



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

DIANA CAROLINA LATORRE VELÁSQUEZ

**AVALIAÇÃO DE ARGUMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: transferência de
habilidades da sala de aula a situações extracurriculares**

Recife

2018

DIANA CAROLINA LATORRE VELÁSQUEZ

AVALIAÇÃO DE ARGUMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: transferência de habilidades da sala de aula a situações extracurriculares

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

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Orientadora: Profa. Dra. Selma Leitão

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

L358a Latorre Velásquez, Diana Carolina.
Avaliação de argumentos no ensino superior : transferência de habilidades da sala de aula a situações extracurriculares / Diana Carolina Latorre Velásquez. – 2018.
212 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Selma Leitão.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2018.
Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia cognitiva. 2. Aprendizagem. 3. Avaliação. 4. Ensino superior. 5. Pensamento crítico. I. Leitão, Selma (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-142)

DIANA CAROLINA LATORRE VELÁSQUEZ

AVALIAÇÃO DE ARGUMENTOS NO ENSINO SUPERIOR: transferência de habilidades da sala de aula a situações extracurriculares

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

Aprovada em 10/09/2018

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Selma Leitão Santos (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª Maria da Conceição Diniz Pereira de Lyra (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª Antonia Larraín (Examinadora Externa)
Universidad Diego Hurtado, Chile

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

AGRADECIMENTOS

Para todas as pessoas que fizeram parte de meu processo (Famíliares e amigos), à vida pela oportunidade para finalizar os estudos.

Agradeço especialmente a minha orientadora PhD Selma Leitão Santos pelas orientações, apoio incondicional e o conhecimento dado.

A Nancy Lizeth Ramirez Roncancio, pela amizade incondicional, sua companhia neste processo, seus conhecimentos e experiência, especialmente pelo suporte emocional nesta caminhada pela vida.

A Larissa, Mirela, Angelica, Stefânio, Johana, Carol, Rogeiro, Adriana, Marly e Marcelo; meus amigos brasileiros que foram suporte acadêmico, lúdico, e fizeram sentir-me em casa.

A meu grupo de pesquisa na Colômbia, Desenvolvimento humano, cognición e educação quem se disponibilizou para me ajudar na coleta dos dados.

Aos professores da Pós-graduação Alina, Manhã, Sintria e Mauricio, pessoas que também apoiaram minha estância no Brasil.

RESUMO

O objetivo principal desta tese doutoral foi analisar os critérios de avaliação da qualidade das argumentações/argumentos produzidos em uma experiência de aprendizagem voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo de 20 estudantes do ensino superior. Os argumentos/argumentações avaliados pelos estudantes foram formulados por outras pessoas em diferentes situações e a avaliação ocorreu em momentos distintos: (1) durante a experiência vivida e (2) após um intervalo de quatro, oito e 12 semanas em relação a essa vivência. Este estudo se caracterizou como microgenético de cunho qualitativo. O procedimento de construção dos dados se realizou a partir de dois grandes contextos e momentos (distanciados no tempo) em que a avaliação da argumentação foi produzida. O primeiro, diz respeito de uma disciplina do currículo de psicologia de uma Universidade Colombiana (conteúdo curricular), na qual se utilizou como estratégia de ensino-aprendizagem, o Modelo de Debate Crítico adaptado por Leitão para sala de aula (2012), disciplina que será nomeada de DEI. O segundo contexto, refere-se a situações extracurriculares (temas cotidianos), propostas pela pesquisadora, para que os estudantes avaliassem a argumentação produzida por outras pessoas. Foi privilegiada como unidade de análise a incorporação-mudança-continuidade dos critérios utilizados pelos alunos para avaliar. O método analítico envolveu três fases: a) pré-análise, realizada para identificar a presença no discurso de movimentos de avaliação das argumentações, e categorizar os critérios por eles empregados; b) microanálise, permitiu identificar os critérios usados pelo conjunto total dos participantes para avaliar e classificá-los nas categorias estabelecidas na pré-análise; e, c) macroanálise, buscou de um lado traçar as trajetórias dos sujeitos com o intuito de identificar os critérios que são incorporados, se mudam ou permanecem, ao longo das diferentes situações de avaliação, e de outro analisar as eventuais regularidades encontradas entre sujeitos quando avaliam. Nesta pesquisa constatou-se que os estudantes avaliaram as argumentações/argumentos utilizando critérios de quatro naturezas: a) pragmática, b) dialética, c) reflexiva e d) estrutural. Os critérios utilizados com maior frequência, após a passagem dos alunos pela experiência de aprendizagem DEI, foram os de cunho pragmático e dialético, empregados para avaliar a aceitabilidade dos argumentos.

Palavras-chave: Avaliação. Argumentação. Transferência. Mudança.

ABSTRACT

The aim of this doctoral thesis was to analyse the criteria used by 20 higher-education students who took part in a learning experience, the objective of which was the development of critical-reflective thinking (adaptation of the model of critical debate by Leitão, 2012) in order to evaluate the quality of the arguments produced by other people in different situations.

It was a qualitative microgenetic study. The procedure of data construction was carried out based on the evaluations made by the students in two contexts. The first corresponded to a discipline of the Psychology curriculum of a Colombian university, in which the teaching-learning strategy of Critical Debate Model (interdisciplinary subject) was used. The second context was related to extracurricular situations (political-parliamentary debate, a journalistic interview of an expert, and an opinion column), which were evaluated four, eight and twelve weeks after the interdisciplinary subject was finished. As a unit of analysis, the incorporation – change – continuity (triad) of the criteria used by the students to evaluate were privileged. The analytical method involved three phases: a) pre-analysis, carried out to identify changes of in the evaluation of the arguments in the discourse and the nature of the criteria used; b) microanalysis, which allowed for the identification of the criteria used by the group of participants, to evaluate and classify them according to the different natures identified in the pre-analysis; c) microanalysis, which sought, on the one hand, to trace the trajectory of the subjects in order to identify the criteria of the triad in the different evaluation situations; and on the other hand, to analyse the possible similarities found among the students. In this research it was verified that the students evaluated the arguments / arguments using criteria of four natures: a) pragmatic, b) dialectical, c) reflexive and d) structural. The criteria most frequently used after the students' passing through the DEI learning experience were those of a pragmatic and dialectical nature, used to evaluate the acceptability of the arguments.

Keywords: Avaliation. Argumentation. Transfer. Changing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Cenário do Debate Crítico.....	48
Figura 2.	Frequência de uso de critérios por debate crítico.....	165
Figura 3.	Frequência de uso de critérios nas Situações extracurriculares	169
Figura 4.	Frequência (%) de uso de critérios por contexto de produção	172
Figura 5.	Frequência (%) de uso de critérios por gênero discursivo	174

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Conteúdo Programático da DEI	52
Tabela 2 -	Características dos debates parlamentares	58
Tabela 3 -	Características Entrevistas Jornalísticas	60
Tabela 4 -	Características Colunas de opinião.....	63
Tabela 5 -	Distribuição das situações de avaliação e número de avaliações, por sujeito	64
Tabela 6 -	Características diferenciais entre a DEI e as Situações extracurriculares	65
Tabela 7 -	Convenções de Transcrição	66
Tabela 8 -	Categorias de análise da transformação dos critérios de avaliação das argumentações utilizados pelos alunos.	68
Tabela 9 -	Categorias Analíticas de identificação e Caracterização dos critérios de avaliação da qualidade dos argumentos/argumentações usados pelos alunos.	72
Tabela 10 -	CrITÉRIOS de avaliação usados por Lizeth durante a DEI	85
Tabela 11 -	Sínteses de critérios identificados Situações extracurriculares Momento 1	93
Tabela 12 -	Síntese de critérios usados no Momento 2	100
Tabela 13 -	Síntese CritÉRIOS Usados para avaliar o Momento 3	108
Tabela 14 -	Síntese avaliação contexto DEI e Situações Extra-curriculares.....	109
Tabela 15 -	CrITÉRIOS de avaliação usados durante a DEI.....	119
Tabela 16 -	Sínteses Momento 1(após 4 semanas da DEI)	125
Tabela 17 -	Síntese de critérios usados no Momento 2	131
Tabela 18 -	Síntese CritÉRIOS Usados por Camilo para avaliar o Momento 3	137
Tabela 19 -	Síntese geral dos critérios para avaliar Contexto Disciplina –MDC e Situações Extra-curriculares	138
Tabela 20 -	CrITÉRIOS de avaliação usados durante a DEI.....	148
Tabela 21 -	Sínteses de critérios identificados Situações extracurriculares Momento 1	153
Tabela 22 -	Síntese de critérios usados no Momento 2	157
Tabela 23 -	Síntese de critérios usados no Momento 3	161
Tabela 24 -	Síntese avaliação contexto DEI e Situações Extra-curriculares.....	162
Tabela 25 -	Frequências de incorporação de critério de avaliação na DEI	167
Tabela 26 -	Síntese do uso e acréscimo de critério de avaliação nas situações extra- curriculares	170
Tabela 27-	Continuidade do uso de critérios em situações de avaliação.....	173

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	19
3	REFERENCIAL TEÓRICO	23
3.1	COMO COMPREENDER A TRANSFERÊNCIA?.....	23
3.1.1	Estudos empíricos sobre a transferência, o pensamento crítico e argumentação	26
3.1.1.1	Panorama geral da pesquisa.....	27
3.1.1.2.	Estudos específicos na argumentação.....	29
3.2	PENSAMENTO CRÍTICO–ARGUMENTAÇÃO: PROCESSO GENÉRICO OU ESPECÍFICO, A FALSA DICOTOMIA	34
3.3	AVALIAÇÃO COMO PROCESSO METACOGNITIVO.....	38
3.4	AVALIAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO E PENSAMENTO REFLEXIVO	39
3.4.1	Avaliação das argumentações e os argumentos	40
3.5	ADAPTAÇÃO REALIZADA POR LEITÃO (2012) AO MDC.....	43
3.5.1	Pressupostos teóricos.....	44
3.5.2	Estrutura	45
4	OBJETIVOS	49
4.1	GERAL.....	49
4.2	ESPECÍFICOS	49
5	MÉTODO.....	50
5.1	DESENHO DA PESQUISA.....	50
5.2	PARTICIPANTES	51
5.3	PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	51
5.3.1	Contexto DEI	51
5.3.1.1	Características da DEI.....	51
5.3.1.2	Atividades realizadas na DEI.....	54
5.3.1.2.1	<i>Avaliação on-line do debate crítico interescolar.....</i>	<i>54</i>
5.3.1.2.1	<i>Avaliação on-line do debate crítico na DEI.....</i>	<i>55</i>
5.3.2	Situações extracurriculares	55
5.3.2.1	Debate parlamentar-político ou eleitoral.....	57
5.3.2.2	Entrevista jornalística ao <i>expert</i>	62
5.3.2.3	Coluna de opinião de um periódico.....	63
5.4	MÉTODO ANALÍTICO	65

5.4.1	Unidade de análise do fenômeno	66
5.4.2	Fases da análise.....	68
5.4.2.1	Pré-análise	69
5.4.2.2	Microanálise	70
5.4.2.2.1	<i>Critérios usados pelos participantes para avaliar a qualidade dos argumentos/argumentações.....</i>	<i>70</i>
5.4.2.2.2	<i>Critérios para avaliar a argumentação.....</i>	<i>71</i>
5.4.2.3	Macroanálise.....	73
6	RESULTADOS	75
6.1	MICROANÁLISE CASO LIZETH.....	75
6.1.1	Critérios de avaliação da argumentação incorporados pelos alunos durante a DEI.....	75
6.1.1.1	Debate interescolar do CEAR (DI) / (avaliação espontânea).....	76
6.1.1.2	Debates entre participantes da DEI.....	77
6.1.1.2.1	<i>Debate crítico 2: “Os princípios da análise experimental da conduta são suficientes para explicar a conduta complexa, como a conduta emocional e verbal?”.....</i>	<i>77</i>
6.1.1.2.2	<i>Debate crítico 3: “A inteligência é uma habilidade geral ou específica?”.....</i>	<i>80</i>
6.1.1.2.3	<i>Debate Crítico 4: “¿La intuición tendría un papel en la toma de decisiones, una vez que se considera al ser humano un ser racional?”</i>	<i>82</i>
6.1.1.2.4	<i>Conclusão dos achados na DEI.....</i>	<i>85</i>
6.1.2	Critérios usados para avaliar argumentações em situações extracurriculares	86
6.1.2.1.	Momento 1. Quatro semanas após finalização da disciplina.....	86
6.1.2.1.1	<i>Síntese Momento 1.....</i>	<i>93</i>
6.1.2.1.1	<i>Momento 2. Oito semanas após finalização da disciplina.....</i>	<i>94</i>
6.1.2.1.3	<i>Momento 3: 12 semanas após disciplina.....</i>	<i>101</i>
6.1.3	Macroanálise caso lizeth: continuidade dos critérios incorporados na DEI para avaliar após diferentes distanciamentos temporais da disciplina	108
6.2	MICROANÁLISE CASO CAMILO	113
6.2.1	Critérios de avaliação da argumentação incorporados pelos alunos durante a DEI.	113
6.2.1.1	Debate Inter-Escolar do CEAR(DI)/ (avaliação espontânea).....	113
6.2.1.2	Debates entre participantes da DEI.....	115
6.2.1.2.1	<i>Conclusão dos achados na DEI.....</i>	<i>118</i>

6.2.2	Critérios usados para avaliar argumentações em situações extra-curriculares	119
6.2.2.1	Momento 1. Quatro semanas após finalização da disciplina.....	119
6.2.2.2	Momento 2. Oito semanas após finalização da disciplina.....	126
6.2.2.3	Momento 3: 12 semanas após disciplina.....	132
6.2.4	Macroanálise do caso Camilo: continuidade dos critérios incorporados na DEI para avaliar após diferentes distanciamentos temporais da disciplina	138
6.3	MICROANÁLISE CASO 3 MARINA	141
6.3.1	Critérios de avaliação da argumentação incorporados pelos alunos durante a DEI	141
6.3.1.1	Debate inter-escolar do CEAR (DI) / (avaliação espontânea).....	141
6.3.1.2	Debates entre participantes da DEI.....	143
6.3.1.3	Conclusão dos achados na DEI.....	148
6.3.2	Critérios usados para avaliar argumentações em situações extracurriculares	149
6.3.2.1	Momento 1. Quatro semanas após finalização da disciplina.....	149
6.3.2.2	Momento 2. Oito semanas após disciplina.....	153
6.3.2.3	Momento 3: 12 semanas após DEI.....	158
6.3.3	Macroanálise do caso Marina: continuidade dos critérios incorporados na DEI para avaliar após diferentes distanciamentos temporais da disciplina	162
6.4	MACROANÁLISE	164
6.4.1	Critérios utilizados durante a DEI.....	165
6.4.2	Critérios utilizados na avaliação das situações extracurriculares	168
6.4.3	Continuidade dos critérios incorporados na DEI para avaliar após diferentes distanciamentos temporais da disciplina.....	171
7	DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
7.1	REFLEXÕES SOBRE A TRANSFERÊNCIA COMO UM PROCESSO DESENVOLVIMENTAL	177
7.2	CRITÉRIOS DE DOMÍNIO GERAL VS. ESPECÍFICO	179
7.3	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ACRESCENTADOS NAS SITUAÇÕES EXTRACURRICULARES (APARECIMENTO TARDIO)	182
7.4	CONCLUSÕES SOBRE AVALIAÇÃO DOS ARGUMENTOS / ARGUMENTAÇÃO.....	183
7.5	IMPACTOS DO ESTUDO	184
	REFERÊNCIAS	186

APÊNDICE A - ESTRUTURA ETAPAS DA ADAPTAÇÃO DO DEBATE CRÍTICO.....	197
APÊNDICE B - FICHA AVALIAÇÃO DEBATE INTERESCOLAR	198
APÊNDICE C - FICHA AVALIATIVA DEBATE CRÍTICO (ESTA FICHA SE APRESENTOU EM ESPANHOL)	199
APÊNDICE D - MODELO ENTREVISTA POR SITUAÇÕES EXTRA-ACADÊMICAS	200
APÊNDICE E - DISTRIBUIÇÃO DE DADOS POR ESTUDANTES.....	201
APÊNDICE F - INTRODUÇÃO AVALIAÇÃO DEBATE INTER-ESCOLAR DO CEAR.....	202
APÊNDICE G. SÍNTESE DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE ARGUMENTOS/ARGUMENTAÇÕES UTILIZADOS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DA DEI.....	203

1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de tese doutoral tem por objetivo analisar como estudantes de ensino superior, que passam por uma experiência de aprendizagem sustentada no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, avaliam a argumentação produzida por outros colegas em diferentes situações e momentos (durante e depois da experiência de aprendizagem). O foco de interesse deste trabalho está centrado na compreensão das transformações (incorporação - mudança-continuidade) que acontecem quando se avalia a argumentação de outros, especificamente, na continuidade de critérios e formas de avaliar que perpassam diversas situações com o passo do tempo.

O interesse por este objetivo dá continuidade ao trabalho realizado no Núcleo de Pesquisa na Argumentação (NupArg) ¹ da Universidade Federal de Pernambuco, que desde 2011 vem implementando um modelo fundamentado em teoria, de trabalho com a argumentação na sala de aula, de um modo que facilite tanto a apropriação de conteúdo curricular pelos alunos, como o desenvolvimento do seu pensamento crítico-reflexivo.

O NupArg baseia seu trabalho no marco da perspectiva sociocultural, que dá grande relevância à interação entre o indivíduo e o ambiente como facilitador da construção do conhecimento sobre o mundo (BALTES, 1987; VYGOTSKY, 1978) e aos processos de mediação semiótica e à linguagem para explicar a gênese do desenvolvimento dos processos psicológicos (VASCO, HENAO, 2008).

No marco desta perspectiva, Leitão (2000; 2008) confere à argumentação um papel mediador nos processos de construção de conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (LEITÃO, 2007b; 2008). Este papel mediador ocorre através de seu caráter semiótico-dialógico, o qual conduz o indivíduo a pensar sobre seu próprio pensamento através do processo de revisão e negociação de perspectivas (LEITÃO, 2008). Seguindo esta ideia, Leitão (2012) adapta para sala de aula o Modelo de Debate Crítico (doravante MDC) proposto por Fuentes (2011), o qual privilegia a discussão crítica e regrada na qual, são oferecidos argumentos a favor e contra de um tópico controverso na procura de uma possível solução ao conflito de opinião instaurado.

A adaptação ao MDC, realizada por Leitão (2012), consiste na combinação de elementos de discussão crítica (VAN EEMEREN, GROOTENDORST, 2004), de construção colaborativa e do enfoque cognitivo-discursivo da argumentação proposto por Leitão–

¹ Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/18298>).

movimentos argumentativos de argumento, contra-argumento e resposta –, com a finalidade de promover a prática intensiva e sistemática em argumentação, assim como a apropriação de conteúdo curricular. Esta experiência de aprendizagem se realiza através de ciclos de discussão crítica que combinam divergências próprias de um campo de conhecimento, informação explícita de argumentação, assim como a prática intensiva de produção e avaliação de argumentos.

Para sua implementação na sala de aula, cada ciclo está organizado em quatro fases: apresentação de conteúdo curricular, preparo do debate crítico, realização do debate crítico e fechamento do ciclo temático. A fase de Debate Crítico se caracteriza por favorecer o intercâmbio dialógico entre três equipes com papéis específicos (proponente, oponente e investigador/juiz), possibilitando o exame sistemático de posições divergentes de forma colaborativa através de três etapas estruturadas e predefinidas, com o fim último de elaborar uma conclusão plausível diante de uma divergência. Cada fase proposta por Leitão (2012) oferece a possibilidade ao aluno de realizar atividades de produção e avaliação da argumentação na forma oral e escrita, contando ainda, com a colaboração de colegas e pessoas de maior experiência (i.e., professor).

Acerca da adaptação do Modelo de Debate Crítico realizada por Leitão (2012), vem surgindo uma série de pesquisas direcionadas a identificar como se desenvolvem especificamente processos argumentativos em sala de aula no ensino superior. Como exemplo, podemos citar os estudos realizados por Ramírez (2012) que evidenciaram uma progressão nas trajetórias de desenvolvimento dos estudantes participantes de uma disciplina introdutória de psicologia (DIP), para operar a estrutura argumentativa (argumentar, contra-argumentar e responder). O desenvolvimento dos estudantes foi investigado com base na análise do uso que faziam de critérios dialéticos (relacionados com o exame crítico de argumentos divergentes, a partir da força e solidez das posições em discussão) e pragmáticos (avaliação da situação discursiva e do contexto de comunicação crítica) (cf. VAN EEMEREN et al 2008), para avaliar a qualidade da argumentação.

Macêdo (2014), focado nas situações de produção, interessou-se em analisar como as competências argumentativas aprendidas durante a DIP podem ser observadas longe de seu contexto de gênese. Os resultados encontrados apontam que as características da argumentação, ensinadas em sala de aula, ainda que tendam a ganhar outros contornos e usos quando passam para contextos mais afastados do escolar, adquirem uma estabilidade no uso de justificativas de argumentos a favor ou contra sua opinião.

Tomando como base os trabalhos de Ramírez (2012) e de Macêdo (2014), esta proposta tem o intuito de avançar na compreensão da eventual “transferência” (para contexto extracurricular) da competência para avaliar argumentação de outros, enfatizadas na sala de aula. Este aspecto não foi o foco dos estudos anteriores, uma vez que o interesse de Ramírez, (2012) se baseia na identificação de critérios utilizados durante a participação de estudantes na DIP. No caso do estudo de Macêdo (2014), o foco foi em situações de produção de argumentação e não teve como alvo de análise o tempo transcorrido após a participação da disciplina. É importante assinalar, também, que este último autor deu maior relevância às situações relacionadas com o contexto acadêmico apenas se aproximando a uma situação extracurricular e naturalista da qual ainda não se pôde realizar conclusões sólidas.

