos do oponente, e tentativa de persuadi-lo com base nos méritos dos argumentos apresentados.

Um segundo quadro de referência em que se apoia o MDC é o modelo ideal de resolução de conflitos proposto pela pragma-dialética (Van Eemeren *et al.*, 1996). De acordo com os pragma-dialéticos, quatro fases caracterizam uma discussão crítica voltada para a resolução de diferenças de opinião. Na primeira, a fase de *confrontação*, a existência de uma diferença de opinião se torna clara para os participantes de uma situação discursiva. Na fase de *abertura*, definem-se os papéis de protagonista e antagonista, relativos ao ponto de vista formulado na fase anterior, e se explicita o compromisso dos participantes com a resolução da disputa por meio de argumentação. A terceira fase, da *argumentação*, pode ser vista como o cerne de uma discussão crítica. É nela que caberá ao protagonista defender seu ponto de vista diante das dúvidas, questionamentos e desafios do antagonista. Na fase do *fechamento*, finalmente, torna-se claro se a disputa foi, ou não, resolvida, seja essa resolução manifesta pela alteração ou abandono do ponto de vista inicial do protagonista. Com base nessas fases ideais, teoricamente estabelecidas, Fuentes especifica diferentes etapas funcionais que definem a estrutura e o funcionamento do *debate crítico* (ver seção seguinte).

Ainda um terceiro quadro teórico serve de referência, mais recentemente incorporada, ao MDC. Trata-se do enfoque cognitivo-discursivo de Leitão (2008), cujas bases mais gerais foram brevemente referidas na primeira parte do presente texto. Nesse enfoque, interessam em especial a Fuentes: a unidade dialógica proposta para a análise da argumentação —formada por *argumento*, *contra-argumento* e *resposta*— e as funções, simultaneamente, discursiva, cognitiva e epistêmica, que a autora aponta em cada uma desses componentes (Leitão, 2008). Nas palavras do próprio Fuentes, a incorporação desses elementos como cri-

térios para a construção do MDC permite organizar «as partes de um debate, de tal maneira que o modelo promova efetivamente a aquisição de novos conhecimentos de forma colaborativa e argumentativa» (2011: 236-237).

A articulação desses diferentes quadros de referência se reflete tanto no desenho da estrutura e funcionamento do MDC (definição das etapas do debate e de ações próprias a cada uma delas) como nos critérios a partir dos quais a qualidade da argumentação produzida no debate é avaliada.

Desenho do debate crítico

No contexto em que foi originalmente proposto, o MDC é implementado como parte de um *Torneo Interescolar de Debates*.⁸ Ao longo de um ano letivo, aproximadamente, e com intervalos regulares, estudantes representantes de diferentes escolas do ensino médio se encontram em dias, horas e lugares pré-estabelecidos para sessões públicas de debate sobre temas de interesse social geral, previamente definidos. Os debates são conduzidos com base numa pauta de procedimentos que enfatizam, acima de tudo, o exame sistemático de argumentações divergentes, a qualidade dos raciocínios produzidos e a atitude respeitosa no trato dos conflitos de opinião (Fuentes, 2011).

De cada debate participam quatro equipes (com três estudantes cada) às quais são atribuídos papéis específicos. Às duas equipes de *debatedores* —denominadas bancada “positiva” e “negativa”— cabe, respectivamente, apresentar argumentos a favor ou contrários em relação ao tópico discutido, bem como questionar e examinar criticamente argumentos apresentados pela bancada oponente. De um terceiro grupo de participantes, os *investigadores*, se esperam contribuições que informem o público presente sobre o tópico discutido e controvérsias relevantes a ele associadas. À equipe de *juizes* cabe, finalmente, a tarefa de avaliar tanto a argumentação apresentada pelos debatedores como o desempenho dos investigadores, atribuindo-lhes escores. Os critérios de avaliação usados pelos juizes focalizam a qualidade da argumentação apresentada nas diferentes fases do debate, bem como a capacidade de cada bancada avaliar os melhores argumentos produzidos no debate e, com base nesses, contribuir para a resolução do conflito de opinião que esteve na origem do debate.