Para avançar na compreensão da eventual transferência, se privilegia a postura vygotskiana, segundo a qual o desenvolvimento e a aprendizagem não são processos que necessariamente se contrapõem, pelo contrário, interação na mudança e transformação do ser humano, ou seja, no presente caso, na transformação da avaliação da argumentação dos outros.

À medida que o estudo se desenvolve, surge um primeiro problema de cunho teórico, que diz respeito à transferência e tem sido associada, tradicionalmente, ao processo da aprendizagem, visto prioritariamente como um fenômeno de aquisição do conhecimento, e não como um processo que envolve, necessariamente, transformação (SFAD, 1998). Neste sentido, comumente, a “transferência” tem sido definida com o entendimento de levar o conhecimento adquirido de um lugar para outro (metáfora do transporte), desconsiderando o papel do contexto e do tempo nos processos de mudança e transformação do sujeito. Assim, o foco metodológico para seu estudo se centra no produto, e não na compreensão do que acontece entre a passagem de um lugar para o outro.

Com o intuito de superar a metáfora do transporte, Beach (1999) propõe uma alternativa para compreender a “transferência”, ancorando-se no paradigma do desenvolvimento. Tal proposta privilegia os pressupostos da perspectiva sociocultural quanto à importância que tem o espaço e o tempo nos processos de transformação. Assim sendo, ao rever o conceito de transferência, sugere defini-lo como “um processo de transição ou propagação de conhecimento ao longo do espaço social e do tempo; construído através de associações incorporadas em artefatos e constituídas por continuidades, descontinuidades e contradições” (BEACH, 2003, p. 42). Para ele, o conhecimento é construído e reconstruído durante transições.

Partindo desta redefinição sugerida por Beach (1999), propõe-se estudar a “transferência” como um processo que envolve não só a transformação das competências e conhecimentos de um sujeito, mas também se considera as características das situações de

avaliação da argumentação em que este se movimenta (contexto) (HELMS, 2011; BEACH, 2003, 1999; GREENO, 1997). Desta forma, a transformação se toma como um processo de incorporação-mudança-continuidade, que se acredita poder ser observado nos critérios usados para avaliar a argumentação de outros, em diferentes situações (contexto) e momentos de tempo nas quais o sujeito é solicitado a realizar esta ação. Privilegiando a análise do processo, e não do produto, pretende-se capturar o fenômeno desde o momento que o aluno participa de uma disciplina no campo da psicologia, na qual se aplicará a adaptação do MDC realizada por Leitão (2012), como experiência educacional (ou de mediação para o desenvolvimento da capacidade de avaliar a argumentação dos outros), até situações de avaliação posterior em diferentes momentos de tempo.

Este posicionamento se fundamentará na compreensão de três lacunas que perpassam o estudo do fenômeno. A primeira envolve o impasse teórico-conceitual sobre como se compreende a transferência e a divergência entre resultados encontrados nos estudos de transferência na argumentação, os quais têm privilegiado o uso de metodologias pré-teste - pós-teste, encaixando o fenômeno como resultado de um processo de aprendizagem compreendido como fenômeno de aquisição (KHISHFE, 2013, REZNITSKAYA, GLINA, CAROLAN, MICHAUD, ROGERS, SEQUEIRA, 2012, REZNITSKAYA, ANDERSON, KUO, 2007; REZNITSKAYA, ANDERSON, 2006; TROY, SADLER, FOWLER, 2006).

Especificamente, apresentar-se-ão as tensões existentes entre perspectivas que consideram a “transferência” como uma propriedade cognitiva do sujeito resultada de um processo de aquisição de competências ou de conhecimentos, que dá conta de um olhar focado no produto, e, as mais próximas do campo do desenvolvimento por considerá-la como um processo de transformação que leva em consideração a relação dinâmica entre o sujeito e o contexto. Igualmente, será tratada a divergência entre resultados encontrados nos estudos de transferência na argumentação, os quais têm privilegiado o uso de metodologias pré-teste - pós-teste.

A segunda, a falsa dicotomia entre a natureza genérica ou específica de aspectos envolvidos na argumentação (HALPERN, 1998; ANDREW, 2010; ABRAMI et al.; SIEGEL, 1985; PAUL, 1986 *apud* FISHER, 1991). Para este caso, compreende-se o genérico e específico como o alcance que tem uma habilidade², um conhecimento, uma ação para transcender contextos, ou seja, para ser “transferida” (HALPERN, 1998). Portanto, a presente proposta assume a premissa de que estes aspectos não são, necessariamente, dicotômicos e excludentes

² Menciona-se o termo habilidade, neste caso, por ser a tradução mais precisa do termo “*skills*”, o qual é de maior uso na literatura consultada.

entre si (ANDREW, 2010) e que a argumentação tem características gerais (REZNITZKAYA, 2007), ainda que diferentes áreas de conhecimento e contextos de utilização possam ter suas próprias normas de argumentação (TOULMIN, 1958, ANDREW, 2010), outorgando-lhe uma especificidade de domínio.

A evidência empírica existente no campo da argumentação e do pensamento crítico oferece evidências tanto a favor como contra (ABRAIM et al 2014; 2008). A presença destes dois aspectos – genéricos e específicos – permite concluir que se requer aprofundar, no momento de analisar o desenvolvimento cognitivo do sujeito, a respeito de como estes aspectos interagem e estão presentes. Para o caso específico do fenômeno de interesse, busca-se indagar sobre quais critérios para avaliar a argumentação (mobilizados no MDC implementado em uma disciplina curricular) teriam um caráter genérico ou específico, e quais permanecem ou não em diferentes situações com o passar do tempo. Espera-se que pelo fato da disciplina – MDC – mobilizar tanto informação de uma área ou domínio de conhecimento específico (psicologia) quanto conhecimento e prática intensiva em argumentação (domínio geral), seja possível capturar como esses elementos estão presentes e interagem sem serem necessariamente excludentes, como foi afirmado anteriormente.

Por último, a terceira lacuna obedece ao fato de que são poucos os estudos na literatura revisada que se focam propriamente na competência para avaliar de forma deliberada a argumentação de outros, tendo como enfoque as atividades de produção da argumentação em que a mesma dinâmica já envolve a avaliação como resposta do processo dialógico. Este interesse busca dar continuidade ao estudo realizado por Ramírez (2012) que analisou as transformações no uso de critérios de avaliação da argumentação produzida por outros como indicador de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Diante destes três aspectos, anteriormente mencionados e sobre os quais se aprofunda na seção do referencial teórico, esta proposta busca responder: Como estudantes de psicologia que passam por uma disciplina – experiência na qual se implementará uma adaptação do MDC – e avaliam a argumentação produzida por outros ao longo do tempo em diferentes situações? Que critérios ou aspectos de avaliação identificados durante o curso da experiência na disciplina que implementa o MDC, continuam e perpassam esse contexto? Que elementos ou características da avaliação têm um caráter genérico (geral), e quais seriam específicos de um contexto? Que papel desempenha o tempo, na permanência e configuração da competência, para avaliar argumentos em diferentes situações?

Para dar resposta a estas questões, privilegia-se a realização de um estudo de tipo microgenético, com a finalidade de capturar a transformação no uso de critérios para avaliar a

argumentação de outros em tempo real. Desta forma, busca-se poder estabelecer padrões de organização do uso dos critérios ao longo de um período do desenvolvimento – macrogenético – (SIEGLER, CROWLEY, 1991; PUCHE-NAVARRO, OSSUNA, 2006; SCORSI, LYRA, 2012). Este estudo será realizado a partir de dois contextos de produção. O primeiro corresponde a uma disciplina do currículo de graduação em psicologia de uma universidade colombiana, a qual utilizará como estratégia de ensino-aprendizagem o Modelo de Debate Crítico nos moldes propostos por Leitão (2012). Deste contexto se tomou para a análise as avaliações que os estudantes realizaram, por escrito, da qualidade da argumentação produzida por seus pares durante debates críticos promovidos como parte da disciplina curricular em questão.

O segundo contexto, possibilita a análise da continuidade de critérios para avaliar a argumentação dos outros. Os alunos avaliaram a argumentação produzida em diferentes situações (debate parlamentar-político, entrevista jornalística e coluna de opinião) apresentadas em diferentes extensões de intervalos de tempo, em relação à implementação da disciplina. Estas situações se diferenciam pelo tipo de gênero discursivo (BAJTÍN, 1998). Os intervalos de tempo se estabelecem de acordo com os sugeridos por Howe, McWilliam e Cross (2005) para estudar o fenômeno de “Delayed effects of peer collaboration”, o qual consiste em eventuais benefícios da colaboração entre pares que foram evidenciados após ter transcorrido algum tempo dessa colaboração que se evidenciariam só depois de ter transcorrido algum tempo após esta colaboração.

A proposta de análise envolveu três fases: preanálise, microanálise e macroanálise. A primeira foi realizada com o intuito de identificar a presença de movimentos de avaliação das argumentações no discurso dos participantes desta pesquisa. A segunda, -microanálise-, permitiu identificar os critérios usados pelo conjunto total dos alunos participantes, para avaliar e classificá-los nas categorias estabelecidas na preanálise. E por último, a fase de macroanálise que buscou por um lado, traçar as trajetórias³ dos sujeitos com o intuito de identificar os critérios que são incorporados, se mudam ou continuam ao longo das diferentes situações de avaliação. E por outro, analisar as eventuais regularidades encontradas entre sujeitos, em relação às transformações no uso de critérios para avaliar a argumentações de outras pessoas.

³ O termo trajetória se utiliza para se referir ao percurso de cada sujeito no processo de transformação da competência especificamente a unidade incorporação -mudança – continuidade. Este conceito se retoma da proposta de Sato, Hidaka e Fukuda (2009), mas não no mesmo sentido e intenção utilizado pelo autor o qual analisa trajetórias de vida em processos de tomada de decisões.

2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Como dito anteriormente, com este estudo se propõe realizar uma análise das transformações (incorporação-mudança-continuidade) que acontecem na ação de avaliar a argumentação dos outros, especificamente em relação à continuidade destes critérios em diversas situações levando em consideração o fator do tempo.

Levando em consideração este objetivo, a relevância deste estudo se sustenta em duas dimensões: educativa e disciplinar. Educativa, porque se discute sobre a pertinência e relevância do Modelo de Debate Crítico como experiência de aprendizagem que permite a articulação de políticas de educação e as práticas em sala de aula e disciplinar, diante dos aportes teóricos e metodológicos sobre como compreender e abordar o fenômeno da transferência no desenvolvimento da ação para avaliar a argumentação dos outros.

Existe a evidência no nível da política educativa de que argumentação é uma competência importante em todo o mundo. Isto pode ser visto, segundo Jiménez-Aleixandre e Erduran, (2007), nas diferentes avaliações internacionais e os textos de política em diferentes países (i.e. Reino Unido, África do Sul, Turquia, Chile), que de maneira explícita ou implícita abordam a competência argumentativa e sua relação com a necessidade de educar para a cidadania informada, na qual a ciência esteja relacionada com o social, econômico, político.

Ainda que exista uma importância manifesta pelo ensino da argumentação, ancorada na evidência científica vivente sobre seu possível desenvolvimento através do ensino na sala de aula (ABRAIM, 2008), as práticas sistemáticas nos ambientes educacionais continuam sendo mínimas (JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, ERDURAN, 2007). Este fato traz à tona a dificuldade existente para articular políticas educativas com práticas pedagógicas nas salas de aula, assim como o *gap ou laguna* existente entre a produção científica e a apropriação dos seus resultados por atores envolvidos nos processos educacionais (LOZANO, 2010; CASSIANI, 2010). Mais que aprofundar ou analisar as causas e fatores envolvidos, este aspecto se menciona com a intenção de buscar alternativas de intervenção ecologicamente válidas que possam inserir-se na prática cotidiana e que respondam às demandas e problemáticas das realidades dos contextos educacionais, acreditando que desta forma é possível diminuir estas lacunas entre o planejado – a evidência – e a realidade.

Através de propostas ecologicamente validadas pode-se examinar como estudantes aprendem e se beneficiam de intervenções na sala de aula, assim como os modos como estas propostas transformam-se a partir de sua implementação. Acolhendo esta ideia, o Modelo de Debate Crítico, adaptado para sala de aula por Leitão (2012), converte-se em uma experiência

que pode contribuir com o *gap* anteriormente assinalado, pelas características que possui. A adaptação deste modelo combina o ensino de conhecimento em psicologia com a prática intensiva e sistemática na argumentação.

Dentro das características que suportam seu caráter ecológico, encontram-se a presença de elementos tanto invariantes como flexíveis ao contexto em que ocorre sua implementação. Estes invariantes se relacionam, segundo Leitão (comunicação pessoal), com a presença dos movimentos argumentativos da unidade de análises dialógica proposta pela mesma autora (2000) – argumento, contra-argumento e resposta – manifestos durante a produção e avaliação de uma argumentação; assim como a realização de oficinas que envolvem o trabalho colaborativo entre pares. Quanto aos elementos flexíveis, estão a diversidade de estratégias e materiais (vídeos, convidados peritos, consultas etc.) que é utilizada para a apropriação e mobilização do conhecimento colocado em discussão; assim como a flexibilidade com o tempo de duração de cada ciclo de debate, a partir das características dos grupos de estudantes e seu próprio processo para conjugar aspectos de conhecimento curricular e de argumentação.

A implementação de modelos com estas características pode levar em consideração a qualificação de currículos no nível universitário, e também a qualidade do raciocínio de seus estudantes. Os resultados da efetividade da adaptação do Modelo de Debate Crítico em estudantes de psicologia de uma universidade brasileira (MACÊDO, 2014; RAMÍREZ, SOUZA, LEITÃO, 2013), em uma disciplina criada para a discussão de temas controversos na psicologia, convertem-no em uma alternativa passível de ser implementada em outros contextos culturais, podendo dessa forma contribuir com evidência empírica que suporte sua validade ecológica. Sua implementação numa universidade colombiana, como se propõe neste projeto, atende também à política educativa daquela instituição, que tem como um de seus propósitos formar psicólogos com pensamento crítico, clara orientação ética em seu atuar e sensibilidade para a construção de bem-estar social (Projeto Acadêmico Departamento de Psicologia, UPTC, 2010).

A implementação do MDC adaptado por Leitão (2012) para sala de aula em estudantes de psicologia de uma universidade colombiana, justifica-se pela intenção de explorar o potencial do MDC em contextos distintos de sua adaptação (validade ecológica, referida acima). Esta diferença especificamente está dada em dois elementos. O primeiro refere-se às características nas práticas comunicativas nas aulas, as quais assumem distinções acerca de como cada sociedade se organiza como as pessoas se relacionam com a sociedade e com os demais, assim como as diferentes concepções que se tem sobre o conhecimento (WOLFE, ALEXANDER, 2008). Também, leva-se em consideração o papel das diferenças em relação às

práticas culturais, especialmente no âmbito acadêmico, próprias de cada país. Algumas destas diferenças se encontram nas regulamentações, as práticas avaliativas (escalas de avaliação e formas de avaliação), estratégias pedagógicas e modelos pedagógicos implementados nas instituições universitárias.

O segundo elemento, são as características curriculares específicas da disciplina em que se realizará a implementação. Dentro destas diferenças se ressaltam: o caráter eletivo da disciplina e sua função dentro do currículo de psicologia da universidade colombiana, já que esta é de aprofundamento sobre modelos explicativos da psicologia como ciência, e não tem o caráter introdutório como o tem a disciplina na qual foi realizada a adaptação do modelo no Brasil.

Outro aporte que se quer assinalar, como justificativa para o estudo, é o possível impacto disciplinar, tanto no nível teórico como metodológico. No nível teórico, se quer aportar evidência empírica que, eventualmente, sustentem os pressupostos de teóricos socio-culturalistas que compreendem a “transferência” como processo de transformação (BEACH, 1999, 2003) e que admitem a possibilidade da existência de invariantes que um sujeito leva consigo para enfrentar as novas situações (LOBATO, 2012; HELM, 2011; 2006, 2003; BEACH, 1999; GREENO, 1997). Assim mesmo, deseja-se contribuir com evidência que permita aprofundar na compreensão de como a avaliação da argumentação de outros, como uma ação privilegiada no Modelo de Debate Crítico implementado em sala de aula, contribui com o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

No sentido metodológico, o aporte reside na realização de análises microgenéticas como uma alternativa que permite ser coerente com a abordagem teórica privilegiada, e que difere da tendência por utilizar desenhos pré-teste – pós-teste, reportada na literatura. Desta forma, se pretende diminuir o risco assinalado por Diriwächter e Valsiner (2006) de perder o foco do objeto de pesquisa pela preocupação de que um método não leve em consideração o objeto de estudo selecionado.

Esta preferência por estudos de cunho microgenético se dá pelo foco no processo de transformação, ou seja, quando o processo está acontecendo (PUCHE-NAVARRO, OSSA, 2006), e não na concentração de inferir se esta aconteceu ou não, como é o foco dos estudos que utilizam desenhos pré-teste e pós-teste (FLYNN, PINE, LEWIS, 2007). Portanto, espera-se que as análises microgenéticas realizadas em diferentes momentos de tempo, facilitem a compreensão de como a transformação irá acontecendo durante a situação de aprendizagem, de maneira que seja possível capturar o processo de como um sujeito passa de um estado inicial

A, para um estado B, e, que aspectos dos critérios para avaliar a argumentação continuam presentes com o tempo e em diferentes situações.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A continuação se discute sobre os fundamentos que dão suporte ao entendimento do fenômeno de interesse, a transformação dos critérios de avaliação da argumentação dos outros e como estes continuam ao longo do tempo e em diferentes situações. Esta abordagem se realiza a partir das lacunas anteriormente assinaladas: i) Impasses teóricos – conceitual sobre como se compreende a transferência e a divergência empírica existente nos estudos deste fenômeno no campo da argumentação em diferentes contextos, ii) A falsa dicotomia de aspectos genéricos e específicos, e, iii) Os poucos estudos na literatura revisada que se focam propriamente na competência para avaliar de forma deliberada a argumentação de outros, e como a transformação no uso de critérios pode evidenciar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (RAMÍREZ, 2012).

3.1 COMO COMPREENDER A TRANSFERÊNCIA?

Uma das controvérsias vigentes na Psicologia Educativa é o que se compreende por um processo de transferência e como deve ser estudada empiricamente (DAY, GOLDSTONE, 2012). Este impasse perpassa diferentes olhares teóricos, que por sua vez têm-se preocupado por explicar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. O maior debate se apresenta entre as posturas que privilegiam a concepção de transferência como: um processo de propriedade cognitiva do sujeito; uma apresentação de elementos idênticos e princípios gerais (pensamento de Thorndike e Judd); uma perspectiva clássica que dá maior ênfase na aprendizagem aquisicionista - (VOLET, 1999) e aqueles que questionam esta visão por não levar em consideração a transformação que ocorre na relação dinâmica entre o sujeito e o contexto (LAVE, 1991; GREENO, 1997; BEACH, 1999, 2003; TUOMI-GRÖHN, ENGSTRÖM, 2003; MIDDLETON, BAARTMAN, 2013) – ideia mais próxima do desenvolvimento.

As posturas que privilegiam a transferência como uma propriedade cognitiva do sujeito – perspectiva clássica – focam seu estudo no modo como o conhecimento adquirido em uma situação, se aplica ou não para outras situações (SINGLEY, ANDERSON, 1989); ou ainda, como o grau em que uma conduta aprendida será repetida em uma situação nova (DETTERTMAN, 1993). Esta conceituação se ancora na ideia de que a aprendizagem é um processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade, que dá prioridade aos movimentos

para no interior da mente humana, seja assumindo uma postura passiva ou ativa do sujeito – metáfora da aquisição (SFARD, 1998).

Neste sentido, a evidência sobre a transferência considera o conhecimento separado das situações em que se desenvolve, e, portanto, busca correspondências específicas definidas *a priori* entre diversas situações (LOBATO, 2003, 2006, 2012; SFARD, 1998). Isto é, foca-se no resultado ou análises de produto, negligenciando o processo de transformação contínuo e dinâmico entre as experiências passadas pelos sujeitos e sua relação com o contexto.

Dentro destas posturas clássicas se encontram as abordagens de Thorndike, Judd e de alguns cognitivistas. Thorndike, dentro de seus pressupostos associacionistas de estímulo-resposta, estabelece que a transferência depende da presença de elementos idênticos entre o contexto da aprendizagem original e a situação de transferência (RENT DAVIDS, 2013), isto é, a generalização da resposta baseada em uma semelhança inerente entre estímulos.

A perspectiva de Judd, conhecida como princípios gerais, complementa a ideia dos elementos idênticos e compreende a transferência no marco de como as habilidades gerais de pensamento transcendem contextos específicos da instrução (RENT DAVIDS, 2013). Neste sentido, para Judd, a transferência ocorre quando o mesmo princípio geral ou estratégia ensinada em uma determinada “tarefa A” é requerida para resolver uma segunda “tarefa B”.

Do ponto de vista cognitivista, a transferência acontece quando os indivíduos são capazes de reconhecer os requerimentos de um novo problema, eleger as habilidades e o conhecimento aprendido previamente, para aplicá-lo ao novo problema ou situação; isto é, o sujeito tem a intenção de incorporar a mesma estrutura lógica e de procedimentos similares para resolver um novo problema (CARRAHER, SCHLIEMANN, 2002). Segundo Anderson, Reder e Simon (1996), com a revolução cognitiva, a noção dos elementos idênticos se reformulou como representação simbólica mental, e passou a ser considerado que a transferência se produz quando as representações de uma situação à outra são idênticas ou estão relacionadas.

Estas abordagens clássicas da transferência têm orientado a maioria dos estudos, focando em estabelecer se a transferência acontece ou não, assim como, em identificar os fatores que interferem para que esta ocorra. A evidência empírica, não tem sido concluinte e por muitos anos os estudos não têm proporcionado achados de que esta se produz (CARRAHER, SCHLIEMANN, 2002; HASKELL, 2000). Diante desta situação, nos últimos anos ressurgiu o interesse pelo estudo deste fenômeno, buscando ampliar sua compreensão em quatro focos (ENGLE, 2012).

O primeiro foco refere-se à ampliação do que pode ser transferido. Assim, passa-se a considerar apenas os princípios abstratos e representações (BARNETT, CECI, 2002) para

considerar estratégias de aprendizagem, práticas discursivas (ENGLE, NGUYEN, MENDELSON, 2011) e posicionamento da identidade (GREENO, 2006). O segundo aspecto faz referência a observar os percursos dos estudantes no campo da matemática ao fazer uso de suas aprendizagens prévias (LOBATO, 2003, 2006). O terceiro trata da forma como a transferência interfere nas aprendizagens futuras (BRANSFORD, SCHWARTZ, 1999). E, por fim, o último foco consiste na reformulação de Beach (1999, 2003) do conceito de transferência, que surge em resposta à crítica realizada por teóricos socioculturais à perspectiva clássica, na qual, a transferência é assumida como uma propriedade cognitiva do sujeito. Isto é, como se fosse o transporte de algo que a pessoa leva de um lugar para outro (metáfora do transporte), sem levar em consideração a relação dinâmica com o contexto.

Esta crítica dos socioculturalistas reside sobre como é concebida e estudada a transferência, e não, na negação de sua existência conceitual como tem sido considerada por muitos teóricos (ANDERSON, REDER, SIMON, 1996), já que, ninguém pode negar a existência de invariantes que continuam quando um sujeito se movimenta de uma situação para outra (GREENO, 1997). Nas palavras de Sfard (1998, p.9):

... nossa capacidade de nos preparar hoje para fazer frente a novas situações que vamos a encontrar amanhã é a essência mesma da aprendizagem. A competência envolve poder repetir o que se pode repetir e mudar o que tem necessidade de ser mudado. Como pode isto acontecer se não é possível falar de levar algo conosco de uma situação para outra?

A partir de sua reformulação, Beach (1999), privilegiando um olhar mais situado no paradigma do desenvolvimento, propõe o conceito “Consequential transition”, o qual retoma e expande do conceito de transição ecológica de Bronferbrenner. Em essência, a transição implica a mudança consequente na relação entre o indivíduo e uma ou mais atividades sociais através do tempo. Todas as formas de transição envolvem a construção de conhecimentos e habilidades, compreendida como transformação e não só como aplicação ou uso de algo que tem se adquirido em outro lugar (BEACH, 1999).

Esta ideia, Beach a sustenta em dois supostos: a generalização ou a continuidade e transformação de conhecimento que envolve múltiplos processos interligados, e não, um único procedimento geral; enquanto que o segundo suposto é que a generalização nunca se distancia ou descontextualiza de sua relação com diversas formas de organização social. Assim, a generalização, para ele, encontra-se na interface das pessoas e atividades incorporadas nos sistemas de artefatos e objetos simbólicos criados pela intenção humana.

As ideias de transformação e transição que acontecem no marco das dimensões de espaço-tempo são as características da redefinição proposta por Beach (1999, 2003), que permite pensar no estudo da “transferência” no marco do paradigma do desenvolvimento, partindo do fato que o desenvolvimento se considera de forma consensual como um processo aberto, de mudança não linear e transformação, delineado por inúmeras possibilidades vinculadas ao tempo irreversível e ao contexto (SIFUENTES et.al, 2007; DIRIWÄCHTER, VALSINER, 2006; PUCHE-NAVARRO, 2008; ESCOBAR, 2003).

Segundo Valsiner (2004, apud PUCHE-NAVARRO, 2008) o desenvolvimento trata sobre a transformação estrutural de sistemas psicológicos no curso da vida, mas também da permanência; portanto, a questão é compreender o desenvolvimento como ocorre à tensão entre aquilo que continua ou permanece, e o que muda. Assim, a transformação de um conhecimento e uma habilidade, pode ser entendida como um processo dinâmico de incorporação-mudança-continuidade, na qual, a continuidade é o que permanece diante do que muda ao longo do tempo em diferentes situações (SIFUENTES et al., 2007).

Concluindo esta ideia, o desenvolvimento adquire sentido diante do interesse por indagar a transformação de formas como avaliar a argumentação dos outros, e o que destas formas continua ou permanece em situações diversas e com o decorrer do tempo, já que permite compreender a dinâmica que caracteriza a ação de avaliar argumentações/argumentos, isto é, as diferentes configurações que esta pode assumir ao longo do tempo, assim como, as possíveis relações que se vão estabelecendo entre elas favorecendo os processos de construção e reconstrução. Estas relações que se constituem levam necessariamente em consideração os sujeitos e o uso de diferentes ferramentas culturais representadas em signos, símbolos, textos, tecnologias etc. (BEACH, 2003; MERCIER, HOWE, 2012).

3.1.1 Estudos empíricos sobre a transferência, o pensamento crítico e argumentação

A continuação se realiza uma revisão da pesquisa sobre transferência no campo do pensamento crítico e argumentação, com a intenção de apresentar o panorama, e os desafios que estes trazem para o avanço no estudo deste fenômeno, especialmente, assinalando que existem divergências entre eles. Portanto, é plausível e necessário, continuar aprofundando em discussões teóricas na busca de evidência empírica que amplie seu o espectro de compreensão no campo da argumentação, especialmente no que respeita a ação de avaliar.

Para a construção deste apartado, foi realizada uma busca na base de dados Science-Direct, a qual fui orientada pelas palavras chave, “critical thinking”, “Transfer” e “Argument”.

O número de estudos encontrados foi de 43. Destes, foram selecionados 27 por terem mencionado a palavra transferência em alguma parte do texto. Da revisão deste *corpus*, em primeiro lugar, apresentou-se uma descrição em relação a temas aos quais se associam a transferência, o pensamento crítico, argumentação, metodologias que predominam para seu estudo, instrumentos de avaliação, as experiências ou tipos de intervenções de aprendizagem e conclusões mais relevantes sobre estes. Em segundo lugar, situa-se a revisão e discussão sobre estudos específicos que relacionam a transferência com a argumentação e como esta tem sido compreendida teórica e metodologicamente. Desta parte se ressalta a divergência existente nos resultados e as sugestões de avanço.

3.1.1.1 Panorama geral da pesquisa

Da revisão da literatura, encontra-se que o pensamento crítico e a argumentação tem sido associada a diferentes tópicos: pensamento sociocientífico (MASON, SCIRICA, 2006; KUHN, IORDANOU, PEASE, WIRKALA, 2008; TROY, SADLER, FOWLER, 2006, KHISHFE, 2013; FOONG DANIEL, EGS, 2012), estratégias pedagógicas (SŞENDAG, ODABASLI, 2012; REZNITSKAYAA et al., 2009), educação para a cidadania (DAM, VOLMAN, 2004), aprendizagem de uma segunda língua (KHODABANDEH, 2014; BACHA, 2010; UYSAL, 2008), mudança conceitual (MILLER et al. 2014), discussões metodológicas (REZNITSKAYA, ANDERSON, 2006) e a análise da transferência (DUMITRU, 2012; YANG, 2012; REZNITSKAYA et al. 2012). A transferência nestes estudos é tratada prioritariamente como objeto de discussão teórica (11 de 27 artigos), e, empiricamente, além de ser o foco central do estudo (7 artigos de 27) é um indicador de efetividade de uma intervenção educativa (9 artigos de 27) dos temas anteriormente mencionados.

Metodologicamente são priorizados desenhos quantitativos, em sua maioria pré-teste – pós-teste com grupo controle ou comparação, especialmente quando se trata da validade e efeito gerado por uma estratégia ou modelo de intervenção sobre argumentação e pensamento crítico. Este dado pode também corroborar com algumas meta-análises da área, como as realizadas por Abrami et al. (2014); Abrami et.al (2008); Niu, Behar-Horenstein e Garvan (2013). Embora esta orientação metodológica seja a mais utilizada, a construção dos dados destes estudos não envolve só utilização de provas padronizadas, mas também privilegia a produção de discurso dos indivíduos em diferentes modalidades oral e escrita, isto é, o dado mais específico tem uma natureza qualitativa e os instrumentos e tarefas utilizadas são diversos.

Com relação aos instrumentos utilizados para avaliar ou mensurar o pensamento crítico e argumentação, as escolhas dos pesquisadores são variadas, envolve provas padronizadas, atividades de produção de textos e tarefas open-ended (ensaios, questionários de perguntas abertas), atividades de produção oral (entrevistas, diálogos em aula), capturadas em videograções. Também se observa uma tendência para misturar diferentes classes de instrumentos (padronizados e não padronizados), de produção oral e escrita. Os pesquisadores realizam suas escolhas e desenhos de instrumentos dependendo de seus objetivos de pesquisa e de suas orientações teóricas, que cada vez parecem orientar-se a uma aproximação entre perspectivas (REZNITSKAYA, ANDERSON, 2006). Estes instrumentos são utilizados tanto para medições pré-teste, como pós-teste e em sua maioria podem-se classificar como instrumentos de desempenho, porque estão orientados para a medição de habilidades e competências.

Em relação aos participantes destes estudos, predominam estudantes que cursam ensino básico e fundamental (YANG, 2012; REZNISKAYA et al., 2012), envolvendo a análise tanto dos avanços dos estudantes, como também a participação e treino de professores para aplicar estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e argumentação. As pesquisas no ensino superior têm sido realizadas com estudantes especialmente de licenciaturas em informática e idiomas, assim como em estudantes de psicologia que cursam disciplinas como psicologia educativa e psicologia cognitiva, em universidades dos Estados Unidos e Europa, principalmente.

Em relação às características das intervenções para o desenvolvimento de competências argumentativas e pensamento crítico, predominam aquelas que privilegiam o raciocínio colaborativo (dialógico), com instrução explícita ou não; a aprendizagem baseada em problemas; método dialógico; instrução híbrida ou instrução que combina diferentes alternativas. Estas intervenções são comparadas com formas tradicionais de ensino que privilegia um contexto monológico no que predomina a fala do perito (professor). Dos resultados destes estudos encontra-se evidência a favor e contrária, de que a transferência acontece quando tomada como variável de estudo, e quando se toma como um indicador de efetividade de uma intervenção educativa. A evidência a favor se encontra em maior medida quando o tipo de intervenção educativa privilegia práticas colaborativas e dialógicas, combinadas com cursos que envolvem instrução explícita em argumentação.

3.1.1.2 Estudos específicos na argumentação

No campo particular de interesse, sobre a argumentação, são poucas as pesquisas que problematizam propriamente a transferência (KHISHFE, 2013). As identificadas na literatura revisada centram sua atenção na produção da argumentação assumindo a transferência desde uma perspectiva clássica em que a argumentação tem características gerais invariantes que podem ser transferidas através de múltiplos contextos (REZNITZKAYA et al. 2012; REZNITZKAYA et al., 2007; REZNITZKAYA et al., 2006), como ainda em diferentes domínios ou áreas de conhecimento que possam ter suas próprias normas de argumentação (TOULMIN, 1958, ANDREW, 2010). Outros estudos se orientam principalmente para o desenho de cursos e ambientes que promovam a transferência, enfoque conhecido como Ensinar para Transferir (HALPERN, 2014, 1998; SAÍZ, RIVAS, 2008).

Na área da argumentação, encontram-se estudos que apresentam significâncias estatísticas débeis a favor da ocorrência da transferência (KHISHFE, 2013; REZNITSKAYA, ANDERSON, KUO, 2007; REZNITSKAYA, ANDERSON, 2006; TROY, SADLER, FOWLER, 2006), e, estudos contra a evidência que ocorrem (REZNITSKAYA et al., 2012; DUMITRIU, 2012). Estes estudos são realizados privilegiando desenhos de cunho quase experimental (pré-teste – pós-teste com grupos de comparação e controle). Portanto, seu foco está centrado no produto ou efetividade de uma intervenção ou experiência educativa para promover a transferência e não, em responder como esta acontece.

Os estudos a favor realizados por Reznitskaya, Anderson e Kuo (2007) e Reznitskaya e Anderson (2006), concluem que os sujeitos que transferem apresentam uma compreensão sofisticada das funções e critérios próprios da argumentação (formulação de uma posição, razões como suportes, antecipação de contra-argumentos, e oferecimento de refutações) trabalhados nas experiências de aprendizagem implementadas – Raciocínio Colaborativo- , quando solicita-lhes que falem sobre este aspecto, em tarefas aplicadas posteriores à intervenção realizada. Também evidenciam melhoras significativas débeis (baixa significância estatística), quando são demandados para realizar tarefas individuais - construção de ensaios reflexivos -, após participar de conversações dialógicas (construção com os outros). Este achado coincide com os resultados de Kuhn e Crowell (2011), que assumem a avaliação da transferência entre o plano social para o individual⁴ (VYGOTSKY, 1978).

⁴ Kuhn e Crowell (2011) assumem o plano social como o espaço de interação e colaboração com ajuda dos outros e o plano individual como a tarefa que o sujeito internaliza e por tanto pode realizar individualmente sem a ajuda dos outros.

Outros estudos, mesmo reconhecendo que a argumentação é uma atividade socialmente situada, (RESNICK, LEVINE, TEASLEY, 1991, apud TROY, SADLER, FOWLER, 2006), também acreditam na ideia que as pessoas podem praticar e utilizar elementos da argumentação (justificações, evidências, contraposições) em contextos distintos de sua configuração inicial.

Seguindo esta ideia, Troy, Sadler e Fowler (2006) orientaram uma pesquisa em estudantes de ensino fundamental, na qual analisaram o papel da qualidade do conteúdo para transferir elementos da argumentação. Segundo os resultados encontrados por esses autores encontrou-se que, a profundidade do conhecimento sobre um tema (e.g. genética) é um aspecto que marca a diferença no momento de transferir. Especificamente, sujeitos que apresentaram diferentes níveis de conhecimento sobre o tema tratado, mostram características semelhantes em sua argumentação, especialmente na forma em que justificam os argumentos. Mesmo assim, as pessoas com maior conhecimento no tema foram mais hábeis para reforçar seus argumentos com conhecimento específico da ciência (aportando evidência para dar suporte a seus argumentos).

Num sentido similar, Khishfe (2013) realizou um estudo com desenho pré-teste – pós-teste com grupo de comparação, em estudantes de 8º ano. Nesta pesquisa, o autor avaliou a transferência de habilidades argumentativas (produção de argumentos, contra-argumentos, *rebuttals*), e, de conhecimento sociocientífico (conceitos de empirismo, indagação e subjetividade), a partir do ensino explícito destes dois aspectos. Para isso, definiu dois contextos (familiar e não familiar) em função da familiaridade dos temas tratados durante a intervenção (uso e cuidado com a água). Este autor encontrou transferência para os dois, tanto no contexto familiar (fluoretação da água), como no não familiar (modificação genética de alimentos), especialmente, para o grupo que recebeu ensino explícito em argumentação. Este estudo chegou à conclusão que um fator plausível para que esta transferência se evidenciasse nos dois contextos (familiar - não familiar) foi o de que estes se encontram no mesmo domínio de conhecimento (sociocientífico).

Dentro de estudos que não encontraram evidência a favor da transferência, está o realizado por Dumitri (2012) com estudantes de psicologia. Este autor, através de um desenho pré-teste – pós-teste com grupos não equivalentes, implementou no grupo experimental um programa integrado que chamo “O raciocínio e a sociedade”, com o objetivo de proporcionar aos sujeitos um conjunto de habilidades na argumentação (produção de argumentos, identificação de falácias) para discutir temas quotidianos. Para isso, privilegiaram uma instrução híbrida, ou seja, envolveu diversas formas de instrução (apresentação de material sobre o tema, realização de diálogo socrático, realização de explicações e oficinas).

No outro grupo, a disciplina foi desenvolvida a partir de ensino tradicional, no que predominaram as palestras como forma de construir o conhecimento. A estes estudantes foi aplicado como pré-teste e pós-teste a prova Law School Admission Test (LSAT), para avaliar mudanças nas habilidades argumentativas e de pensamento crítico, cujos dados não permitem concluir que existe uma diferença significativa entre os sujeitos que passam pelo programa integrado de instrução e os que não ($m_1 = 20.6563$, $m_2 = 21.6774$, $t = -1,153$, $df = 61$, $p = 0,254$). Portanto, não se observou uma transferência na capacidade para produzir argumentos e identificar falácias entre os estudantes que participaram do programa integrado. Diante destes achados, o autor do estudo conclui que dimensões do pensamento crítico, como a argumentação, não são transferíveis de forma automática e que requer que estas se desenvolvam num domínio específico para garantir que se apliquem seus princípios neste mesmo domínio.

Por sua parte, em outro estudo, Reznitskaya, et al. (2012) problematizou sobre três aspectos: o primeiro, como ambientes instrucionais contextualizados (construções dialógicas e colaborativas) *versus* ambientes regulares descontextualizados (ensino tradicional e de repetição) intervêm no desenvolvimento de habilidades argumentativas. O segundo, a escassa evidência sobre transferência de conversações dialógicas para novas tarefas e situações; e o terceiro aspecto se refere à discrepância nos resultados e a falta de estudos metodológicos que examinem a profundidade, as possibilidades e limites da transferência nos entornos de aprendizagem contextualizados.

Para responder a eles, levou-se a cabo um estudo de cunho quase experimental com crianças, em que colocou a prova um programa com características dialógicas e colaborativas (PC4 – programa de filosofia para crianças) *versus* práticas instrucionais regulares (monológicas). Depois aplicou-se três tarefas de transferência: um ensaio (construção de um argumento escrito), uma entrevista (construção de argumentos oral) e a compreensão de um texto lido (avalia que tanto um sujeito pode lembrar e compreender um texto argumentativo construído por outros). Este estudo chegou à conclusão que a transferência não aconteceu, já que não se encontraram melhores desempenhos para os estudantes que receberam a intervenção de um ambiente dialógico (programa PC4) *versus* os que continuaram com uma prática de instrução regular (monológica), nas tarefas de transferência.

As explicações dadas por os autores dos estudos para justificar estes achados, visam principalmente aspectos de cunho metodológico, que coincidem com Bransford e Schwartz (1999) em assinalar as características das intervenções (i.e., tipo de instrução direta ou indireta sobre a argumentação, duração ou tempo de participação dos sujeitos na intervenção e características do contexto, como por exemplo, se é dialógico, monológico, colaborativo), e, se

as medidas utilizadas para avaliá-la como possíveis fatores que incidem em que a transferência aconteça ou não.

O desenho metodológico é outro aspecto apontado pelos autores, especialmente por Reznitzkaya et al. (2012) que, ante a ausência de diferenças encontradas através de desenhos pré-teste – pós-teste, sugere a necessidade de realizar análises microgenéticas, focando nos desempenhos detalhados dos indivíduos com a finalidade de compreender melhor o processo de internalização (VYGOTSKY, 1984, 1978), resultado da experiência de aprendizagem e sua relação com as tarefas ou medidas de transferência.

Dentro das razões de cunho metodológico, também se pode assinalar a crítica realizada ao tipo de tarefas utilizadas para avaliar a transferência, por considerar que estas, são demasiado contextuais e estruturalmente similares com a situação de aprendizagem, fato que, segundo Reznitzkaya et al. (2012), não permitiria evidenciar uma transferência válida. Mas também, baseado nos resultados de Howe et al. (2005) sobre o fenômeno “Deleyed peer collaboration”, sugere levar em consideração variações temporais para avaliar a transferência, por considerar que as habilidades desenvolvidas não se revelam necessariamente de forma imediata no pós-teste, já que passam por um período de incubação cognitiva⁵, e precisariam de tempo para se manifestar.

Estas divergências nos achados no campo da argumentação e as sugestões dadas por estes pesquisadores, manifestam a importância da realização de estudos empíricos que explorem outras aproximações metodológicas e, assim, contribuir com um *corpus* de dados que ajude a sua compreensão, e a sua reconceitualização.

Até agora, estes estudos têm privilegiado a transferência como propriedade cognitiva do sujeito, onde o dado buscado é a apresentação do conhecimento ou a conduta adquirida numa situação A ou B, (visão da aprendizagem como metáfora da aquisição) (SFARD, 1998). Esta visão tem levado a desconsiderar ou negligenciar que a transferência é um processo em si mesmo e requer da compreensão não só a continuidade entre situações, mas também a transformação e a construção de novo conhecimento ao longo de um período de tempo (HELMS, 2011; BEACH, 1999), como foi discutido no aparato correspondente a como compreender a transferência.

⁵ Segundo Howe et al. (2005), a psicologia cognitiva reconhece a incubação quando as pessoas: a). Realizam um trabalho intenso e em última instância, sem sucesso; b). Abandonam a tarefa por um intervalo de tempo, pelo menos em termos de tarefas discerníveis, e, c). Quando retomam o trabalho e logram um maior sucesso.

Acreditando nesta ideia, o posicionamento da presente tese é estudar a transferência como um processo complexo que envolve a relação entre a transformação das habilidades e conhecimentos de um indivíduo, assim como, dos contextos em que este se movimenta (HELMS, 2011; BEACH, 2003, 1999; GREENO, 1997). Ou seja, propõe-se compreendê-la como a continuidade que resulta do acoplamento das mudanças que acontecem no transcorrer do tempo entre o sujeito e seu ambiente ou contexto.