8 Ver <http://www.debate.udp.cl/>.

Cinco fases caracterizam um debate crítico, cada uma das quais cumpre funções específicas. Na fase de abertura do debate, cabe ao grupo de investigadores apresentar um *relatório de pesquisa* —uma visão geral do “estado da arte” relativo ao tópico do debate—. A argumentação, propriamente dita, tem início na fase seguinte, denominada *debate restringido*, durante a qual as bancadas debatedoras se alternam na defesa de seus respectivos pontos de vista. A esta fase segue-se a do *debate aberto*, na qual é possível aos participantes argumentar e/ou contra-argumentar em relação a argumentos apresentados por qualquer das bancadas participantes do debate. Na quarta etapa, *reunião*, as bancadas se reúnem com os respectivos professores que as assessoram. Na quinta e última fase do debate, o *fechamento resolutivo*, se espera, finalmente, que cada bancada sintetize informações relevantes apresentadas no debate, avalie os argumentos melhor formulados por ambas as bancadas e, com base nessa avaliação, ofereça proposta de resolução do conflito gerador do debate.

O preparo dos estudantes para participação no debate crítico requer um assessoramento de professores/instrutores, especialmente designados para essa função, e que: 1) instruem os participantes sobre características básicas de uma argumentação crítica; 2) auxiliam cada bancada no preparo da argumentação levada para cada debate, 3) refletem em conjunto com os participantes sobre procedimentos e, sobretudo, qualidade dos argumentos apresentados em cada debate.

Ponto crítico a notar, quando se examina o MDC, é que o detalhado protocolo de fases e ações seguidas em cada debate é proposto de forma a assegurar a imersão dos participantes num conjunto de experiências teoricamente conceituadas como essenciais ao exercício da argumentação enquanto reflexão crítica. Empenho na busca sistemática de informação sobre temas discutidos; atitude crítica ante informações e opiniões (um certo “ceticismo” que impede a aceitação automática do que se ouve ou lê); escuta atenta de questionamentos e argumentos contrários; busca de rigor nos raciocínios usados para fundamentar as próprias opiniões e avaliar as do oponente e interesse na resolução coletiva de um conflito de opinião são algumas dessas experiências.

Importante, acima de tudo, é destacar o modo como o MDC busca superar dois dos principais efeitos negativos anteriormente apontados nos debates tradicionais —sua dimensão meramente competitiva e a busca do triunfo da própria posição como meta bá-

sica—. A superação desses dois problemas é buscada no MDC pela agregação de novas ênfases ao cenário discursivo do debate: uma meta cooperativa (busca por uma resolução do conflito de opiniões gerador do debate) e um conjunto de procedimentos a partir dos quais a persuasão do oponente pode ser alcançada (exame sistemático da força dos argumentos apresentados). A possibilidade dos debatedores se “desprenderem” (ou se esforçarem por) do comprometimento inicial com seus respectivos pontos de vista, em favor dos melhores argumentos produzidos no debate, é uma das características centrais do MDC, que o distanciam dos modelos mais tradicionais de debate.

O debate crítico na sala de aula

Contexto da sala de aula focalizada

A adaptação do MDC para uso como método de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares, relatada nas seções seguintes, foi realizada no âmbito de uma disciplina introdutória oferecida a 37 estudantes do primeiro semestre do curso de graduação em psicologia (doravante referida como DIP) de uma instituição pública de ensino superior. A disciplina tem duração total de 60 horas/aula (01 hora/aula = 50 min), distribuídas em dois encontros semanais (duas horas/aula cada), ao longo de 15 semanas. Os conteúdos da DIP focalizam origem e consequência das diferenças individuais entre indivíduos, com ênfase no papel de fatores inatos e adquiridos na constituição da personalidade e da inteligência humanas.