Nesta compreensão, esta subjacente à ideia da dialética, característica da proposta vygotskiana do desenvolvimento, através da qual se tenta capturar as interações entre níveis exteriores e interiores do funcionamento psicológico sem demitir a complexidade própria de cada um deles (VYGOTSKY, 1978). Diante disto, entende-se o processo de transformação no marco da relação entre elementos que permanecem e mudam na avaliação que uma pessoa realiza da argumentação do outro, a partir das ferramentas culturais e determinadas condições contextuais (CASTORINA, 2009). Assim, o desenvolvimento das competências argumentativas (produção e avaliação), se articula com a aprendizagem em contextos sociais situados ao uso de instrumentos culturais (COLE, ENGSTRÖM, 2007).

Para nosso caso, o Modelo de Debate Crítico implementado na sala de aula (experiência de aprendizagem) promove que o desenvolvimento das habilidades aconteça de maneira intersubjetiva e dialógica, através das interações sociais (professor-estudante; entre pares), e, as trocas que no plano social acontecem para facilitar sua internalização (VYGOTSKY, 1978) e utilização em outras situações (REZNITZKAYA et al. 2012) que envolvam a avaliação da argumentação.

Acolhendo o pressuposto de Beach (1999, 2003) da transição mediada, entendida como o meio que proporciona ao sujeito os artefatos para se movimentar além de seu ponto atual de desenvolvimento (ideia que o autor considera próxima com a ideia de zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotsky), esta proposta busca capturar o processo de transformação desde o início da implementação do MDC como experiência mediadora (ponto A), até situações de avaliação da argumentação posteriores a esta experiência em diferentes momentos no tempo (ponto B), acolhendo as sugestões também assinaladas anteriormente por Reznitzkaya et al. (2012).

3.2 PENSAMENTO CRÍTICO–ARGUMENTAÇÃO: PROCESSO GENÉRICO OU ESPECÍFICO, A FALSA DICOTOMIA

Existe um consenso que o pensamento crítico e a argumentação são processos de pensamento de ordem superior (HALPERN, 2014; HELSDINGEN et al. 2011; LEITÃO, 2000; ENNIS, 1989; KUHN, 1991). Embora se tenha a clareza sobre isso, persiste ainda a discussão sobre a natureza genérica (HALPERN, 1998; SIEGEL, 1985; PAUL, 1985) ou específica (MACK PECK, 1984) que estes podem ter. Esta polaridade se instaura no sentido do nível de alcance que estes processos têm em diferentes domínios de conhecimento ou para transcender contextos (transferência).

Os teóricos que consideram que estes processos são de natureza geral, supõem que as formas de pensamento transcendem o domínio de conhecimento particular no qual ele é manifestado, ou seja, estes atuam de forma similar através de diferentes domínios, e, portanto, para seu desenvolvimento não precisam de um conhecimento específico (GRACYK, 1992; PAUL, 1986 apud FISHER, 1991; SIEGEL, 1985). Seguindo esta ideia, uma pessoa que seja boa argumentadora e pense de forma crítica em uma área ‘X’, conseqüentemente, será em qualquer outro contexto ou área de conhecimento.

Por enquanto, para quem defende a ideia que o pensamento crítico e a argumentação envolvem aspectos de natureza específica, considera que os desempenhos dos sujeitos estão atrelados a uma situação (contexto) e conhecimento disciplinar específico, por considerar que cada campo disciplinar é diferente um do outro, e, necessariamente, toda habilidade está ligada a esta especificidade (MCPECK, 1984). Esta afirmação implica que uma pessoa, que, por exemplo, é boa argumentadora para tópicos na área relacionada com ciência duras, não teria iguais desempenhos numa área diferente (i.e., psicologia), assim, neste caso a relevância é dada para o contexto e o conhecimento específico.

Existe uma terceira posição em que este trabalho se ancora: tanto aspectos genéricos como específicos são necessários para compreender a natureza do pensamento crítico e da argumentação, isto é, não são mutuamente excludentes, e, portanto, o foco deveria estar orientado para analisar como estes interagem, em vez de continuar considerando-os como polaridades. Nas palavras de Kuhn (2012) e Brown (1997), o desenvolvimento de uma habilidade não acontece de forma abstrata e sem ter algo em que pensar; deve ter um caráter situado, que facilite a permanência e transferência para outros contextos.

Neste mesmo sentido, Andrew (2010) argumenta que deve existir um equilíbrio entre aspectos genéricos da argumentação como a geração, identificação, estruturação, refinamento,

solidez de argumentos, aspectos de natureza específica como as controvérsias, conteúdo próprio das disciplinas e domínios de conhecimento. Este equilíbrio, segundo ele, é requerido para promover o desenvolvimento destas competências nos cursos e experiências de aprendizagem de ensino superior.

As abordagens anteriores têm gerado consequências no plano teórico e aplicado, especificamente, no desenho de programas educacionais e nas formas de orientar as pesquisas de campo. Assim, segundo Ennis (1989), estes programas podem ser classificados em quatro tipos, no que diz respeito à postura que se assume sobre a natureza do pensamento crítico e da argumentação, enquanto programas ou experiências educativas gerais, de imersão, infusão e mistos.

Os programas gerais são construídos acreditando na ideia de que o pensamento crítico e a argumentação são de natureza genérica, e, portanto, seu desenvolvimento pode ter lugar em cursos independentes de unidades de instrução, separados dos currículos das escolas e universidades ou como um complemento deles. Os cursos de imersão seriam os opostos dos gerais, já que, seguindo a ideia da especificidade, consideram que o requerido é submerso no tema, ou seja, aprofundar-se nele, sem explicitar na instrução elementos sobre as características do pensamento crítico ou a argumentação.

Os cursos de infusão e mistos consideram aspectos tanto de natureza geral como específica do pensamento crítico e da argumentação. Os de infusão mobilizam em profundidade conteúdo curricular ou disciplinar, explicitando elementos e características do pensamento crítico e da argumentação. Porém, os programas mistos se diferenciam dos de infusão por combinar conteúdo de uma disciplina específica com outros que se possam relacionar, explicitando também aspectos relativos a pensamento crítico e argumentação.

Por sua vez, autores como Halpern (1998) e Saíz e Rivas (2008) assinalam a importância de desenhos instrucionais que promovam levar o aprendido em um contexto instrucional a outros domínios ou contextos, especialmente para o mundo real e para situações fora da aula, razão pela qual dão prioridade para o trabalho com situações quotidianas que diminuam o *gap* existente entre o ambiente acadêmico ou escolar e a vida quotidiana. Estes autores coincidem em afirmar que quando este aspecto ocorre, os estudantes aprendem a se concentrar ativamente nas estruturas dos problemas ou argumentos, mais do que nas características da superfície de um domínio específico. Para Halpern (2014, 1998), esta ideia de trabalhar com elementos da vida quotidiana é coerente com o ponto de vista da cognição situada, já que, proporciona um contexto acreditável para os exercícios da aprendizagem.

O impasse está precisamente na existência de evidência a favor para as diversas tipologias. Por exemplo, a meta-análise realizada por Abrami et al. (2014) com 341 estudos quase experimentais na qual observou o impacto da instrução no desenvolvimento e melhora das habilidades, bem como disposições do pensamento crítico e o desempenho estudantil, foi encontrado tamanho de efeito significativamente positivos para diferentes tipos de intervenções educativas.

Esta meta-análise evidenciou que tanto os cursos com orientação genérica (tamanho do efeito $g = 0,26$ $p < ,05$); imersão (tamanho do efeito $g = 0,23$ $p < ,05$), infusão (tamanho do efeito $g = 0,29$ $p < ,05$), e os cursos mistos (tamanho do efeito $g = 0,38$ $p < ,05$), geraram melhoras nos sujeitos em diferentes sub-habilidades como a realização de inferências, análise, produção e avaliação de argumentos, e disposições do pensamento crítico como flexibilidade, compreensão da opinião dos outros, entre outras. Estes achados não evidenciaram uma diferença significativa entre estes tipos de instrução, portanto, não é possível afirmar categoricamente que uma tipologia é melhor que outra, ainda que os cursos com características mistas apresentassem um melhor resultado.

Por sua parte, Niu, Behar-Horenstein e Garvan (2013) revisaram 40 estudos na meta-análise e encontraram que as intervenções em pensamento crítico em ensino superior apresentam resultados com tamanhos de efeito estatisticamente significativos, mas esta significância é baixa (tamanho do efeito de 0,195, com p -valor inferior a 0,01) o que significa que as diferentes intervenções revisadas (baseadas em resolução de problemas, estudos de caso, imersão, holísticas) geram mudanças relacionadas com as sub-habilidades de pensamento crítico em estudantes universitários, mas também acharam que a disciplina a que o estudante pertence (*i.e.* área da saúde ou ciências sociais) e a duração da intervenção são fatores que explicam parte da variabilidade dos efeitos dos tratamentos. Como conclusão, os resultados desta meta-análise sugerem que os cursos incorporados em currículos e de duração de doze semanas, ou mais, evidenciam melhores resultados. Fato que apoia a ideia de desenhos instrucionais mistos e integrados (DUMITRU, 2012).

A evidência existente apoia tanto as intervenções educativas caracterizadas de genéricas, como também as específicas, aquelas que combinam os dois aspectos, conferindo um papel relevante ao processo educativo e instrucional (instrumentos culturais) para o desenvolvimento dos processos superiores (*i.e.*, pensamento crítico, argumentação), independente de sua natureza. Neste sentido, é plausível pensar o pensamento crítico e a argumentação no marco de uma relação entre aspectos de natureza genérica e específica como não excludentes, como foi já argumentado por Perkins e Salomon (1989), para os quais as

habilidades cognitivas gerais funcionam de maneira contextualizada, e por sua vez, são ferramentas para aprofundar-se no conhecimento de domínio específico. Podem-se considerar como chave, pensar nesta relação em que os aspectos genéricos e específicos não são mutuamente excludentes, o fato que ninguém pensa sem ter algo em que pensar (conteúdo), assim como, tampouco pode-se ter conteúdo ou adquirir este sem refletir, analisar, avaliar, sem pensar sobre ele.

A discussão parece orientar-se mais, para a análise das formas em como estes aspectos estão presentes e interagem no desenvolvimento dos processos ou habilidades superiores dos sujeitos e como são o pensamento crítico e a argumentação. Assim como, para as características das aulas enquanto estratégias e modelos que promovam a participação ativa dos estudantes, como é a resolução de problemas aplicados, discussão e diálogo de ideias, debates e tutorias, as quais segundo a literatura parecem ser as de maior efetividade para cumprir com o objetivo do desenvolvimento de ditos processos (ABRAIM et al., 2014; ABRAIM et al., 2008; COHEN, 2004).

Levando em consideração estes aspectos, a adaptação realizada ao Modelo de Debate Crítico usada na DIP (LEITÃO, 2012) pode ser classificada como uma experiência de aprendizagem mista (ENNIS, 1989) por atingir a dois objetivos. O primeiro favorece a construção de conhecimento sobre conteúdos curriculares, e o segundo, contribui para o desenvolvimento de competências crítico-argumentativas de produção e avaliação de argumentos (LEITÃO, 2012). Estas características permitem que através do modelo se mobilizem aspectos genéricos da argumentação (produção e avaliação), e, específicos (conteúdo disciplinar) de forma inter-relacionada, acreditando que a argumentação é um processo que perpassa diferentes domínios de conhecimento, mas que precisa de um processo instrucional situado e de conteúdo específico (KUHN, 2012) que facilite alcançar generalizações a outros contextos de utilização e domínios de conhecimento (URIBE, LÓPEZ, 2008).

Da mesma forma, espera-se que a experiência de aprendizagem que implementa a adaptação do MDC favoreça o desenvolvimento do pensamento reflexivo (para nosso caso da ação para avaliar a argumentação dos outros) e sua continuidade no tempo e em diferentes situações. As razões que levam a pensar neste sentido são as características deste modelo como: a) a mobilização de conteúdos disciplinares que por sua vez envolvem polêmicas sociais (aspecto que pode aproximar aos estudantes com vivências cotidianas), e b) a prática sistemática em argumentação, característica que o converte em um modelo em que as práticas do ensino dialógico estão presentes, portanto a participação dos estudantes é ativa, se tem um propósito

para cada ação que se implemente na aula, se privilegia o trabalho entre pares e a construção colaborativa, e sobre tudo, se confronta, questiona e se mobilizam diferentes perspectivas ou pontos de vista sobre um tema que se trate.

Levando em consideração as características do Modelo de Debate Crítico e a premissa de considerar a argumentação como um processo em que aspectos genéricos e específicos não são mutuamente excludentes, é de interesse desta pesquisa identificar que elementos da avaliação da argumentação de outros teriam um caráter genérico ou específico e como estes interagem nas diferentes situações e com o passar do tempo. Isto é, qual é o nível de alcance dos critérios para avaliar diversas situações e quais seriam próprios de uma situação específica.

3.3 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO METACOGNITIVO

O enfoque metacognitivo propriamente dito, derivado das pesquisas em psicologia cognitiva, se refere ao grau de consciência ou conhecimento que os indivíduos possuem sobre sua forma de pensar (processos e eventos cognitivos), sobre os conteúdos (estruturas), e, as habilidades para controlar os processos cognitivos. Isto com a finalidade de organizá-los, revisá-los e modificá-los em função dos resultados da aprendizagem e da construção de conhecimento (BROWN 1987,1984; FLAVELL 1979,1987, apud LIVINGSTON, 2003).

A metacognição tem sido associada à capacidade das pessoas de se conscientizar sobre seus próprios processos de aprendizagem; asserção que abre a porta para uma compreensão do sujeito ativo frente a seus processos de construção de conhecimento. O sujeito pode controlar, planificar, refletir, avaliar, corrigir suas ações e pensamentos até conseguir solucionar um problema, compreender sua realidade ou adquirir um conhecimento. A metacognição, como o conhecimento do conhecimento, intervém no controle dos atos de conhecer e pode incidir nas mudanças cognitivas (CEYLAN, HARPUTLU, 2015).

Três dimensões são reconhecidas na literatura como componentes da metacognição. A primeira tem a ver com o conhecimento estável e consciente que a pessoa tem sobre sua cognição, deles mesmos como aprendizes ou como solucionadores de problemas e de seus recursos para resolvê-los, bem como, da estrutura de conhecimento na que estão trabalhando (LIVINGSTON, 2003). A segunda, relacionada com a regulação da cognição que envolve os mecanismos autorreguladores, o monitoramento e ordenamento por parte da pessoa de suas próprias destrezas cognitivas, assim como o planejamento, e avaliação da atividade cognitiva consciente e deliberada (ROAZZI et al., 2013). E a terceira dimensão, esta relacionada com a

habilidade para reflexionar tanto sobre o próprio conhecimento, como seus processos de manejo desse conhecimento (TORRES, MIRANDA, 20013).

A avaliação como componente metacognitivo se compreende como um ato deliberativo e reflexivo, através do qual emitimos juízos baseados em critérios (LIPMAN, 2003; GOVIER, 2014). Esta ação deliberativa permite examinar nossos próprios pensamentos, levando em consideração o contexto das situações, e, os fatos avaliados, assim como revisar nossas próprias perspectivas, reafirmá-las, questioná-las ou mudá-las, seja quando a avaliação recae sobre outras pessoas ou sobre si mesmo. Em seguida, se aprofunda sobre estes aspectos específicos para o entendimento da avaliação dos argumentos/argumentações e sua relação com o pensamento reflexivo (metacognição).

3.4 AVALIAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO E PENSAMENTO REFLEXIVO

É amplamente aceito na literatura o reconhecimento do papel da argumentação como mediadora do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (RAPANTA, GARCIA-MILA, GILABERT, 2013; LEITÃO, 2000, 2007; JIMENEZ-ALEXANDRE, 2007; KUHN, 1991). Tal papel mediador ocorre à medida que a argumentação permite deslocar o pensamento do indivíduo para o plano reflexivo. Quando se argumenta, toma-se as próprias concepções sobre o mundo (conhecimento, crenças) como objeto de pensamento e se avalia as bases em que estas se apoiam e os limites que a restringem (LEITÃO, 2007; KUHN, 1991).

Para o caso deste trabalho, esta relação se assume a partir da postura cognitivo-discursiva de Leitão (2000, 2008), para quem a argumentação é uma atividade social, discursiva e situada, que envolve a negociação de divergências e implica um processo que favorece a revisão e reconstrução de perspectivas dos indivíduos. Os processos de justificação de pontos de vista, consideração e resposta a posições contrárias, necessariamente leva o sujeito a voltar para si e refletir sobre seu próprio pensamento (LEITÃO, 2007).

Partindo desta compreensão, Leitão (2000, 2007, 2008) propõe uma unidade de análise desenhada para capturar o processo de revisão que ocorre de forma natural no discurso. Esta unidade compõe-se de três movimentos: argumento, contra-argumento e resposta, os quais permitem evidenciar a natureza dialógica e dialética que esta lhe outorga à argumentação. A partir desta perspectiva, cada movimento tem uma funcionalidade. O argumento explicita a concepção do falante sobre seu ponto de vista. O contra-argumento traz a dúvida ou objeção sobre o ponto de vista colocado (próprio ou de outro), isto é, exerce o papel da oposição. Por fim, a resposta, que é a reação do proponente de um argumento à oposição emergente, tendo

inerentemente, um componente avaliativo que permite capturar as possíveis transformações nas concepções dos sujeitos sobre o que pensam ou sobre o que acreditam.

Quando a argumentação é levada para a sala de aula, geralmente se busca favorecer, no espaço de aprendizagem, o uso sistemático destes movimentos quando os alunos são solicitados para identificar, produzir e avaliar argumentação. Neste caso, em particular, aprofundou-se sobre a capacidade para avaliar a argumentação de outros, vista como uma ação que repercute no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

3.4.1 Avaliação das argumentações e os argumentos

Antes de se aprofundar no processo de avaliação das argumentações e os argumentos, se precisa estabelecer uma diferenciação entre estes dois conceitos. A literatura relacionada sobre teoria de argumentação realiza uma distinção entre como compreender a argumentação, e o argumento. As diferenças entre estes dois conceitos radicam, fundamentalmente, em que a argumentação é considerada um processo dialógico de ideias opostas com respeito a dilemas de diferentes âmbitos, e envolve tanto o argumentador como a prática de argumentar (i.e estratégias de argumentação). Por enquanto, o argumento é definido como o produto do processo e prática argumentativa, e obedece a uma estrutura lógica (JOHNSON, 2000; RAPANTA, GARCÍA-MILA, GILABERT, 2013).

A ação de avaliar está presente na argumentação tanto na produção de argumentos, como na avaliação de argumentos de outros. Qualquer destas duas situações implica que um sujeito revise e reflita sobre suas posições e sobre as posições dos outros, isto é, que tome como alvo de análises as próprias concepções sobre o mundo (LEITÃO, 2007) e ao fazê-lo, estabeleça critérios que orientem seu julgamento.

Avaliar a argumentação requer pensar sobre o próprio conhecimento (HALPERN, 2014; KUHN, 1999, 1991), sobre como se está argumentando, assim como selecionar os aspectos a avaliar e definir critérios que garantem a validade de uma dita avaliação - avaliar realmente o que se quer avaliar (RAPANTA et al., 2013).

A avaliação, segundo Lipman (2003), é por excelência uma atividade de cunho metacognitivo, visto que, o pensamento estaria tanto constituído como avaliado por critérios. Segundo o mesmo autor, os critérios são as ferramentas ou regras usadas para construir juízos, avaliar uma situação, fato específico ou guias que ajudam em um ato de deliberação.

Nesta direção, avaliar a argumentação requer um exame objetivo e sistemático através de critérios que envolvem não só a qualidade do argumento, ou da informação, senão também

o contexto em que esta acontece. Deste modo, quando se avalia, leva-se em consideração tanto o grau de solidez do raciocínio (GOVIER, 2010; SAÍZ, RIVAS, 2008; HALPERN, 2014) como as circunstâncias particulares em que a argumentação ocorre (pessoa e contexto), e, portanto, as características de comunicação e discussão crítica e regrada (VAN EEMEREN, GROOTENDORST, 2004).

Estas características de discussão crítica e regrada se correspondem com a finalidade de resolver um conflito de opinião através do exame metódico de diferentes posições ou opiniões, sob condições contextuais que devem ser satisfeitas para orientar e guiar o discurso argumentativo para que este não seja falaz⁶ (VAN EEMEREN, 2007). Segundo este autor, as regras em uma discussão crítica proporcionam o procedimento de definição dos princípios gerais do discurso argumentativo e são desenhadas para prevenir obstáculos que possam interferir na resolução de um conflito de opinião.

Na presente proposta, tanto o grau de solidez do raciocínio, como as características de comunicação e discussão regrada, serão levados em consideração para caracterizar as transformações na competência para avaliar a argumentação dos outros. Especificamente parte-se dos critérios de aceitabilidade, relevância e suficiência propostos por Govier (2010) para avaliar os argumentos, e de critérios pragmáticos relacionados com a situação comunicativa e discursiva propostos por van Eemeren et al. (2008).

Compreende-se por avaliação do argumento, segundo Govier (2010) e Halpern (2014), a determinação da solidez de um argumento produzido, resultado da veracidade da informação, a relação entre o ponto de vista, as razões e justificativas, assim como a suficiência destas razões para suportar a perspectiva defendida. Por critérios pragmáticos, assumem-se a presença de condições de comunicação crítica como coerência no discurso, uso de estruturas argumentativas válidas, cumprimento de regras estabelecidas em uma situação comunicativa.

A adaptação realizada por Leitão (2012) do Modelo de Debate Crítico consiste em uma experiência de aprendizagem que privilegia sistematicamente tanto a produção como a avaliação da argumentação, contribuindo desta forma com situações explícitas de avaliação. No marco desta proposta pedagógica, Ramírez (2012) através de um estudo de caso de estudantes de psicologia, analisou as transformações no uso de critérios de avaliação da argumentação, como indicador de desenvolvimento do pensamento reflexivo, quando os participantes que passam por este Modelo são demandados para avaliar a argumentação de seus colegas. Esta autora concluiu que os estudantes apresentaram ganhos progressivos no uso de critérios,

⁶ Por falaz neste caso se define segundo van Eemeren (2007) como movimentos que violam uma regra específica da discussão crítica.

especialmente os pragmáticos (avaliação do compromisso pragmático dos participantes com a situação de debate), e comprovou-se a incorporação em menor proporção de critérios dialéticos no exame interno dos argumentos (incorporando-se critérios relacionados com a aceitabilidade).

O primeiro aspecto de interesse para tomar a avaliação da argumentação como foco, reside em dar continuação ao estudo de Ramírez (2012), aprofundando nas análises da transformação (incorporação - mudança-continuidade) dos critérios de avaliação com o passar do tempo e as diferentes configurações que estes adquirem em diferentes situações (contextos). Isto, por considerar que a existência de elementos que continuam e adquirem uma relativa estabilidade é um dado empírico que permite observar o que um indivíduo internalizou de uma experiência (VYGOTSKY, 1978), ou seja, o que foi desenvolvido a partir de uma experiência de aprendizagem (MDC, no presente estudo). Assim como, contribuir nas potencialidades que o modelo tem como espaço que promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Um segundo aspecto que guia o interesse por estudar a avaliação é a escassa evidência encontrada na literatura revisada, em relação ao estudo do uso de critérios para avaliar a argumentação de outros. Pode-se dizer que a avaliação, prioritariamente, tem sido examinada em situações propriamente de produção de argumentos.

A maioria das pesquisas encontradas foca em avaliar a argumentação produzida por estudantes em diferentes níveis educativos utilizando estratégias e experiências de aprendizagem que promovem sua prática na sala de aula, especificamente, centram-se na estrutura e qualidade do argumento, assim como na efetividade da experiência sob modelos pré-teste-pós-teste imediatamente após a finalização da fase de sua implementação (ABRAIM et al., 2014; MILLER et al., 2014; NUSSBAUM, SINATRA, 2003). Poucas pesquisas exploram a competência para avaliar a argumentação, e, os existentes assinalam que esta é uma habilidade que os estudantes apresentam dificuldades (GOLDSTEIN, CROWELL, KUHN, 2009).

Larson, Britt e Kurby (2009) examinaram a capacidade de estudantes de ensino fundamental e de primeiros períodos de educação superior, para avaliar a qualidade estrutural de argumentos. Os resultados deste estudo indicaram que os estudantes têm muita dificuldade para avaliar a conexão entre *claims* e *razões*, isto é, para estabelecer a relevância do argumento (GOVIER, 2010). Por sua vez, estes autores realizaram uma intervenção baseada na apresentação de uma tutoria explicativa e de feedback imediato, para melhorar esta dificuldade, obtendo como resultado que estes dois elementos requer maior tempo de apresentação para aumentar a probabilidade de sua efetividade e uma eventual transferência a outras situações.

Outro estudo, realizado por Gaviria e Corredor (2011), explorou os efeitos de um treinamento prévio na argumentação e dos objetivos pragmáticos de um diálogo argumentativo, em relação à forma em que estudantes universitários avaliam as evidências e as explicações apresentadas nele. Deste estudo se concluiu que os participantes com alto treinamento na argumentação avaliam argumentos de acordo com a característica pragmática do diálogo – conhecimento sobre o acordo ou desacordo existente entre os interlocutores do diálogo – avaliando melhor as evidências do que as explicações nas situações de desacordo. Os autores sugerem a realização de estudos em ambientes naturais, por exemplo, de argumentações on-line que reproduzam sequências de argumentação mais representativas de interações argumentativas, já que estes resultados dependeram de situações fragmentadas que não permitiram concluir se o argumento avaliado cumpriu o propósito dentro do diálogo.

Goldstein, Crowell e Kuhn (2009) desenharam um instrumento para medir a capacidade de avaliação da força dos contra-argumentos de estudantes de sexta e sétima séries, os quais participaram de uma intervenção para melhorar sua habilidade de produção de argumentos. Neste estudo, solicitou-se aos estudantes que selecionassem entre um contra-argumento fraco e um contra-argumento forte para responder a um ponto de vista formulado. As autoras encontraram que os participantes não evidenciaram uma melhora significativa no reconhecimento de contra-argumentos mais fortes para debilitar a afirmação o ponto de vista inicial.

Os estudos citados evidenciam a complexidade da competência para avaliar a argumentação, sendo necessário que os sujeitos se envolvam em situações explícitas de avaliação que contribuam com seu desenvolvimento, não sendo suficiente a exposição a situações de produção que já exigem um nível de avaliação e revisão do material sobre o qual se argumenta (LEITÃO, 2007).

3.5 ADAPTAÇÃO REALIZADA POR LEITÃO (2012) AO MDC

O Modelo de Debate Crítico foi originalmente proposto por Fuentes (2011) e implementado através de Torneios Interescolares no Chile, com o objetivo de desenvolver competências argumentativas e formação cidadã. A descrição da experiência de aprendizagem, uma adaptação do MDC realizada por Leitão (2012) para a sala de aula, está centrada em dois aspectos: os principais pressupostos teóricos que sustentam o modelo e a estrutura para sua implementação.

3.5.1 Pressupostos teóricos

O MDC se sustenta em três eixos teóricos: a perspectiva cognitivo-discursiva da argumentação de Leitão (2000, 2007, 2008), o enfoque crítico-racionalista (FUENTES, 2011) e colaborativo. A perspectiva cognitiva-discursiva de Leitão (2102) presente no Modelo de Debate Crítico pode ser sintetizada na forma como esta autora define a argumentação e em sua proposta dos movimentos que a caracterizam. Para Leitão (2012, p. 26), a argumentação é

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 e antecipa respostas de outrem), dialética (caracteriza-se como exame crítico de argumentos divergentes) e epistêmica (possibilita construção de conhecimento).

Em sua proposta, os movimentos argumentativos de argumento-contra-argumento e resposta reúnem estas características da argumentação.

Para Fuentes (2011), o Debate Crítico envolve uma situação inicial que instaura um conflito de opinião relativo a um tópico, tema ou problema de interesse comum e a meta de resolvê-lo em conjunto, através de um diálogo crítico caracterizado pelo respeito da meta perseguida. Neste debate prevalece à busca de resolução de um conflito, a sobreposição do interesse coletivo sobre o triunfo pessoal, uma avaliação das formas argumentativas em sua relevância cognitiva e o peso probatório para alcançar a meta de resolução (exame crítico de perspectivas).

Este autor se ancora na proposta pragma-dialética do modelo ideal de resolução de conflitos (LEITÃO, 2012) para definir as etapas funcionais que estruturam o momento de debater criticamente. Este modelo ideal estabelece: uma fase de *confrontação*, ou existência de uma diferença de opinião; uma fase de *abertura*, em que se explicita o compromisso dos participantes com a resolução do impasse por meio da argumentação; a fase propriamente dita de *argumentação*, defesa de pontos de vista; e, a fase de *fechamento*, através da qual se observa se o conflito de opinião foi resolvido.

A adaptação realizada por Leitão (2012) do MDC privilegia o trabalho de construção colaborativa, ancorando-se em pressupostos socioculturais para os quais o conhecimento não é uma posse individual, mas sim compartilhada entre os integrantes de uma comunidade que utilizam ferramentas culturais (linguagem oral e escrita) e relações institucionais (normas do sistema educativo) (MERCIER, HOWE, 2012). Esta ideia é retomada de Vygotsky (1978), para quem a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual pressupõem uma natureza social e específica.

Neste sentido, a adaptação realizada do MDC para a sala de aula privilegia a interação entre pares, como uma forma de dinamizar a exploração, expressão e discussão de diferentes pontos de vista frente a um tema, com a intenção de promover um cenário de tensão que facilite a revisão crítica de perspectivas divergentes para alcançar uma possível resolução desta divergência.

3.5.2 Estrutura

A adaptação realizada por Leitão (2012) do Modelo de Debate Crítico para a sala de aula, possui dois objetivos centrais: o primeiro consiste na construção de conhecimento – no presente estudo, sobre psicologia –, e o segundo consiste no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo através do papel mediador da argumentação. Tendo em vista que o foco está em atingir estes objetivos, pode-se categorizar como uma experiência de tipo mista, de acordo com a tipologia proposta por Ennis (1989) (ver páginas 30 e 31 seções de referencial teórico).

O MDC adaptado para sala de aula procura respeitar a ecologia própria de seu contexto de aplicação, razão pela qual se ajusta aos parâmetros de funcionamento das disciplinas curriculares como duração, objetivos da disciplina na qual se incorporam tópicos debatidos, e o sistema avaliativo que tenha a instituição. Para o caso da instituição em que se realizou a experiência-piloto de adaptação do MDC, o tempo de implementação foi de 15 semanas que correspondem à duração de um período acadêmico. Nota-se que este aspecto está em concordância com os achados na literatura, os quais recomendam uma duração mínima de 12 semanas para uma maior efetividade dos cursos que buscam desenvolver o pensamento crítico-reflexivo em contextos educativos.

O MDC, para sua implementação na sala de aula, está dividido em ciclos temáticos nos quais, para o caso da DIP, são estudados temas introdutórios e controversos da Psicologia e temas relacionados à argumentação (opinião vs. opinião fundamentada, tipos de informação/marcadores argumentativos, critérios de avaliação da qualidade dos argumentos).

Estes temas são desenvolvidos a partir da prática intensiva de argumentação, portanto o ambiente de aula se caracteriza por sua dialogicidade (mobilização de diversas perspectivas) e pelo trabalho colaborativo entre pares e entre as diferentes pessoas que participam da disciplina (professor, monitores, convidados).

Para o andamento da disciplina, os estudantes participantes se organizam em três equipes: a). proponente (defensora do ponto de vista a favor do tópico discutido), b). oponente (defensora do ponto de vista contra o tópico discutido) e c). juízes/avaliadores (tem o papel de

introduzir ou apresentar de forma geral o tópico de debate e avaliar o desempenho das outras duas equipes).

Cada ciclo temático se divide em quatro fases:

a) *Apresentação de conteúdo curricular*: objetivando a introdução do tema e da controvérsia que serão discutidas durante o ciclo, esta fase permite a combinação de diferentes estratégias que contribuíam com o objetivo (vídeos, leituras, oficinas), sendo flexível com as características dos estudantes, a dinâmica do grupo e as condições normativas da instituição na qual se implemente.

b) *Fase de Preparo*: nesta fase se faz mais evidente o trabalho colaborativo, já que corresponde ao momento em que se deve discutir, analisar as diferentes posturas existentes no campo do conhecimento em que se insere o tema focalizado no ciclo e construir uma linha de raciocínio de cada equipe no debate crítico, que oriente a participação dos alunos no debate que será realizado posteriormente (fase do debate). Para essa fase de preparo, os estudantes realizam uma série de atividades prévias, como a procura de textos complementares, leitura, fichamentos, identificação de argumentos e contra-argumentos relativos ao tema alvo do debate. Ainda nesta fase, são introduzidos os conceitos sobre a argumentação de forma paulatina, assim como se leva a diante atividades para que os alunos construam e avaliem os argumentos que levarão para o debate e antecipem os possíveis contra-argumentos a que terão que responder no debate.

Esta fase tem um papel crucial no que diz respeito à meta de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, já que nela os estudantes efetivamente exploram o tema do ciclo e avaliam as perspectivas contrárias que existem sobre ele. Todo este preparo conta com a colaboração de monitores que são estudantes de períodos mais avançados.

c) *Fase de Debate Crítico*: caracteriza-se por favorecer o intercâmbio entre representantes das três equipes de alunos com papéis específicos. À equipe *proponente* cabe apresentar argumentos a favor do tema-alvo da controvérsia abordada no debate; a equipe *oponente* deverá avaliar e contra-argumentar aos argumentos da equipe proponente e defender a posição contrária. Finalmente, a uma terceira equipe cabe duplo papel de: (a) *investigadores*, a quem compete introduzir e contextualizar a controvérsia, através de conceitos chave que estão envolvidos e de elementos históricos para situar as posições existentes que vão ser discutidas; e (b) *juízes/avaliadores* da qualidade da argumentação produzida pelas equipes debatedoras.

Os diferentes papéis que estruturam o debate crítico são desenhados de modo a possibilitar o exame sistemático de posições divergentes de forma colaborativa, que se realizam

através de quatro etapas (debate restrito, aberto, perguntas, fechamento e avaliação), com a finalidade de elaborar uma conclusão plausível diante de uma controvérsia.

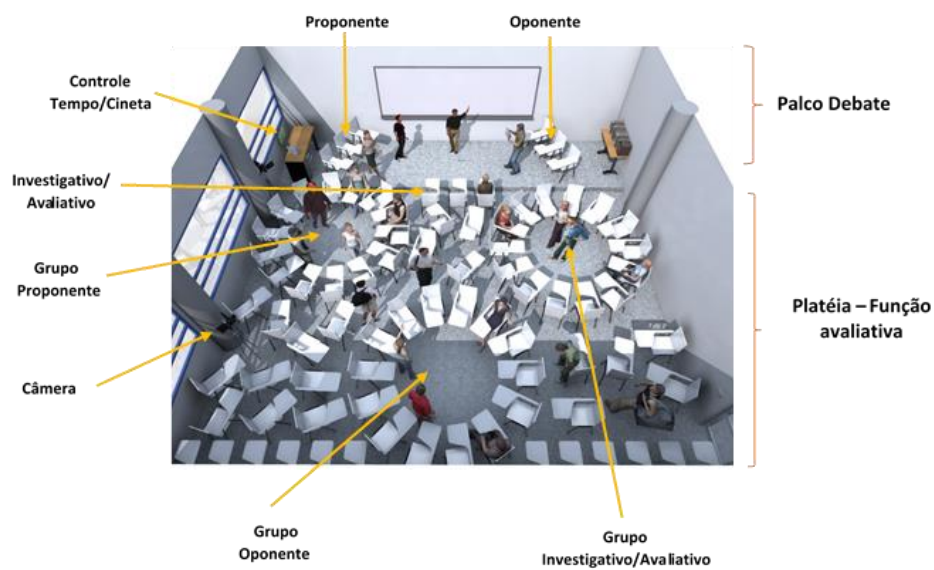
Cada uma das etapas do debate foca, em maior ou menor medida, nos movimentos argumentativos (argumento-contra-argumento e resposta) propostos por Leitão (2000). Assim, na etapa de *debate restrito* cada equipe expõe os argumentos que suportam seus pontos de vista ou perspectivas sobre o tópico debatido. No *debate aberto* as equipes têm a possibilidade de confrontar e avaliar prós e contras relativos aos temas através da sucessiva apresentação de argumentos e resposta a contra-argumentos. Na *etapa das perguntas*, as equipes e a plateia buscam solucionar dúvidas ou expandir argumentos que já foram apresentados. Na etapa de *fechamento ou conclusão*, as equipes devem sintetizar os argumentos trazidos nas etapas anteriores e concluir sobre a possível resolução da controvérsia. Por fim, na etapa de *avaliação*, a equipe de *juízes/avaliadores*, a partir dos critérios por eles estabelecidos, define a equipe ganhadora do debate. Cada uma destas etapas tem um tempo definido, turnos de fala e regras estabelecidas (ver Figura 1).

Na finalização de cada etapa, os representantes das equipes debatedoras recebem o apoio de um *coach* (companheiro da equipe) que ajuda na estruturação dos argumentos que vão ser apresentados.

d) Fase de Fechamento do ciclo temático: caracteriza-se por ser o momento de avaliação da qualidade do debate realizado, esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo curricular focalizado no ciclo e conclusão sobre o tópico discutido e a resolução dada ao tema do debate.

Para levar a cabo o debate crítico, o cenário se organiza da seguinte maneira: cada equipe (proponente, oponente, juiz/avaliador) seleciona três participantes para atuarem como debatedores representantes no momento do debate. Os demais integrantes dos três grandes grupos se convertem na plateia que assistirá ao debate, realizará perguntas (na etapa do debate destinada a perguntas) e que realizará uma avaliação *on-line* do debate, ou seja, fará registros avaliativos das diferentes etapas do debate durante sua ocorrência. A Figura 1 representa a organização da sala de aula para o momento do debate.

Figura 1. *Cenário do Debate Crítico*



Fonte: Ramírez (2012).

4 OBJETIVOS

Nesta seção serão trazidos os objetivos do trabalho.

4.1 GERAL

Analisar os critérios de avaliação da qualidade das argumentações/argumentos produzidos em uma experiência de aprendizagem voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do ensino superior. Os argumentos/argumentações avaliados pelos estudantes foram formulados por outras pessoas em diferentes situações e a avaliação ocorreu em momentos distintos: (1) durante a experiência vivida e (2) após um intervalo de quatro, oito e 12 semanas em relação a essa vivência.

4.2 ESPECÍFICOS

1) Identificar os critérios que os estudantes usam para avaliar a qualidade das argumentações produzidas por outras pessoas durante a participação na experiência de aprendizagem (DEI).

2) Identificar os critérios que os estudantes usam para avaliar a qualidade das argumentações produzida por outras pessoas após sua participação na DEI.

3) Analisar se os critérios utilizados pelos estudantes durante sua participação na DEI, continuam sendo utilizados ou não, quando são solicitados para avaliar argumentações produzidas em diferentes situações de tipo cotidiano (extracurriculares), após diferentes distanciamentos temporais dessa experiência.

5 MÉTODO

Nesta seção será trazido o método deste trabalho.

5.1 DESENHO DA PESQUISA

O fenômeno deste estudo consiste em analisar como alunos de Psicologia que participam da DEI (experiência para o desenvolvimento do pensamento reflexivo), avaliam os argumentos/as argumentações produzidas por outras pessoas em diferentes contextos (debates na DEI; situações extracurriculares como debates políticos-parlamentares, entrevistas jornalísticas e colunas de opinião) e determinados momentos (diferentes debates realizados em diferentes momentos da DEI; diferentes debates políticos-parlamentares, entrevista jornalística e colunas de opinião avaliados em diferentes momentos após a DEI). Especificamente, o foco do presente estudo visou analisar quais critérios de avaliação perpassam (continuam) os diferentes contextos estudados, e, os ganhos na avaliação que os alunos tiveram resultado de sua participação na DEI.

Para atingir este foco, e considerando que o objeto de estudo foi proposto um estudo microgenético (DIRIWÄCHTER, VALSINER, 2006), o qual permitiu capturar o processo gradual de transformação (incorporação- mudança - continuidade) dos critérios que estudantes de ensino superior utilizam para avaliar a argumentação dos outros. As transformações foram capturadas desde o momento em que os sujeitos iniciam sua participação em uma experiência de aprendizagem, na qual se implementa o Modelo de Debate Crítico, até situações extracurriculares nas quais foram, igualmente, convidados a avaliar a argumentação dos outros.

A eleição do método microgenético se justifica pela necessidade de explorar alternativas metodológicas que permitam ampliar a compreensão do fenômeno de interesse e pelas características próprias deste método. Parte-se da sugestão de Reznitzkaya et al. (2012), que recomenda seu uso com a finalidade de focar nos desempenhos detalhados dos indivíduos para compreender melhor o processo de internalização (VYGOTSKY, 1984, 1978), resultado da experiência de aprendizagem e sua relação com as tarefas ou medidas de transferência. Acredita-se, também, que este método facilita a análise de uma alta densidade de observações em relação à taxa de mudança do fenômeno, assim como a compreensão de aspectos qualitativos e quantitativos envolvidos na mudança.

Para atingir o foco aqui proposto, foi realizada uma análise de série de casos, privilegiando na pesquisa o olhar ideográfico.

5.2 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 20 estudantes inscritos em uma disciplina de caráter eletivo do currículo de psicologia de uma Universidade pública colombiana, na qual foi implementado o Modelo de Debate Crítico adaptado por Leitão (2012). Os participantes deram seu **consentimento** para participar da pesquisa.

Os **critérios de inclusão para a escolha dos casos alvo da análise foram**: a) ter realizado no mínimo uma avaliação dos debates críticos realizados no marco da disciplina (no total foram quatro debates); b) Ter participado, no mínimo, de dois momentos de avaliação de argumentações de outros, que aconteceram posteriormente à finalização da disciplina.

5.3 PROCEDIMENTO DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

O procedimento de construção dos dados se realizou a partir de dois grandes contextos e momentos (distanciados no tempo) em que a avaliação da argumentação foi produzida. O primeiro, diz respeito de uma disciplina do currículo de psicologia de uma Universidade colombiana, na qual se utilizou como estratégia de ensino-aprendizagem, o Modelo de Debate Crítico adaptado por Leitão (2012), disciplina nomeada de DEI. O segundo contexto, refere-se a situações extracurriculares, propostas pela pesquisadora, para que os estudantes avaliassem a argumentação de outros. Avaliações que ocorreram posterior à passagem dos participantes pela disciplina, já mencionada, (quatro, oito e 12 semanas).

5.3.1 Contexto DEI

Para o caso deste estudo, se utilizou o *design* da adaptação do Modelo de Debate Crítico proposto por Leitão (2012), a qual foi descrita na seção do referencial teórico (p. 43). Em seguida, destaca-se as características específicas da disciplina e, se descrevem as atividades deste contexto que conformaram o *corpus* de dados do estudo.