Como é típico das instituições de ensino superior, no Brasil, na instituição em que a experiência foi realizada não há programas específicos voltado para o desenvolvimento de capacidades argumentativas e/ou críticas dos estudantes. No acordo realizado com a instituição, com vistas à realização da experiência, dois pontos foram estabelecidos: 1) que os conteúdos da DIP seriam integralmente ministrados através da prática sistemática de debates sobre tópicos curriculares, 2) que o número de tópicos da psicologia, habitualmente abordados na DIP, seria ligeiramente reduzido para dar lugar ao trabalho com temas básicos sobre argumentação, necessários à preparação dos alunos para participação em debates críticos. Esses temas incluíram: diferença entre opinião e opinião fundamentada; constituintes mínimos da argumentação; argumentação e explicação; tipos de informação em argumentos (objetiva, subjetiva, hipotética etc.) e tipos próprios ao campo da psicologia; marcadores linguísticos da argu-

mentação; raciocínios práticos e teóricos; critérios de qualidade de argumentos; estrutura do MDC.

Marcos na adaptação do MDC à sala de aula

As adaptações realizadas para uso do MDC como recurso de ensino-aprendizagem de disciplina curricular devem ser entendidas como consequência previsível de diferenças observáveis entre o contexto discursivo para o qual o modelo foi originalmente proposto (*Torneo Interescolar*) e o contexto da sala de aula. Essas diferenças se manifestam, sobretudo, nos propósitos para os quais o MDC é utilizado e nos diferentes contextos institucionais em que o MDC é aplicado, num e noutro casos.

Enquanto os debates realizados em *Torneos* visam primordialmente ao desenvolvimento de competências argumentativas e à formação cidadã (Fuentes, 2011), seu uso na sala de aula agrega a esses objetivos a meta primordial de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos. No plano institucional, o *Torneo* se realiza em situações extraescolares nas quais se pode esperar um maior grau de liberdade (dos organizadores, das escolas participantes) na operacionalização dos debates (duração total do *Torneo*,

frequência, local e hora dos debates, número de participantes, temas debatidos etc.). No caso da aplicação do MDC à sala de aula, por outro lado, a experiência ocorreu num curso de graduação de uma instituição de ensino superior na qual parâmetros de funcionamento do curso são previamente definidos (duração, em meses, de cada disciplina, número de alunos, frequência e duração (horas/minutos) das aulas, dos tópicos debatidos e necessidade de avaliação da aprendizagem de conteúdos, entre outros).

Dois marcos gerais foram estabelecidos para a adaptação do MDC. O primeiro, que todas as atividades realizadas em sala de aula deveriam ter objetivos claramente explicitados, tanto no plano do ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares como no plano do desenvolvimento de competências argumentativas. Em decorrência disso, todas as discussões e exercícios realizados nas aulas tiveram como referência os conteúdos de textos acadêmicos que eram parte da bibliografia da DIP. O segundo marco estabelecia que as adaptações do MDC deveriam ser feitas de modo a respeitar a “ecologia” própria da sala de aula —ou seja, sem que se alterassem as condições típicas em que são ministradas as aulas do curso de graduação alvo da experiência—. O quadro 1, abaixo, sumaria as adaptações realizadas:

Parâmetros	MDC/original	MDC/sala de aula
Meta educativa	Desenvolvimento de raciocínios/attitudes	Desenvolvimento de raciocínios/attitudes; ensino-aprendizagem
Tópico do debate	De interesse geral	Curricular (conhec. canônico)
Duração	Um ano (aprox.)	Semestre letivo (15 semanas)
Avaliação dos alunos	Desempenho no debate	Desempenho no debate; aprendizagem do conteúdo curricular
Motivação para participação	Prêmio	Nota
Natureza da participação	Membro de uma das bancadas	Membro de uma das bancadas; platéia (papel de juiz)
Preparação do debate	Extraclasse	Em classe
Participantes no debate	04 grupos de 03 alunos cada	Todos os alunos (em diferentes funções)
Número de participações	Várias (bancadas vencedoras)	Uma vez (tipicamente)
Investigadores	Alunos	Professora da DIP
Assessores	Professores das escolas participantes	Monitores
Público presente	Geral	Colegas inscritos na DIP
Papel do público	Expectador	Avaliador (papel de juiz)

Com base nos marcos e contexto acima especificados, a DIP foi estruturada a partir de seis ciclos temáticos, cada um deles com duração variada entre quatro a seis encontros. Independente da duração, os ciclos temáticos seguiam uma mesma sequência de fases e ações pedagógicas. *Fase 1*: um tópico curricular era introduzido pela professora e controvérsias relacionadas a ele eram apontadas; leituras sobre o tema-alvo eram indicadas; conceitos básicos de argumentação eram eventualmente focalizados, seguidos, ou não, de exercícios. *Fase 2*: retomada do tópico da aula anterior (professora); definição de uma polêmica (relativa àquele mesmo tópico), como tema para um debate subsequente; assessoramento aos alunos na preparação para o debate (a cargo de monitoras). *Fase 3*: realização do debate; após o encerramento, avaliação da qualidade do debate feita pelo conjunto total dos alunos. *Fase 4*: retomada pela professora do tópico curricular focalizado no ciclo, para fechamento. Para efeito do assessoramento aos alunos realizado na fase 2, acima, o conjunto total dos alunos foi distribuído em três subgrupos, assessorados por monitoras que se revezavam no atendimento aos mesmos.

Adicionalmente, e como parte dos terceiro e sexto ciclos temáticos, os estudantes foram solicitados a escrever ensaios sobre os temas-alvo dos respectivos ciclos, que serviram de base para avaliação da aprendizagem dos conteúdos curriculares, conforme exigido pela instituição de ensino.

À guisa de conclusão

O objetivo básico do presente texto foi investigar possibilidades de trabalho com a argumentação em situações de ensino-aprendizagem, que fossem a um só tempo: 1) teoricamente fundamentadas; 2) capazes de favorecer, simultaneamente, o ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e o desenvolvimento de competências argumentativas dos estudantes; 3) que apresentassem flexibilidade de adaptação para uso em outros contextos, de modo a possibilitar sua apropriação, ativa e flexível, por uma comunidade educacional mais ampla e diversificada, e não necessariamente familiarizada com estudo da argumentação. Finda a experiência, surge a pergunta: o que se pode aprender a partir dela?

Uma primeira afirmação que pode ser feita é que, sim, é possível conjugar, numa mesma situação educativa, o ensino de conteúdos específicos e o ensino

direto de conceitos e procedimentos que favoreçam o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes. A adaptação do MDC ao ensino-aprendizagem de conteúdos da psicologia, nos moldes descritos anteriormente, atesta essa possibilidade. Isso posto, as questões, mais específicas, que se seguem são: que progresso se pode observar nos alunos participantes na experiência relatada (que aprenderam os estudantes?) e em que medida a apropriação e adaptação da experiência realizada a outros contextos educativos parece possível.

Que os alunos de fato aprenderam?

As atividades realizadas no contexto do ensino-aprendizagem da DIP foram integralmente registradas em vídeo, no caso de atividades orais, ou arquivadas, no caso de textos escritos. Esse material deu origem a um banco de dados extenso que tem servido de base a estudos que visam a avaliar impactos da experiência realizada, tanto no que diz respeito à aprendizagem dos conteúdos da DIP, como no que concerne ao desenvolvimento de competências de argumentação. Ainda como parte da experiência relatada, é previsto que os alunos participantes da DIP sejam acompanhados até que concluam seu curso de Graduação em Psicologia, cuja duração é prevista para cinco anos. Com esse estudo longitudinal se espera avaliar em que medida os eventuais ganhos obtidos na DIP são aplicados a outros contextos (outras disciplinas do curso) e/ou persistem ao longo do tempo. Esse acompanhando vem sendo feito através de registro videográfico semestral de, no mínimo, duas aulas, de duas diferentes disciplinas cursadas pelos alunos-alvo.

Do ponto de vista da aprendizagem de conteúdo curriculares, os resultados disponíveis, até o momento, foram obtidos com a avaliação de dois ensaios escritos pelos alunos, que serviram de base para atribuição de duas notas (escores de aprovação) aos alunos, conforme previsto no regimento da instituição de ensino onde a experiência foi realizada. A avaliação dos ensaios atestou um nível satisfatório de aprendizagem, tendo os alunos obtido escores de aprovação que variaram entre >7 e <10 (numa escala de 0-10).