5.3.1.1 Características da DEI

A disciplina – DEI – na qual se implementou a adaptação do MDC desta pesquisa, corresponde a um componente curricular eletivo que teve como objetivo aprofundar os pressupostos de dois modelos teóricos da psicologia, a saber: Modelos Teóricos Cognitivos e Modelo Comportamental. Uma diferença em relação à implementação do MDC na disciplina

na qual foi adaptado por Leitão (2012) no Brasil (DIP), é que os temas debatidos na disciplina usada naquela adaptação não se restringiram a uma perspectiva teórica específica, e incluíam também temas de caráter sociocientífico.

Esta disciplina foi selecionada tendo em vista que busca, também, o desenvolvimento de competências (produção de textos argumentativos, reflexão crítica de conteúdos, expressão crítica e o respeito de ideias) que acreditam ser compatíveis com a proposta da adaptação do MDC no Brasil. A diferença entre estas duas está em que no Brasil as controvérsias visam sobre temas sócio-científicos e científicos e na Colômbia tiveram apenas o sentido científico.

Para sua organização curricular, a Universidade colombiana privilegia um sistema de créditos acadêmicos que leva em consideração o trabalho de acompanhamento realizado na sala de aula e o trabalho independente do estudante. A disciplina-alvo deste estudo localiza-se no terceiro período da grade curricular e está composta de três créditos acadêmicos. Isto é, possui uma carga horária de três horas semanais (equivalente a 180 minutos) de trabalho na aula com acompanhamento do professor, (corresponde ao típico trabalho em sala de aula, no qual interagem estudantes e professores), e seis horas de trabalho independente (realizado pelos estudantes, fora da aula, sem a presença do professor, como por exemplo, tarefas de leituras, pesquisas na internet, elaboração de informes ou de ensaios, etc.). A duração do período acadêmico foi de 16 semanas. De acordo com estas condições, se realizaram quatro ciclos de debates críticos sobre tópicos que visam sob o Modelo Teórico Cognitivo-Behaviorista, também foi introduzido conteúdo sobre argumentação durante cada ciclo. Em seguida na Tabela 1 se apresentam estes tópicos.

Tabela 1. Conteúdo Programático da DEI

Ciclo	Conteúdo Científico	Conteúdo sobre argumentação
I	Tópico geral: Suportes epistemológicos Modelo Comportamental vs. Modelo Cognitivo. Tópico do debate: Considerar o comportamento humano como objeto da psicologia é suficiente para compreender o psicológico?	Opinião vs. Opinião Fundamentada. Identificação e construção de argumentos (Estrutura do argumento).
II	Tópico geral: Princípios Skinnerianos para explicar a conduta verbal vs. cognitivos e sociocognitivos. Tópico do debate: ¿Os princípios da análise experimental do comportamento são suficientes para explicar a conduta complexa, a conduta emocional e a verbal?	Critérios de avaliação de argumentos.
III	Tópico geral: Teoria Processamento da Informação – Piagetiana, Factor G da inteligência vs. Enfoque Modular da cognição. Tópico do debate: A Inteligência é uma habilidade geral ou específica?	Tipos de informação e Marcadores textuais.

IV	Tópico geral modelos normativos vs. descritivos da Tomada de decisão. Racionalidade vs. Emoção –Intuição. Tópico do debate: ¿A intuição teria um papel na toma de decisão, uma vez que o ser humano é considerado um ser racional?	Reforço sobre Critérios de Avaliação do argumento (Condições ARS).
----	--	--

Fonte. Autora

A implementação da adaptação do MDC na disciplina-alvo foi realizada pela autora da presente tese. Assim mesmo, uma equipe de monitores constituída por uma professora auxiliar e três alunos monitores (de semestres superiores e pertencentes a grupos de pesquisa interessados em participar da monitoria) apoiaram o planejamento e desenvolvimento da disciplina.

O papel dos monitores teve dois objetivos, um, ajudar com o planejamento da DEI e o segundo, o papel mediador realizado com os estudantes. Nesse sentido, os monitores apoiaram as discussões das equipes na sala de aula, o preparo dos debates críticos nos quatro ciclos realizados, ajudaram com resolução de dúvidas sobre os tópicos tratados na DEI, motivaram aos estudantes, e deram suporte as equipes pelo *whatsapp* e pelo e-mail na realização das atividades fora da aula e a construção da linha de raciocínio de cada debate crítico.

A avaliação, critério obrigatório pela Universidade, foi realizada em dois momentos: o primeiro, transcorridas as primeiras oito semanas de aula, e o segundo, ao final do semestre. Segundo o regulamento da Universidade-alvo, o professor tem a liberdade de propor as formas de avaliar. Neste sentido, a avaliação se deu através do conjunto de atividades produzidas durante o andamento da disciplina (construção de linha de raciocínio para cada debate, identificação e avaliação de argumentos em textos usados na disciplina, entre outras), e a produção de um ensaio sobre um dos tópicos discutidos nos debates.

Para o funcionamento da disciplina, os estudantes foram distribuídos de forma aleatória, em três equipes acompanhadas pelos monitores. Para os dois primeiros ciclos, a composição inicial das equipes foi a mesma, e só foi mudado o papel assumido por cada equipe no debate realizado em cada ciclo – equipe investigativa/avaliativa, equipe proponente e equipe oponente. Para os dois ciclos restantes, as três equipes foram reorganizadas. Cada equipe esteve formada entre seis e sete estudantes.

É importante mencionar que durante a construção dos dados, se apresentou uma greve de quatro semanas de duração, que aconteceu na metade do período acadêmico. Fazendo com que fosse necessário retomar e reforçar aspectos relativos à avaliação da argumentação, assim como recortar um ciclo de debate.

No marco do desenvolvimento da disciplina, os estudantes realizaram atividades cujo objetivo foi avaliar a argumentação produzida por outros. Dentro destas atividades se encontra a avaliação *on-line* de debates críticos que forma parte do *corpus* deste contexto – sala de aula. A seguir se descrevem ditas atividades.

5.3.1.2 Atividades realizadas na DEI

5.3.1.2.1 Avaliação *on-line* do debate crítico interescolar

Antes de falar sobre esta atividade, é pertinente esclarecer que a avaliação *on-line* dos debates críticos refere-se, nesta pesquisa, as argumentações que os estudantes avaliaram no mesmo momento em que estavam acontecendo.

Esta atividade aconteceu no início da disciplina, com o objetivo de familiarizar os estudantes com a dinâmica do debate e seu funcionamento (esta atividade não se realiza na disciplina do Brasil). Para o caso da pesquisa, esta atividade foi utilizada com a finalidade de identificar quais critérios usavam os estudantes para avaliar a argumentação de outras pessoas, antes de introduzir na disciplina o conteúdo sobre a argumentação.

Nesta atividade, se apresentou um vídeo (disponível na internet) correspondente ao debate ocorrido na semifinal do Torneio de Debate Interescolar de 2011 sobre a Legalização do aborto, realizado pelo Centro de Estudos em Argumentação e Raciocínio – CEAR do Chile, modelo base da adaptação para sala de aula realizado por Leitão (2012). O fragmento específico que foi apresentado correspondeu ao chamado debate aberto (descrito na página 48). A escolha desta etapa se justificou por ser um momento no qual as equipes têm a possibilidade de confrontar e avaliar prós e contras relativos aos temas discutidos, através da sucessiva apresentação de argumentos e resposta a contra-argumentos.

Antes da apresentação e das instruções para a realização desta atividade, e com o intuito de motivar e centrar a atenção dos estudantes para o que seria tratado, se realizou uma contextualização sobre o conteúdo do vídeo e a importância da argumentação e da avaliação das argumentações como futuros psicólogos. Por sua vez, os alunos da disciplina, foram informados para avaliar por escrito a argumentação da equipe proponente (a favor do tópico debatido) e da equipe oponente (contra do tópico debatido) participantes do fragmento de debate do CEAR.

O fragmento do vídeo que foi avaliado pelos estudantes participantes da DEI, se dividiu em duas partes, correspondentes a dois turnos das equipes oponente e proponente do debate do

CEAR. Em cada parte, se realizou uma pausa para pedir que os estudantes avaliassem o fragmento assistido do vídeo. Finalmente, foi pedido que dessem uma conclusão da avaliação realizada, determinassem e justificassem qual consideravam a equipe que melhor argumentou. Para realizar esta atividade, se entregou aos alunos uma ficha, que orientou a avaliação sem, entretanto, sugerir que critérios específicos deveriam utilizar nesta avaliação (ver apêndice C). O tempo para a aplicação desta atividade foi de 30 minutos.

5.3.1.2.2 Avaliação on-line do debate crítico na DEI

Corresponde às avaliações escritas realizadas pelos estudantes durante os debates críticos que aconteceram na DEI. (Os tópicos debatidos foram no total quatro: a). Considerar o comportamento humano como objeto da psicologia é suficiente para compreender o psicológico?; b) Os princípios da análises experimental da conduta são suficientes para explicar conduta complexa, como a conduta emocional e verbal?; c) A Inteligência é uma habilidade geral ou específica e, d) A intuição teria um papel na tomada de decisão, uma vez que o ser humano é considerado um ser racional?

Durante esta atividade, os estudantes da plateia e da equipe investigativa/avaliativa foram solicitados a avaliar as diferentes etapas do debate crítico (debate restrito, aberto, perguntas, fechamento de resolução), dizer qual foi a melhor equipe que argumentou e justificar sua avaliação. Para realizar a avaliação, os estudantes receberam uma ficha com a estrutura das etapas do debate crítico, de maneira que orienta a avaliação, sem entretanto, sugerir que critérios específicos devem utilizar na mesma (ver Apêndice C). Para o caso dos estudantes que formaram parte da equipe investigativa/avaliativa, eles construíram sua própria ficha.

Esta situação foi escolhida por oferecer aos estudantes a oportunidade de avaliar uma situação enriquecida em argumentação, na qual de forma deliberada, estejam presentes os movimentos argumentativos propostos por Leitão (2000, 2007, 2008). A quantidade de avaliações *on-line* que constituiu o *corpus* por sujeito foi no mínimo, um, e, máximo quatro.

Deste contexto foram tomadas para integrar o *corpus* de dados, as avaliações escritas realizadas pelos estudantes nas atividades anteriores (avaliação debate interestelar e avaliação *on-line* debate crítico). Estas atividades aconteceram no contexto natural da disciplina, razão pela qual foi pedido aos estudantes o consentimento para utilizar ditas produções como dado da pesquisa.

5.3.2 Situações extracurriculares

O segundo contexto correspondeu a três tipos de situações propostas pela pesquisadora para que os estudantes avaliassem a argumentação de outras pessoas, implementadas em três diferentes momentos. Estas atividades foram aplicadas posteriormente à passagem dos participantes pela disciplina anteriormente mencionada – DEI.

Estas atividades consistem em argumentações que pertencem a gêneros discursivos distintos (debate parlamentar-político, entrevista jornalística e coluna de opinião) e preservaram a “autenticidade” de uma atividade argumentativa acontecida na vida real. Caracterizam-se como atividades “*open-ended*”, porque permitem que os sujeitos não se foquem em respostas corretas e que possam livremente chegar a uma conclusão, mas que têm uma guia ou orientação clara que facilita sua realização (REZNITZCAYA et al., 2012).

Estes três gêneros foram privilegiados levando em consideração sua proximidade-distanciamento com o contexto da DEI, as distinções argumentativas entre eles, e razões de cunho pragmático, tais como, atualidade dos tópicos selecionados (mobilizados na mídia no momento da pesquisa), e, acessibilidade para o material.

A escolha dos temas sobre os quais visaram as situações, corresponde a assuntos quotidianos que são de conhecimento geral ou comum dos estudantes. Contudo, na entrevista jornalística foi retomado um dos temas discutidos durante a DEI, “tomada de decisão”, mas realizando mudanças no conteúdo tratado e nos materiais apresentados. Isso, com a finalidade de analisar se a proximidade-distanciamento com o tópico teria algum efeito na avaliação das argumentações realizadas pelos estudantes e a permanência dos critérios por eles empregados.

É importante destacar que no processo de seleção dos materiais (vídeos e coluna de opinião) considerou-se que apresentassem discursos argumentativos. Para o caso específico do debate parlamentar, se privilegiou aqueles fragmentos nos quais houvesse movimentos argumentativos (argumento, contra-argumento, resposta). Na entrevista jornalística, se considerou os fragmentos nos quais o entrevistado se posicionava a respeito do tópico discutido. E, por fim, na coluna de opinião se preservou as características de formatação originais do texto.

O contexto de aplicação destas atividades foi individual, em formato de entrevista. Cada sessão foi áudio-gravada para posteriormente realizar a transcrição e fazer a análise. Cada sessão teve uma duração aproximada de 30 minutos, na qual se apresentou para os sujeitos as três situações extracurriculares (debate parlamentar-político, entrevista jornalística, coluna de opinião).

Diante das três situações apresentadas em cada sessão, ao estudante (participante da pesquisa) foi pedido para fazer uma avaliação *off-line* da argumentação produzida, material que compôs o *corpus* de dados deste segundo contexto. O caráter *off-line* se caracteriza por

diferenças entre: a) O *corpus* das situações de avaliação extracurricular, e as situações de avaliação privilegiadas no contexto da disciplina (debate crítico *on-line*), b) O tempo de duração de cada situação extracurricular (entre 7 e 15 minutos, aproximadamente) é menor do que a duração do debate crítico (60 minutos, aproximadamente) realizados na disciplina. c) A diferença no objetivo da mediação para o uso dos critérios de avaliação, da situação acadêmica (aprendizagem) e das situações extracurriculares (pesquisa).

Com uso destas situações foram realizadas três observações com espaços de quatro semanas de diferença entre uma observação e outra, até chegar a um intervalo de 12 semanas depois da finalização da DEI. A estrutura das situações para cada observação foi mantida, preservando três gêneros (debate parlamentar-político, entrevista jornalística, coluna de opinião), mas diversificando o conteúdo tratado em cada gênero. Os intervalos de tempo entre as observações foram estabelecidos atendendo a proposta de Howe, McWilliam e Cross (2005) para estudar o fenômeno de efeitos tardios de colaboração entre pares, segundo o qual benefícios da colaboração entre os pares nem sempre são evidentes até que tenham transcorrido algum tempo. Esses autores têm encontrado efetividade nos ganhos da colaboração entre 24 horas e 4 semanas depois da colaboração, e, entre 4 semanas e 11 semanas. Além destas razões, é pertinente assinalar que este tempo dependeu também do calendário da instituição (período de recesso entre um semestre e outro).

A seguir, define-se e descreve-se as atividades extracurriculares base deste momento do procedimento:

5.3.2.1 Debate parlamentar-político ou eleitoral

Gênero entendido como uma competição entre dois antagonistas que buscam convencer a um terceiro (um juiz, um auditório, possíveis votantes) de que seu posicionamento é o melhor. Neste gênero, os debatedores se preocupam em mostrar um discurso planejado, mas a capacidade de improvisação se torna um recurso importante, para potencializar sua imagem social a favor da mudança de atitude da audiência (BAÑÓN, 2005). Para a escolha dos debates, se levou em consideração que os tópicos tratados pelos debatedores fossem próximos ao contexto cotidiano dos estudantes participantes deste projeto. Os tópicos abordados nos debates foram a legalização das drogas, seguridade da cidadania e adoção por parte de pessoas solteiras e casais homoafetivos.

De forma individual foi apresentado um fragmento de vídeo de um debate parlamentar (um bloco completo do debate que continha os movimentos da argumentação), e foi solicitado

aos participantes que focassem na argumentação que estava sendo produzida pelos debatedores. Durante esta apresentação, o participante podia fazer anotações sobre o que estava observando. Posteriormente, a pesquisadora realizou duas perguntas deflagradoras aos participantes para que, de forma oral, oferecessem sua avaliação da argumentação observada (ver Apêndice D). Quando foi necessário esclarecer, ampliar ou complementar o dito pelos participantes, a pesquisadora realizou perguntas adicionais. Na Tabela 2 se sintetizam os tópicos e características dos debates que foram apresentados aos estudantes para avaliar.

Tabela 2. Características dos debates parlamentares

Situação	Tema	Duração /Extensão Fragmento	Características do Contexto de Debate	Argumentos Mobilizados no fragmento.
Debate político-parlamentar 1	Legalização das drogas	11:46 minutos	Este debate aconteceu na cidade de Puebla (México) no marco do evento ‘Cidade das Ideias. O debate tinha dois grupos, um a favor da legalização das drogas e o outro contra. O grupo a favor esteve formado por ex-presidentes de países latino-americanos e europeus, e o grupo contra, tinha representantes da ONU e de ONG (s) que trabalham com prevenção de consumo. O moderador do debate, quem apresentou aos participantes das equipes, controlou o uso da palavra e do tempo. O debate também teve plateia, mas esta plateia não participou do debate. Foram apresentados 3 turnos de fala de cada grupo (2 minutos para cada integrante). A dinâmica do debate consistiu em apresentar argumento, contra-argumento.	<i>O grupo a favor</i> defendeu a ideia da legalização das drogas para diminuir seu consumo e as problemáticas que esta gera. Os argumentos dados visaram sobre: - O menor prejuízo para a sociedade é legalizar porque o estado pode controlar os mercados ilegais, e as máfias. - É necessária uma política de estado que não conduza a marginalização do estado das minorias sociais, e, portanto, controle o uso das drogas. - Os países da América Latina são vítimas das políticas dos Estados Unidos, que dão dinheiro para atingir o problema, mas que também são os maiores consumidores e mantenedores das máfias. Por isso, legalizar pode ajudar a terminar com as máfias. <i>Os argumentos contra visaram sobre:</i> - Não existe um exemplo de uma sociedade que ao legalizar o álcool e o tabaco favoreça sua saúde pública. Existe 6 vezes mais consumidores destas substâncias que de drogas, como a cocaína. - Antes de legalizar a cocaína, é necessário controlar com maior força o álcool, tomar de exemplo os resultados desse controle e depois analisar se poderia funcionar com a cocaína.

Debate político-parlamentar 2	“Seguridade da cidadania”	9:42 minutos	Dois candidatos à presidência da República debateram a partir da pergunta realizada por um jornalista sobre a percepção de segurança que tinha a cidadania vs. as cifras oficiais sobre diminuição da insegurança. Inicialmente cada candidato apresentou seu ponto de vista e após, discutiram entre eles, cada um com dois turnos de fala. Este foi um debate acontecido na televisão. O tempo dado para cada candidato foi de dois minutos para responder a pergunta, e tiveram quatro minutos para discutir entre eles. No marco geral do debate participaram também 3 jornalistas, encarregados de fazer as perguntas aos candidatos.	A controvérsia do fragmento de debate apresentado foi: ¿Estão erradas as estatísticas oficiais sobre seguridade da cidadania ou estão erradas as estatísticas da percepção cidadania? <i>Em sínteses os argumentos mobilizados por os participantes do debate foram:</i> <i>Candidato 1:</i> Existe um grande temor dos cidadãos, portanto, é necessário que o Presidente recupere sua liderança e gerar confiança na cidadania, colocando câmeras de segurança nas ruas, fazer conselhos de seguridade. <i>Candidato 2:</i> O atual governo está fazendo uma mudança de cultura – da cultura do medo para a cultura da paz. O governo tem trabalhado nisso, hoje temos as estatísticas de sequestro mais baixas da história e o índice de homicídios mais baixos dos últimos 35 anos. Mas é necessário continuar trabalhando contra os grupos armados, o narcotráfico e a seguridade da cidadania). <i>Candidato 1:</i> Os cidadãos percebem que se tem retrocedido. Os maiores problemas de segurança estão nos jovens, no micro tráfico, por isso, as medidas não podem ser repressivas, senão, reformar a educação para evitar que os jovens cheguem às cadeias. <i>Candidato 2:</i> Estamos fortalecendo a polícia, instalando câmeras nas cidades, reformando a “fiscalia” para que os malandros não fiquem livres facilmente. <i>Candidato 1:</i> as estatísticas não apresentam que a segurança tem melhorado. Eu proponho casas de justiça, para gerar confiança e estimular a denúncia <i>Candidato 2:</i> se temos estatísticas que apresentam que a segurança melhorou, e são as cifras de vitimização que são as fiáveis.
Debate político-parlamentar 3	“Proibição a solteiros e casais homossexuais para adotar”	14:13 minutos	O debate visa argumentos a favor e contra da adoção de crianças por solteiros e casais homoafetivos e a realização de um referendo para que a população tome a	Em sínteses os argumentos que se mobilizaram neste debate foram: <i>Em contra:</i> - E necessário cumprir com o que a constituição define como família e casamento. - A Corte Constitucional da Colômbia, derogou uma lei a favor

decisão ao respeito. O debate aconteceu na televisão, num programa jornalístico de discussão e, participaram dois debatedores, um representante da comunidade LGBTI e um dirigente da “Plataforma pela vida” que reúne a pessoas e organizações da sociedade civil que defendem a vida e a família. O jornalista que moderou o debate, se posicionou diante da controvérsia.	da adoção de casais LGBTI, por isso, se fez necessário um referendo que restabeleça o direito da população para definir sua normatividade. - Existe respeito por todas as pessoas, embora, é necessário respeitar a normatividade. - As crianças devem ter figura materna e paterna. Existem 17.000 casais heterossexuais aguardando para adotar e não podem porque não temos crianças suficientes. Além do que, temos de proteger os meninos e não satisfazer aos adultos. <i>A favor:</i> - O modelo de família não corresponde com a realidade da América Latina - cita estatísticas da CEPAL para suportar. As famílias LGBTI são também famílias e o referendo quer mudar uma forma de vida da sociedade. - O referendo fala da incapacidade de um solteiro e um casal LGBTI em educar uma criança abandonada. Concordo que o direito é das crianças e não do adulto. Na Colômbia temos 5.000 crianças aguardando para serem adotadas, mas os casais querem adotar crianças perfeitas, sem deficiência. E com o referendo, além de discriminar a comunidade LGBTI, também discrimina as pessoas que educam os filhos em solidão. - Sempre será melhor que uma criança cresça em um lar com amor e respeito, e, o estado deve garantir todos os pontos de vista, o referendo não é o caminho, porque não se pode permitir a imposição de um modelo de família, das minorias.
---	---

Fonte: Autora

5.3.2.2 Entrevista jornalística ao *expert*

Este gênero se define como um diálogo entre duas ou mais pessoas: o jornalista e a(s) personagem (ns) que fazem a notícia. O objetivo deste gênero é obter informação sobre o que os entrevistados pensam de um tema de interesse ou sobre sua vida (PRADO, 2013).