Quanto à avaliação de possíveis impactos da experiência sobre competências argumentativas dos estudantes, dois estudos fora, até então realizados por Ramírez (2012) e Souza (2013).⁹ Resultados positivos

9 Estudantes de mestrado que participaram da experiência na qualidade de monitoras.

foram descritos por Ramírez com base em análises qualitativas realizadas sobre critérios utilizados, pelos estudantes, na avaliação de argumentos produzidos por seus colegas em diferentes etapas dos debates. Essencialmente, os estudantes ampliaram seu uso de critérios de avaliação aceitáveis, tanto em termos de frequência de uso como na apropriação de novos critérios. Resultados positivos foram também descritos por Souza na avaliação de produções argumentativas de estudantes, nas quais foram observados ganhos na utilização de informações objetivas como base de argumentos e contra-argumentos no campo psicologia, no uso de esquemas argumentativos (Walton, 1996) aceitáveis no campo do conhecimento em questão e na formulação de contra-argumentos que avaliavam diretamente as razões apresentadas pelo oponente na defesa de argumentos.

Como seria de esperar, variações entre os estudantes foram informalmente observadas, ao longo da experiência, no que diz respeito à forma como se apropriaram da experiência de imersão em práticas de argumentação oferecida na DIP. Enquanto uns parecem ter adquirido novas competências (não observadas em suas participações iniciais na DIP), outros parecem ter expandido e/ou ampliado o uso de competências já manifestas no início da experiência. Quase certamente, alguns não terão desenvolvido uma mesma competência com igual intensidade ou na mesma proporção que outros. Variações como essas são previsíveis quando se consideram as diferenças em competências e conhecimento com que estudantes chegam à sala de aula e as diferentes formas como cada um deles entra e se beneficia de diferentes experiências educativas.

Em todos os casos, entretanto, o raciocínio dos estudantes parece ter se modificado a partir da experiência de sistematicamente ser solicitado a fundamentar seus pontos de vista, avaliar e responder à força de argumentos, nos moldes requeridos pelo debate crítico. Um aspecto que merece destaque é que esse contínuo processo de produzir e avaliar argumentos focalizou temas e controvérsias próprios ao campo da psicologia. Longe de ser um mero exercício de produção e avaliação de argumentos, o fato do ensino de argumentação e ensino de psicologia ocorrerem em uma única e mesma experiência permitiu aos estudantes uma apropriação de conhecimento científico marcada, já desde o início de sua formação, pela atenção diferenciada aos fundamentos e limites desse mesmo conhecimento.

Que possibilidade haveria de aplicabilidade da experiência a outros contextos?

O ponto central aqui é em que medida a prática do debate crítico teria potencial para ser apropriada como recurso pedagógico mais geral, aplicável tanto a outros contextos educativos (formais, não formais) como a diferentes áreas do conhecimento. Essa questão pode ser desdobrada em dois pontos: um que remete ao uso do *debate* (e, em especial, do *debate crítico*) como gênero discursivo privilegiado; outro (de natureza mais ampla) diz respeito a especificidades previsíveis na argumentação que se realiza em diferentes situações educativas e em diferentes campos do conhecimento.

A escolha do *debate* e a opção específica pelo uso do MDC em nada impedem ou restringem a utilização de outros gêneros argumentativos no trabalho de sala de aula. De fato, se aceito o argumento apresentado na primeira parte do presente texto de que a argumentação possui uma dimensão epistêmica, que lhe é inerente, a conclusão que disso se deriva é que é possível promover reflexão e construção pela prática de quaisquer gêneros argumentativos. E, sim, claro, uma vez que se opte pelo gênero *debate*, é possível utilizar formatos outros que não o proposto no MDC (Fuentes, 2011).

No presente caso, a opção pelo debate se deveu, antes de tudo, à intensidade com que esse gênero discursivo favorece a produção —sistemática e cooperativa— de movimentos discursivos de justificação de afirmações, exame, avaliação e resposta a argumentos contrários. Como dito anteriormente, esses movimentos são teoricamente descritos como lócus privilegiado de ocorrência de processos epistêmicos essenciais à construção do conhecimento, a saber: a revisão das perspectivas e a reflexão sobre os limites e fundamentos dessas mesmas concepções (Leitão, 2008).

A opção pelo MDC, por sua vez, se deveu à valorização do modo particular como o MDC *potencializa essa dimensão crítica* da argumentação. Isso é feito no MDC a partir do esforço, deliberado e teoricamente informado, de gerar um modelo de debate que reduza substancialmente a ênfase *competitiva* e *persuasiva* que tradicionalmente caracteriza o debate, em favor duma ênfase mais *cooperativa* e *reflexiva*. Como apontado anteriormente, uma diferença marcante entre o debate crítico e outras modalidades de debate é

a ênfase que o primeiro atribui a metas cooperativas (busca de solução para problema comum, um conflito de opinião) e procedimentos específicos (críticos) a partir dos quais a persuasão do oponente pode ser alcançada (exame sistemático de pós e contras com vista a identificar as melhores instâncias argumentativas apresentadas num debate). Essa ênfase é particularmente notada na fase de *fechamento* do debate e nos critérios com que os debatedores são avaliados pelos juízes. Em ambos os casos, espera-se dos debatedores a capacidade avaliar os melhores argumentos efetivamente apresentados num debate —favoráveis, ou não, aos seus respectivos pontos de vista— e, coerente com essa avaliação, propor soluções para o conflito de opinião gerador do debate.

Como dito antes, variações na estrutura do MDC podem ser pensadas e modelos outros de debate podem, naturalmente, ser propostos. Entretanto, mais que atentar para diferenças e similaridades de “superfície” entre diferentes práticas argumentativas, importa identificar que *características essenciais* deveriam estar presentes nas diferentes práticas de argumentação levadas para a sala de aula, de modo a que essas possam ser recursos efetivamente relevantes à construção do conhecimento e à promoção de um pensamento dito reflexivo. Na perspectiva psicológica que orienta o presente trabalho, propõe-se que a *ênfase na dimensão crítica* da argumentação seja vista como uma dessas características essenciais. A pergunta relevante no desenho de práticas argumentativas para a sala de aula seria o quanto os desenhos eventualmente propostos seriam capazes de deslocar a atenção do participante da ênfase competitiva-persuasiva para uma ênfase cooperativo-reflexiva. Uma vez aceita essa proposta, acredita-se que a mesma possa servir de critério relevante no desenho de práticas argumentativas para a sala de aula.

Uma última palavra a ser dita se refere à questão, não menos importante, do potencial de disseminação da experiência relatada. Com base na experiência realizada, parece possível afirmar que o MDC pode trazer expressiva contribuição a uma ampla variedade de situações educativas nas quais se busque associar ações voltadas para o ensino-aprendizagem de conteúdos específicos a ações que favoreçam o desenvolvimento de competências argumentativas dos estudantes. Para isso, no entanto, inevitável será responder ao desafio de como se apropriar dos essenciais do debate crítico de modo a, simultaneamente,

ser capaz de contemplar tanto as especificidades de raciocínios e funcionamentos da argumentação em diferentes campos do conhecimento como as especificidades de objetivos e motivações subjacentes a diferentes situações educativas.

Como aponta Andrews (2010), o ônus das decisões sobre que práticas de argumentação melhor serviriam aos propósitos educacionais em diferentes campos de conhecimento recai, inevitavelmente, sobre professores e outros agentes educacionais que atuam nesses mesmos campos. Em que áreas do conhecimento e em que disciplinas curriculares o uso do debate como método básico de ensino-aprendizagem seria viável? Em que outros casos a argumentação seria melhor utilizada como coadjuvante de outros métodos? Em relação a que tópicos curriculares o debate se mostraria uma experiência educativa relevante e desejável? E em que casos outros gêneros argumentativos seriam preferíveis? No uso do debate na sala de aula, que formato de debate seria desejável de modo a potencializar a dimensão crítica do debate e, ao mesmo tempo, atender a diferentes objetivos e funcionamentos de diferentes situações educativas (formais, não formais)? Acredito que só a partir do enfrentamento de questões como essas é que possibilidades de trabalho eficaz com a argumentação em sala de aula poderão ser geradas e/ou apropriadas, de forma e ativa e transformadora.