Para o caso desta pesquisa, foi apresentado a cada participante o fragmento de um vídeo correspondente a uma entrevista, na qual uma pessoa com alta formação acadêmica (*expert*), opina sobre a tomada de decisão (tópico tratado na disciplina na que foi implementado o MDC), especificamente, sobre a tomada de decisão e o livre arbítrio, tomada de decisão e economia, tomada de decisão e neuro-marketing.

Antes de iniciar, os participantes foram lembrados que durante a apresentação tomassem notas sobre a argumentação do entrevistado. Posteriormente, a pesquisadora realizou duas perguntas deflagradoras aos participantes, para que de forma oral ofereçam sua avaliação da argumentação observada (ver Apêndice D). A pesquisadora realizou mais perguntas quando foi necessário. Na Tabela 3 se apresenta as características das entrevistas implementadas.

Tabela 3. Características Entrevistas Jornalísticas

Situação	Tema	Duração /Extensão Fragmento	Características do Contexto da Entrevista	Sínteses dos argumentos mobilizados na entrevista
Entrevista jornalística 1	Tomada de decisão e livre arbítrio	8:26 minutos	A entrevista focou sobre, ‘se os seres humanos tem verdadeira liberdade para decidir’. A entrevista foi realizada por dois jornalistas ao <i>expert</i> em Neurociências e Filosofia Joaquim Foster em um canal de TV. O ponto de vista do <i>expert</i> é que existe o livre arbítrio com limites e variações individuais.	- O córtex pré-frontal é o órgão da liberdade que permite-nos adaptar ao meio e é importante na toma de decisões. Ele permite que façamos a eleição de fazer ou não alguma coisa, pois está conectado com o centro da emoção e a memória. - O livre arbítrio é controverso, existe para mim, mas com limites e variações individuais ao longo da vida. Minha posição é de um determinismo brando. Somos livres para escolher a partir das influências do mundo, da emoção e da razão. - O peso da emoção e da intuição é muito no momento de fazer uma escolha. A intuição se fundamenta na parte do entorno que interiorizamos em nosso córtex- “Eu sou eu e minhas circunstâncias”, as crenças adquiridas ao longo da vida, a cultura.
Entrevista jornalística 2	Tomada de decisão e economia		A entrevista foi realizada em um canal de TV ao <i>expert</i> em Neurociências Francisco Manes. O ponto de vista do <i>expert</i> visou o importante papel da emoção na tomada de decisão e o suporte com exemplos de pesquisas realizadas sobre o tópico.	- No campo da Neuro-economia se demonstra que as pessoas não são tão racionais como a economia acredita. Jhon Nash defendia a ideia da racionalidade e o psicólogo Daniel Kahneman (ganhador do prêmio Nobel de Economia) demonstrou que estamos guiados pela emoção. <i>Para suportar o ponto de vista, o entrevistado utiliza vários exemplos de experimentos. Em seguida se apresentam alguns deles:</i> - O <i>game ultimatum</i>, consiste em que dois jogadores poderem distribuir uma quantidade de dinheiro da forma que eles queiram. Desde a teoria racional espera-se que exista um gana-gana. Mas o que se encontra é que as pessoas preferem perder, ao ver que uma

				pessoa fique com o dinheiro injustamente. Na Universidade de Princeton observaram que áreas do cérebro se ativavam quando jogavam o <i>ultimatum</i>, prevalecendo as áreas relacionadas com a emoção. - O cérebro feminino e o masculino são parecidos, mas tem diferenças na hora de processar as emoções. Por exemplo, quando uma mulher lembra de coisas negativas da vida são ativadas muitas zonas do cérebro, enquanto nos homens não. Na economia quando as pessoas não têm estresse o homem decide mais rápido e a mulher o faz com mais calma. - Experimentos sobre como as marcas ativam os circuitos do prazer no cérebro. Por exemplo, em um experimento apresentou a sujeitos uma lata do refrigerante mais conhecido, seguido de experimentar o refrigerante, depois uma lâmpada de cores e novamente davam para experimentar o mesmo refrigerante. Depois disto, foram questionados sobre qual refrigerante consideram mais gostoso. Antes desta pergunta os sujeitos escolheram o refrigerante experimentado após a apresentação da lata.
Entrevista jornalística 3	Tomada de decisão e Neuro-marketing	8:11 minutos	A entrevista foi realizada em um canal de TV ao Guillermo Grunwaldt administrador de empresas e diretor da Escola de Negócios IDEA. O ponto de vista foi sobre as razões pelas quais é importante a relação entre neuro-marketing e toma de decisões.	- O estudo do comportamento humano e o cérebro são a chave em função da globalização e da mudança de paradigma que gerou a internet. A vantagem competitiva das empresas hoje são as pessoas, e as empresas precisam se adaptar. - A capacidade de adaptação das pessoas depende, segundo a neurociências, da capacidade da aprendizagem, neste aspecto aprofunda a importância das neurociências nas empresas. - 95% da tomada de decisões são emocional e não racional, quando isso é compreendido pode-se entender também como nosso cérebro trabalha, pode-se questionar sobre como são tomadas as decisões nas empresas e trabalhar nas crenças das pessoas. - Um exemplo de que a emoção perpassa a tomada de decisão, pode-se observar quando se incorpora pessoas a uma empresa. Diante de pessoas de trajetórias acadêmicas e laborais semelhantes, a escolha resulta naquela que causou melhor impressão nos primeiros segundos de conhecê-la. Após tomar a decisão, buscamos de forma racional justificar a escolha realizada.

Fonte: Autora

5.3.2.3 Coluna de opinião de um periódico

Faz parte do gênero jornalístico e tem como propósito transmitir informações com

argumentos e criar opinião nos leitores a partir da posição assumida pelo autor da coluna. Este gênero persegue a defesa de ideias, a criação de uma opinião e a adoção de uma postura determinada a respeito de um tema relevante da atualidade (ESPINOSA, 2007).

Cada participante leu um texto de uma coluna de opinião sobre “No se aprende ser gay”, “Nos Pokenizamos” e “Educação sexual”, entregues de forma impressa. Posteriormente, a pesquisadora realizou duas perguntas deflagradoras aos participantes, para que de forma oral oferecessem sua avaliação da argumentação observada (ver Apêndice D). A pesquisadora realizou mais perguntas quando foi necessário. Na Tabela 4 se apresenta as características das colunas implementadas.

Tabela 4. Características Colunas de opinião

Situação	Tema	Duração /Extensão Fragmento	Características do contexto da coluna	Sínteses dos argumentos mobilizados na coluna
Coluna de opinião	“No se aprende a ser gay”	8 parágrafos	A coluna visa apresentar argumentos relacionados com a identidade sexual e a orientação sexual não se educa, senão que é uma questão natural.	- Ser homossexual, bissexual ou heterossexual não se aprende com o exemplo, o catequismo ou as cartilhas. Sem dúvida, existem roles de gênero aprendidos, mas a identidade sexual e as inclinações do desejo não se educam, apenas se respeita. - Em todas as culturas se dá naturalmente a existência de homens e mulheres homossexuais. Pode-se ensinar comportamentos heterossexuais para pessoas homossexuais? Não acredito. É como ensinar a pintar paisagens reais para um cego ou como obrigar a escrever com a mão esquerda a quem sempre escreve com a direita. - Em muitas espécies animais se observa comportamentos homossexuais, monógamos, bissexuais, etc. - Se a homossexualidade é um fenómeno minoritário, mas é universal, deve ter uma explicação biológica e não cultural. - Os defensores do componente genético da homossexualidade se baseiam em experimentos com gêmeos idênticos, quando um deles é homossexual é mais provável que o outro também seja.
Coluna de opinião	“Nos Pokenizamos”	9 parágrafos	A coluna visa apresentar os perigos e acidentes que tem acontecido jogando Pokemon-go. O autor da coluna se baseia em reportagens	- Pode-se jogar Pókenon-go, levando em conta os riscos que tem, senão, é possível tomar precauções para não sofrer consequências negativas. -O jogo é um dos mais vendidos e populares, e que gera adição, mas tem que se ressaltar que tudo tem o lado bom e o lado ruim. - Tem acontecido muitos acidentes de usuários por caçar Pokémon, sem importar o local onde se jogue ou o que se está fazendo.

			anteriores sobre o tema e utiliza endereços da web como referências para que os leitores possam acessá-los.	- O Pokemon-go realiza advertências para não jogar enquanto dirigem, mas quanto mais distância percorrer, no jogo, mais as pessoas são recompensadas. Isto tem gerado muitos acidentes automobilísticos. - Um hospital foi convertido em academia para treinamento de criaturas virtuais do Pokemon-go, e foi invadido por muitos jogadores, o que afetou as atividades do hospital.
Coluna de opinião	Educação sexual: “Ocultar não é evitar”	8 parágrafos	A coluna visa apresentar argumentos a favor e contra a aplicação de uma pesquisa sobre o conhecimento que crianças e adolescentes possuem sobre sexualidade e para a descoberta detecção de abuso sexual.	- Fingir que não falando com clareza pode-se evitar o início da atividade sexual dos adolescentes é uma péssima maneira de educar. É melhor orientar que impor a lei do silêncio, que ocultar, sem evitar e causar mais problemas. - Desde o 2016 o DANE realiza uma pesquisa sobre comportamentos e atitudes acerca da sexualidade em crianças e adolescentes escolarizados (Níveis 6 -11). Esta pesquisa gerou polêmica porque a linguagem utilizada e o conteúdo causou incômodo em alguns pais e professores. E, também porque é obrigatório responder o questionário e isso, viola o direito dos pais sobre como educar seus filhos. - 7,5% de crianças menores de 13 anos tiveram relações sexuais, 9,4% já foi tocado em alguma parte de seu corpo e 8,9% deles tem sido forçado para ter relações sexuais. O que estas estatísticas apresentam é que necessita desde cedo falar com uma linguagem clara o assunto relacionado à sexualidade. - A obrigatoriedade do questionário vulnera a autonomia dos pais, mas isto se justifica porque o questionário é resolvido de forma anônima, permite um diagnóstico de um problema de relevância social, e porque pode-se identificar se são os pais ou professores os que abusam das crianças.

Fonte: Autora

A Tabela 5 apresenta uma síntese das situações que constituem o *corpus* de construção dos dados.

Tabela 5. Distribuição das situações de avaliação e número de avaliações, por sujeito

Contexto/construção dos dados	Fase	Tarefas	Avaliações (N)*
Disciplina curricular	Início da disciplina	Avaliação <i>on-line</i> de debate crítico interestelar	1
	Durante debates críticos	Avaliação <i>on-line</i> de debates/temas curriculares	1-4

Situações extracurriculares	4 semanas pós- disciplina	Debate político, entrevista, coluna de opinião	3
	8 semanas pós- disciplina	Debate político, entrevista, coluna de opinião	3
	12 semanas pós- disciplina	Debate político, entrevista, coluna de opinião	3

Fonte: autor

O número de situações avaliadas por estudante variou de acordo com a assistência às aulas e às entrevistas individuais. Assim como, pelo papel desempenhado nos debates críticos durante a disciplina na que se implementou o MDC. Dos 20 estudantes participantes, todos avaliaram o debate inter-escolar, 13 avaliaram 3 debates críticos, 5 avaliaram 2 debates críticos, 1 avaliou 4 debates e um avaliou só um debate crítico. No que se refere a situações extra-curriculares, dos 20 participantes, 17 avaliaram um total de nove e 3 avaliaram seis. Para ver o número e distribuição das situações avaliadas por sujeito (ver Apêndice E).

A maneira de síntese, na Tabela 6 se destaca em paralelo as distinções entre a DEI e as situações extracurriculares. Esta comparação se realizou em função de cinco aspectos diferenciadores: a) diversidade do gênero discursivo, b) momento da avaliação, c) tópicos sobre os que visaram as argumentações, d) formato de apresentação das argumentações, e, e) formato empregado pelos estudantes participantes desta pesquisa para avaliar as argumentações.

Tabela 6. Características diferenciais entre a DEI e as situações extracurriculares

Características diferenciadoras	DEI	Situações extracurriculares (quotidianas)
Diversidade de gênero	Homogêneo (mesmo gênero)	Heterogêneo (diversos)
Momento da avaliação	<i>On-line</i>	<i>Off-line</i>
Tópicos	Científico	Quotidiano e Científico
Formatos de apresentação dos argumentos	Observação direta	Vídeo – texto escrito
Formato da avaliação feita pelos estudantes	Escrita	Oral

Fonte: a autora

5.4 MÉTODO ANALÍTICO

Foi realizada uma análise de cunho qualitativo, a partir dos dois amplos contextos de produção descritos no procedimento de construção de dados (DEI – disciplina na qual se implementou o MDC, e situações extracurriculares). O material que compõe o *corpus* para a análise é de natureza escrita (avaliação *on-line* dos debates críticos) e oral (avaliação das

situações extracurriculares). Para análise da avaliação *on-line* dos debates da disciplina (feita pelos alunos, por escrito), a segmentação do discurso (escrito) se realizou a partir de cada etapa do debate avaliada pelos estudantes (debate fechado, debate aberto, perguntas, encerramento e conclusão do debate). Para o discurso oral, produzido nas situações extracurriculares, a segmentação foi determinada pela díade de pergunta-resposta durante a entrevista feita pela pesquisadora com os estudantes, e que tinha como finalidade identificar os critérios que os alunos utilizavam para avaliar as argumentações das outras pessoas. Para a transcrição dos dados orais correspondentes ao cenário de situações extracurriculares foram seguidas as convenções utilizadas pelo grupo de pesquisa NupArg, apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7. Convenções de Transcrição

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	
“xxxxx”	Indica citações direta de fontes.
((risos, barulho, aplausos, ações))	Indica comentários descritivos do transcritor da entrevista, sobre movimentos ou ações que ajudam a fazer sentido do que está sendo transcrito.
Escrita em MAIÚSCULO	Indicam pontos de inflexão, ênfase na palavra, aumento no tom de voz do falante, que adicionam novas informações pela forma como você fala sobre certos elementos.
Negrita	
¡! Exclamação	
¿? Interrogação	Indica uma “hipótese de compreensão”, ou seja, que o transcritor não está seguro da transcrição devido a dificuldades na gravação
[xxxxxxx]	
[incompreensível]	Indica palavras ou frases que não são compreensíveis, devido a dificuldades na gravação.
[	Indica sobreposição de falas.
(...) pausa larga	Define elementos do comportamento verbal de acordo com o contexto particular em que ocorre (e.g., o falante leva um tempo para articular as suas ideias). Larga, quando o tempo para articular as ideias é maior. Curta, quando o tempo é pouco.
(.) pausa curta	
(::)	
(:::)	Indica prolongações nas sílabas (sílabas alargadas).

Fonte: Ramírez (2012)

5.4.1 Unidade de análise do fenômeno

O fenômeno de estudo consiste em analisar como alunos de Psicologia que participam da DEI (experiência para o desenvolvimento do pensamento reflexivo), avaliam os argumentos/as argumentações produzidas por outras pessoas em diferentes contextos (debates na DEI em situações extracurriculares como, debates políticos-parlamentares, entrevistas

jornalísticas e colunas de opinião) e momentos (diferentes debates realizados em diferentes momentos da DEI; diferentes debates políticos-parlamentares, entrevista jornalística e colunas de opinião avaliados em diferentes momentos após a DEI). Especificamente, o fenômeno visou a análise sobre quais critérios de avaliação perpassam (continuam) os diferentes contextos estudados, e os ganhos na avaliação que os alunos tiveram, resultado de sua participação na DEI.

Para tanto, requer uma unidade de análise que possibilite a compreensão da emergência de diferentes padrões ou regularidades nos sujeitos quanto ao uso sistemático desses critérios, bem como capturar a eventual transformação desses critérios que acontece, fruto da interação entre o sujeito e o contexto de produção das argumentações avaliadas. Considerando o que foi dito anteriormente, se propõe como unidade de análise a tríade incorporação-mudança-continuidade.

Compreenda-se *incorporação* como o momento no qual um aluno usa pela primeira vez um critério para avaliar a qualidade de uma argumentação, indicando sua aquisição, seja por experiência prévia (critérios intuitivos como clareza das argumentações, discurso concreto ou preciso, presença/ausência de digressão) ou como resultado de sua passagem pela DEI (critérios de aceitabilidade, relevância e suficiência focalizados na disciplina).

Por *Mudança* se entende como as variações no uso dos critérios para avaliar as argumentações de outras pessoas, que ocorrem a partir do momento de incorporação. Estas variações podem evidenciar-se em função: a) da frequência do uso desses critérios em diferentes situações de argumentação avaliadas; e b) da exclusão de critérios que já tinham sido incorporados (abandono), c) o acréscimo nas situações extracurriculares de critérios não utilizados na DEI. Finalmente, a *continuidade*, que se refere a critérios que permanecem presentes na avaliação dos diferentes contextos de produção (na DEI os debates críticos, e, as situações extracurriculares como os debates político-parlamentar, entrevistas jornalística, colunas de opinião), ainda que cada contexto possua características diferenciadoras, e, portanto, é possível supor que o uso dos critérios pode ser diverso.

Para o caso específico da continuidade foca: a) na presença reiterada de um critério para avaliar a argumentação produzida em um *mesmo contexto* de produção (ao longo dos debates em sala de aula ou das situações extracurriculares – debate político-parlamentar, coluna de opinião), como, também, b) na presença ‘transversal’ de um mesmo critério de avaliação em *diferentes contextos* de produção avaliados.

Em sínteses, na Tabela 8 se apresentam as categorias orientadoras da análise da transformação no uso de critérios de avaliação empregados pelos alunos, e que evidenciam a unidade de análise aqui proposta para dar conta do fenômeno de interesse.

Tabela 8. Categorias de análise da transformação dos critérios de avaliação das argumentações utilizados pelos alunos.

Unidade de Análise		Indicador (es)
Incorporação		Primeira vez de uso do critério no Debate interescolar (avaliação espontânea). Primeira vez de uso do critério na DEI (debates críticos próprios da disciplina).
Mudança	Variações no uso de critérios incorporados	Variação na frequência de uso dos critérios entre situações.
	Abandono	Exclusão de um critério que foi usado em alguma situação.
	Acréscimo de novo critério	Inclusão nas situações extra-curriculares de critérios não utilizados na DEI.
Continuidade	Uso do critério no mesmo contexto de produção.	Reiteração do uso do critério no mesmo debate ou numa mesma situação extracurricular (debate político-parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião) avaliada.
	Uso de critérios em vários contextos de produção.	Uso do mesmo critério na avaliação de um mesmo gênero, em diferentes momentos (tempo). Uso do mesmo critério na avaliação de diferentes gêneros (debates de sala de aula; situações extracurriculares (debate político-parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião)).

Fonte: Autora

5.4.2 Fases da análise

A análise dos dados envolveu três fases: pré-análise, microanálise e macroanálise. A primeira, foi realizada com o intuito de identificar a presença, no discurso dos alunos participantes da pesquisa, de movimentos de avaliação das argumentações, e categorizar os critérios por eles empregados. A segunda, microanálise, permitiu identificar os critérios usados pelo conjunto total dos participantes/alunos para avaliar e classificá-los nas categorias estabelecidas na pré-análise. Por último, a fase de macroanálise buscou de um lado, traçar as trajetórias⁷ dos sujeitos com o intuito de identificar os critérios que são incorporados, se mudam ou continuam ao longo das diferentes situações de avaliação. De outro, analisar as eventuais

⁷ O termo trajetória se utiliza para se referir ao percurso de cada sujeito no processo de transformação da competência especificamente a unidade incorporação -mudança – continuidade. Este conceito se retoma da proposta de Sato, Hidaka e Fukuda (2009), mas não no mesmo sentido e intenção utilizado pelo autor o qual analisa trajetórias de vida em processos de tomada de decisões.

regularidades encontradas entre sujeitos, em relação às transformações no uso de critérios para avaliar a argumentações de outras pessoas. A seguir, se apresenta em detalhe cada fase da análise.

5.4.2.1 Pré-análise

Em primeiro lugar, a preanálise, como já foi dito, se realizou com o intuito de estabelecer as categorias dos critérios usados pelos alunos participantes da pesquisa na Colômbia, para avaliar as argumentações de outras pessoas em diferentes situações e momentos. Para isso, se partiu da categorização feita por Ramírez (2012) a partir da avaliação de debates críticos, realizada pelos alunos que participaram da experiência piloto (DIP) de implementação da adaptação do Modelo de Debate Crítico no Brasil, na qual, foram estabelecidas duas tipologias gerais de critérios, os pragmáticos e os dialéticos. Esta tipologia foi ampliada a partir da pré-análise dos dados deste estudo, pelo surgimento de novos critérios de avaliação não descritos naquele estudo.