Referências

- ANDREWS, Richard (2010). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice Through Theory and Research*. London: Routledge.
- ANDRIESEN, Jerry E. B. & SCHWARZ, Baruch (2009). «Argumentative design». Em: MULLER MIRZA, Natalie & PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (Eds.). *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*, pp. 145-1764. New York: Springer.
- BAKHTIN, Mikhail M. (2003). «Os gêneros do discurso». Em: *Estética da criação verbal*, pp. 261-306. São Paulo: Martins Fontes (Original publicado em 1952-1953).
- BILLIG, Michael (1996). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

BROWN, Ann. (1987). «Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms». Em: WEINERT, F. & KLUWE, R. (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding*, pp. 65-116. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

CHÁVEZ, Paulina & FUENTES, Claudio (2010). «Nuevas ciudadanía en espacios emergentes de participación». Em: *Praxis. Revista de Psicología*, N° 18, pp. 65-89. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

EDWARDS, Derek (1997). *Discourse and Cognition*. Londres: Sage.

ERDURAN, Sibel & JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María Pilar (2007). *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom Research*. Dordrecht: Springer.

FARACO, Carlos Alberto (2003). *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba, Brasil: Criar Edições.

FUENTES, Claudio (2011). «Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola». Em: LEITÃO, Selma & DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*, pp. 225-249. Campinas, SP: Pontes.

HALPERN, Diane F. (1996). *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

JÄGER, Siegfried (2001). «Discourse and Knowledge: Theoretical and Methodological Aspects of a Critical Discourse and Dispositive Analysis». Em: WODAK, Ruth & MEYER, Michael (Eds.). *Methods of critical discourse analysis*, pp. 32-62. London: Sage.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María Pilar (2007). «Designing Argumentation Learning Environments». Em: ERDURAN, Sibel & JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María Pilar (Eds.). *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom Research*, pp. 91-116. Dordrecht: Springer.

LEITÃO, Selma (2000). «The Potential of Argument in Knowledge Building». Em: *Human Development*, N° 6, pp. 332-360. ***: ***.

LEITÃO, Selma (2008). «La dimensión epistémica de la argumentación». Em: KRONMÜLLER, Edmundo. & CORNEJO, Carlos. (Eds.). *La pregunta por la mente: aproximaciones desde Latinoamérica*, pp. 89-119. Santiago de Chile: JCSaéz Editor.

LEITÃO, Selma (2009). «Arguing and Learning». Em: LIGHTFOOT, Cynthia, LYRA, Maria & VALSINER, Jaan (Eds.). *Challenges and Strategies for Studying Human Development in Cultural Contexts*, pp. 221-251. Rome: Firera & Liuzzo Group.

LEITÃO, Selma (2011). «O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula». Em: Leitão, Selma & Damianovic, Maria Cristina (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*, pp. 13-46. Campinas, SP: Pontes.

MARIN, Lisa M. & HALPERN, Diane F. (2011). «Pedagogy for Developing Critical Thinking in Adolescents: Explicit Instruction Produces Greatest Gains». Em: *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 6, N° 1, pp. 1-13. ***: ***.

MULLER MIRZA, Natalie & PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (Eds.) (2009). *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer.

RAMÍREZ, N. L. (2012). *Desenvolvimento do pensamento reflexivo: um estudo de transformações no uso de critérios de avaliação da qualidade da argumentação de participantes do "debate crítico"*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Recife, Brasil: Universidade Federal de Pernambuco.

SAÍZ, Carlos (2002). *Pensamiento crítico: conceptos básicos e actividades prácticas*. Madri: Ediciones Pirámide.

SOUZA, D. A. (2011). *Aprender a argumentar: um estudo do desenvolvimento da produção argumentativa de estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Recife, Brasil: Universidade Federal de Pernambuco.

VAN EEMEREN, Franz H. (2007). «Consideren la brecha: reconciliando la búsqueda del éxito con la persistencia de la razonabilidad». Em: SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ, Cristian & Riffó Ocares, Bernardo (Eds.). *Estudios en Argumentación y Retórica. Teorías con-*

temporáneas y aplicaciones. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

VAN EEMEREN, Franz H. *et al.* (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory: A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

VIGOTSKI, Lev S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WALTON, Douglas N. (1996). *Argumentative schemes for presumptive reasoning*. Hillsdal, NJ: Lawrence Erlbaum.



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Artículo recibido 15-10-2012 Aprobado 17-11-2012