Os passos seguidos na pré-análise foram: a) Em primeiro lugar, se identificou os trechos do discurso dos alunos participantes da pesquisa, nos quais evidenciaram movimentos de avaliação das argumentações de outras pessoas. Os indicadores que orientaram a busca destes movimentos avaliativos foram as seguintes pistas linguísticas: a) Uso explícito de qualificadores modais – bom, mal, interessante -, b) Semântica do termo empregado pelos alunos para avaliar (por exemplo, “No fue muy clara, fueron concretas y específicas”). c) Sentido do uso dado ao critério, ao respeito das características dos diferentes contextos de produção das argumentações (por exemplo, o termo relevância não foi usado necessariamente no sentido estabelecido por Govier, senão que foi empregado para referir-se à importância social do tópico sobre o qual visaram as argumentações), d) Cumprimento da tarefa de avaliar solicitada pela pesquisadora.

Em segundo lugar, depois de identificar que os alunos estavam avaliando as argumentações, se prosseguiu com a identificação dos critérios usados para realizar a avaliação das argumentações. Partindo desta identificação, se confrontou os achados iniciais com a classificação de critérios feita por Ramírez (2012), encontrando a necessidade de reorganizar dita classificação, devido à emergência de novos critérios não descritos naquele estudo, como é o caso dos critérios de cunho reflexivo e estruturais.

5.4.2.2 Microanálise

Foram analisados detalhadamente os dados dos alunos (n=20) em cada contexto de produção estabelecido (debates críticos na DEI; situações extracurriculares como debates políticos-parlamentares, entrevistas jornalísticas e colunas de opinião). Nesta fase se seguiu o mesmo procedimento mencionado na preanálise (identificação de movimentos avaliativos, identificação e classificação dos critérios para avaliar as argumentações de outras pessoas).

A classificação de critérios se realizou estabelecendo, ainda, uma distinção no momento em que os alunos avaliaram argumentos propriamente, e quando sua avaliação esteve orientada para o processo da argumentação (RAPANTA et al., 2013; KUHN, FRANKLIN, 2006; JOHNSON, 2000) – ver discussão sobre esta distinção no referencial teórico p. 41 –. Assim, os critérios foram agrupados em duas categorias relacionadas com o argumento, e, duas com argumentação. A seguir são definidas, teoricamente, as ditas categorias orientadoras das análises das avaliações realizadas pelos participantes da pesquisa.

5.4.2.2.1 Critérios usados pelos participantes para avaliar a qualidade dos argumentos/argumentações

Em seguida se apresenta a conceitualização das tipologias e indicadores estabelecidos para classificar os critérios usados pelos alunos para avaliar a qualidade das argumentações de outros.

Dialéticos

Os critérios desta natureza atingem diretamente a avaliação do argumento, especificamente, se avalia a cogência dos mesmos, isto é, segundo Govier (2014) é possível determinar etapa por etapa quão sólido é um argumento, a partir do cumprimento de três critérios ou condições: Aceitabilidade, Relevância e Suficiência. A *aceitabilidade* se refere ao exame da plausibilidade das justificações ou premissas que suportam um ponto de vista ou uma conclusão. A *Relevância*, examina a relação lógica entre o ponto de vista ou conclusão, e as justificativas ou premissas que o suportam. A *Suficiência* ou “*Good Grounds*”, avalia se as premissas ou justificativas usadas em conjunto dão suporte racional o bastante para defender um ponto de vista determinado. Para o caso desta pesquisa, buscou-se identificar indicadores do uso de tais critérios pelos participantes para avaliar as três condições anteriormente descritas (ver Tabela 8), e mais ainda, quando estes critérios foram alvo de ênfase da DEI.

Govier (2014) considera dialéticos estes três critérios porque no momento de avaliar os argumentos, é necessário discutir consigo mesmo, buscar razões necessárias que apoiem a avaliação do argumento que está sendo examinando. Para isso, é necessário considerar algumas posições alternativas ou contra-argumentos que qualifiquem o argumento avaliado.

Estruturais

Crítérios desta natureza envolvem a avaliação de dois aspetos do argumento ou do contra-argumento. A primeira atinge à valoração da quantidade de justificativas ou razões presentes para suportar o ponto de vista (KUHN, UDELL, 2003), assim como, a avaliação sobre a presença das partes estruturantes ou componentes de um argumento -ponto de vista e justificativa-, (GOVIER, 2014).

5.4.2.2.2 Critérios para avaliar a argumentação

Pragmáticos

A natureza pragmática envolve critérios direcionados a avaliar a situação discursiva e o contexto de comunicação crítica (VAN EEMEREN, GROOTENDORST, 2004). Para isso, foram tomados três aspetos: a) cumprimento das condições e regras próprias de um contexto de produção, b) a avaliação de táticas retóricas orientadas ao convencimento da audiência, c) características linguístico-discursivas como clareza, coesão, coerência e, d) outros próprios da situação argumentativa como a retomada de argumento-contra-argumento.

Reflexivos

A capacidade de refletir tem sido definida como o exame ativo, persistente e cuidadoso de toda crença ou, ainda, suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a suportam, juntamente às conclusões que as atende (DEWEY, 1989). Segundo Leitão (2007), o pensamento reflexivo se constitui quando um indivíduo toma suas próprias concepções (pontos de vista), sobre fenômenos do mundo (conhecimento), como objeto de pensamento e considera as bases em que estas se apoiam e os limites que a restringem.

Para o caso desta pesquisa, toma-se por reflexivo critérios como pluralismo e flexibilização do ponto de vista. O primeiro, tem haver com o ajuizar se as argumentações alvo de sua análise levam em consideração diversos pontos de vista de forma não parcial, mesmo se

o argumentador não aceitar que a forma das conclusões dadas, não sejam tendenciosas (CARREHER, 1983). E, o segundo questiona se no processo argumentativo acontece ou não uma mudança no ponto de vista, seja incorporando elementos da oposição, mudando completamente o ponto de vista ou mantendo ele de forma estrita (LEITÃO, 2007).

Tabela 9. Categorias analíticas de identificação e caracterização dos critérios de avaliação da qualidade dos argumentos/argumentações usados pelos alunos.

Foco da análise	Natureza	Indicadores do uso
Argumento (Produto)	Dialéticos	Uso de referências (quando somente se avalia a presença ou não de referências) ↑↓;
		Uso de referências confiáveis (quando se avalia as características das referências citadas) ↑;
		Uso de evidência científica (quando somente se avalia a presença ou não de estudos ou experimentos) ↑↓;
		Confiabilidade da evidência científica (quando se avalia as características da evidência citada, por exemplo, os instrumentos empregados, o procedimento seguido) ↑;
		Autoridade da fonte ↑;
		Uso de dados ou estatísticas ↑;
		Conhecimento de sentido comum ↑↓;
		Conhecimento prévio ou pela experiência ↑↓;
		Uso de exemplos ↑;
		Quantidade de fontes ou referências usadas (quando a avaliação visa, especificamente, sobre o número de referências empregadas, e não sobre somente seu uso) ↑;
		Uso de conceitos técnicos ↑;
		Uso de informação hipotética ↓;
		Uso de referências alternas de informação ↑;
		Erro conceitual ↓;
		Plausibilidade (ex: de uma analogia), a pessoa duvida das informações, mas especificamente não das razões ↑↓;
		Opinião vs opinião fundamentada ↑;
Argumentação (Processo)	Relevância	Crítica a analogia ;
		Avalia a relação entre a(s) justificativa(s) e o ponto de vista ↑;
		Suficiência
		Avalia a necessidade de apresentar mais justificativas para dar maior suporte o ponto de vista ↑;
	Estruturais	Quantidade de justificativas.
		Avalia o número de justificativas ou razões dadas para suportar um ponto de vista ↑;
	Elementos do argumento	Avalia a presença de ponto de vista e justificativas que o suportem como mínima estrutura do argumento ↑;
		Presença/ausência de diversos pontos de vista ↑↓;
	Reflexivos	Pluralismo
		Presença/ausência de argumentos –contra-argumentos ↑↓;
	Flexibilização do ponto de vista	Avalia, mantém ou não a postura defendida. ↑↓;
		Avalia a incorporação de elementos da oposição ao ponto de vista próprio ↑↓;
	Pragmáticos	Clareza ↑;
		Discursivos
		Coesão ↑;
		Coerência ↑;

Retóricos	Digressão ↓;
	Retomada de argumento-contrargumento ↑;
	Organização do discurso ↑;
	Discurso concreto ou preciso ↑↓;
	Ortografia ↑;
	Ideias mencionadas superficialmente ↓;
	Relevância social (mensagem) ↑;
	Presença de viés no discurso ↓;
	Fluidez ↑;
	Segurança para expressar as ideias ↑;
	Uso de linguagem acorde à audiência ↑;
	Atitude do argumentador ↑↓;
	(Expressões corporais, etc.) ↑↓;
	Pertinência (momento em que um argumento é introduzido no discurso) ↑;
	Tom de voz ↑;
	Estilo de redação ↑;
	Discurso persuasivo ↑;
	Atacar ao opositor ↓;
	Tendenciosidade na formulação de perguntas ↓;
	Reiteração de informação ↑↓;
	Liberdade de expressão ↑;
	Uso do tempo ↑↓;
	Participação dos debatedores ↑;
	Respeito pelas regras do debate (ex:uso da palavra) ↑;
	Organização da equipe debatedora ↑;
	Trabalho em equipe ↑;
Condições de produção	Características do contexto de produção (é avaliado pelos estudantes de forma explícita aspetos que caracterizam o contexto, e que explicam a qualidade ou não das argumentações) ↑↓;
	Preparação prévia do debate ↑;
	Conclusão pertinente (avaliou se uma equipe realiza uma síntese dos argumentos tratados no debate ou se, pelo contrário, introduz mais argumentos) ↑;
	Número de intervenções para falar ↑↓;

Nota: ↑ = maior qualidade das argumentações. ↓ = menor qualidade das argumentações. ↑↓ = o mesmo indicador é usado tanto para indicar maior ou menor qualidade das argumentações.

5.4.2.3 Macroanálise

Com a fase da macro-análise se buscou traçar as trajetórias dos sujeitos (incorporação-mudança-continuidade), com o intuito de fazer ênfases na continuidade dos critérios para avaliar as argumentações de outras pessoas ao longo dos diferentes contextos de produção privilegiados nesta pesquisa (na DEI, os debates críticos e nas situações extra-curriculares: debate político – parlamentar, entrevista jornalística e coluna de opinião). O anterior, em função dos indicadores mencionados anteriormente na Tabela 9. Por outra parte, nesta fase foram

analisadas também as regularidades encontradas entre sujeitos, acorde com a unidade de análise privilegiada.

6 RESULTADOS

A análise, toma como referência os objetivos formulados por esta pesquisa. Em primeiro lugar, se identificam os critérios que os estudantes usam para avaliar a qualidade da avaliação produzida por outras pessoas, durante a participação na DEI, estabelecendo uma distinção com o debate interescolar (situação de avaliação espontânea). Em segundo lugar, se identificam os critérios que os estudantes usam para avaliar a qualidade da avaliação produzida por outras pessoas, após participação na DEI (situações extracurriculares). Por último, analisa-se se os critérios utilizados pelos estudantes durante sua participação na DEI observando se continuam sendo utilizados ou não, quando são solicitados para avaliar argumentações produzidas em diferentes situações de tipo quotidianas (extracurriculares), após diferentes distanciamentos temporais dessa experiência.

Foram analisadas, microanaliticamente, o conjunto das avaliações realizadas pelos 20 estudantes participantes na pesquisa, entretanto, neste capítulo, se apresenta por extenso, só, três casos (Lizeth, Camilo e Marina), escolhidos de acordo com os seguintes três critérios: a) número de critérios utilizados por aluno; b) presença de algum critério dialético na avaliação do debate inter-escolar (avaliação espontânea); e, c) presença das condições ARS na avaliação das situações extracurriculares. O fato de abordar apenas estes três casos, deve-se ao grande volume de dados analisados, por sujeito, questão que tornaria inviável a apresentação das microanálises realizadas em todo o *corpus* de dados do estudo.

Nesta seção apresenta-se, a macroanálise para cada caso já mencionado, e, finalmente a macroanálise da totalidade dos alunos. Uma síntese das microanálises dos demais casos podem-se observar no apêndice G.

6.1 MICROANÁLISE CASO LIZETH

6.1.1 Critérios de avaliação da argumentação incorporados pelos alunos durante a DEI

Na primeira parte, apresentam-se os critérios de avaliação utilizados por Lizeth na DEI e que envolvem a avaliação *on-line* dos quatro debates críticos, assim: a) O debate inter-escolar de 2011 realizado pelo CEAR (avaliação espontânea): O Chile deve legalizar o aborto antes do terceiro mês de gravidez? b) O debate crítico 2: “Os princípios da análise experimental da conduta são suficientes para explicar a conduta complexa, como a conduta emocional e verbal?”. c) O debate crítico 3: “A inteligência é uma habilidade geral ou específica?”. E, d) O

debate crítico 4: “A intuição teria um papel na toma de decisões, uma vez que o ser humano é considerado um ser racional?”. Do primeiro debate crítico, não se apresenta avaliação porque Lizeth participou como debatedora.

As análises são realizadas a partir das transcrições das fichas de avaliação diligenciadas pela participante são, portanto, um dado escrito. Estas são idênticas à ficha que escreveu cada estudante, não tiveram mudanças.

6.1.1.1 Debate interescolar do CEAR (DI) / (avaliação espontânea)

Esta atividade foi realizada com duas finalidades, a primeira, pedagógica – familiarizar os estudantes com a dinâmica do debate crítico, e a segunda de pesquisa – identificar quais critérios usam os estudantes para avaliar a argumentação dos outros, antes de introduzir na disciplina conteúdo sobre a argumentação.

Este fragmento de debate foi apresentado através de um vídeo para toda a sala (ver descrição no método p. 55) no início da DEI (sala de aula). Foi pedido para os estudantes que avaliassem o desempenho do grupo a favor e contra o aborto (na fase de debate aberto). O fragmento avaliado se dividiu em duas partes referentes aos dois turnos das equipes participantes do debate. Cada parte teve uma pausa, na qual os estudantes avaliavam o fragmento do vídeo. Por fim, deveriam, também, realizar uma conclusão de sua avaliação, na qual determinasse e justificasse qual equipe argumentou melhor. Os critérios de avaliação não foram introduzidos a priori. A seguir, se apresenta o trecho da avaliação realizada por Lizeth.

Parte I: Grupo a Favor

- L1 Tienen en cuenta las causas y consecuencias del aborto; sobre todo los factores que lo provocan. Ven el
L2 aborto como algo de decisión de la mujer y que si se le niega en los casos en los que se amerita se les está
L3 discriminando sus derechos sexuales y reproductivos. Tienen mejores argumentos debido a la variedad de
L4 puntos de vista.

Parte I: Grupo contra

- L5 Les hizo falta bases argumentativas y solo consideraron el aborto desde la parte que tienen algunas
L6 mujeres como una solución para deshacerse de un problema.

Parte II: Grupo a Favor

- L7 Considerar la prohibición del aborto una “tortura” genera controversia ya que existen casos en los que ni
L8 la mujer ni el feto corren riesgo de muerte y las condiciones para la vida son perfectas y si se les niega el
L9 aborto ninguno de los dos está siendo torturado.

Parte II: Grupo contra

- L10 Resaltan la importancia de la vida y la responsabilidad que deben tener las mujeres con sus derechos
L11 sexuales y reproductivos.

Conclusão da avaliação

- L12 El equipo a favor presento mejores argumentos en la primera parte, ya que tienen en cuenta diferentes
L13 puntos de vista que según ellas influncian la aceptación del aborto.

Pode-se observar que na Parte I, Lizeth inicia parafraseando um dos argumentos dados pela equipe a favor (L1-L3) e, posteriormente, realiza dois movimentos avaliativos: Em L3

quando fala “...tiene mejores argumentos...” e, em L5 quando se refere a “...Les hizo falta bases argumentativas...”. Nestes dois movimentos utiliza o critério “quantidade de justificativas” para avaliar o desempenho das duas equipes, considerando de menor qualidade os argumentos da equipe contra do aborto, pelo fato de usa poucas razões para embasar o ponto de vista. Pode-se concluir, então, que quando Lizeth fala: “*faltan bases argumentativas*”, está se referindo a poucas justificativas porque na explicação dada se alude somente à utilização de uma razão dada pela equipe contra, para suportar o ponto de vista contra do aborto (ver L5 “*y solo consideraron...*”).

Na avaliação da *parte II*, na L7-L9 utiliza o critério de aceitabilidade quando realiza uma crítica à analogia, proibição do aborto = tortura, e mostra casos em que não é assim. Nota-se, que o uso da expressão “*genera controversia*” em L7 é usada no sentido de dúvida, ou seja, para assinalar que não é totalmente plausível. Na conclusão da avaliação, se identifica um movimento avaliativo, quando fala em L12-L13 “...*el equipo a favor presentó mejores argumentos...*”. Nesta ação avaliativa reitera o uso do critério de quantidade de justificativas, ponderando – como já tinha-se dito – que a equipe a favor do aborto utiliza maior quantidade de razões dadas para defender a legalização do aborto (ver na L12 “...*ya que tienen en cuenta diferentes puntos de vista que según ellas influyen la aceptación del aborto...*”).

Em síntese, neste primeiro exercício de avaliação da argumentação, pode-se concluir que antes de ser inserido conteúdo de argumentação na sala de aula, o desempenho de Lizeth se caracteriza pela presença de poucos movimentos avaliativos e o uso de dois critérios, um estrutural, “quantidade de justificativas (Khun , et.al, 2003)”, considerando como de melhor qualidade o fato de empregar várias razões que explicam a ocorrência da controvérsia discutida, e o outro, “crítica a analogia”, como indicador do critério dialético de aceitabilidade.

6.1.1.2 Debates entre participantes da DEI

6.1.1.2.1 Debate crítico 2: “Os princípios da análise experimental da conduta são suficientes para explicar a conduta complexa, como a conduta emocional e verbal?”

Este debate aconteceu na sala de aula, como parte do Ciclo II da DEI, a discussão durante este ciclo apontou para a suficiência da Teoria Behaviorista para explicar a conduta complexa como a emocional e verbal, para isso, se contrapuseram as visões behavioristas e cognitivistas. O debate aconteceu de acordo com as fases estabelecidas no MDC (ver p.48) e teve duração de uma hora.

Durante este debate Lizeth fez parte da equipe avaliativa. Esta equipe elaborou uma ficha com os critérios e uma escala numérica – de 1 a 5 –, na qual consideraram que próximo de 5 é de maior qualidade e perto de 1 é de menor qualidade. Os critérios propostos pela equipe foram utilizados para avaliar cada fase do debate. No momento que aconteceu este debate, já tinha sido introduzido na sala de aula os critérios de Govier (2014), Aceitabilidade, Relevância e Suficiência (ARS). Segue a análise da avaliação realizada por Lizeth em cada fase do debate.

No *debate limitado*, se identificaram movimentos avaliativos que correspondem com os critérios estabelecidos pela equipe avaliativa, e os comentários realizados por Lizeth sobre o desempenho geral dos estudantes no debate. Os critérios definidos pela equipe avaliativa, e utilizados por Lizeth foram: a) *Aceitabilidade*, o qual foi definido pela equipe como: *citar fontes fazendo verídico o argumento*. Diante deste critério Lizeth avalia com a máxima pontuação (5) as duas equipes, pelo que se pôde inferir foi que, para Lizeth, a duas equipes evidenciaram boa qualidade, pelo fato de citar fontes que fizeram verídico o argumento. b) *Relevância*, o qual foi definido pela equipe como: Justificar adequadamente o ponto de vista, igualmente ao critério anterior, Lizeth avalia com a máxima pontuação (5), considerando que as duas equipes justificaram adequadamente o ponto de vista. c) Suficiência, foi definido pela equipe como o uso suficiente de argumentos para sustentar o ponto de vista. Diante deste critério, Lizeth considerou que a equipe proponente teve um melhor desempenho dando uma melhor pontuação (5) frente à equipe oponente para a qual deu quatro pontos.

Pode-se afirmar que até esse momento, o uso dos critérios relevância e suficiência, foram no sentido de Govier, já que tinha sido introduzido o conhecimento sobre eles na DEI. No entanto, seu uso é evidenciado de uma apropriação inicial, mas não no sentido estrito proposto por Govier, ou seja, Lizeth emprega os termos, sem realmente fazer uma valoração da relação das justificativas com o ponto de vista e, tampouco, da solidez dos argumentos.

d) A respeito do critério ‘uso adequado dos conceitos (clareza)’, Lizeth destacou significativamente que a equipe proponente realizou o uso adequado dos conceitos em relação a equipe oponente. Compreensão que pode ser inferida pela pontuação dada – 5 para a equipe proponente e 3 para a equipe oponente. e) Diante do critério ‘Diálogo claro entre os grupos’, definido pela equipe avaliativa, como levar em consideração o que os outros falaram, nesta fase do debate, Lizeth outorgou a mesma pontuação (5) para as duas equipes, considerando que houve, realmente, um diálogo entre elas. f) Ante o critério, ‘Utilizar adequadamente o tempo assignado’, Lizeth valorou que a equipe proponente fez um melhor uso do tempo, outorgando-lhe uma pontuação de 5 e uma de 4 para a equipe oponente. Na fase do debate limitado, Lizeth realizou comentários adicionais à avaliação já feita como se evidencia no trecho a seguir.

	Equipe proponente
L8	“...El grupo proponente tiene argumentos suficientes o con una fuente citada y relevante. El grupo
L9	proponente utilizó el tiempo de una manera adecuada en la que todos sus integrantes participaron y
L10	con argumentos concretos...”
	Equipe oponente
L17	“...El grupo oponente presenta definiciones exactas y a su vez citan fuentes verídicas. Al grupo
L18	oponente le sobro tiempo y faltó más argumentación. Una de las integrantes del grupo oponente no
L19	tenía claro los conceptos clave y por ende dibagaba mucho...”

No comentário realizado por Lizeth sobre o desempenho das duas equipes, pode-se identificar a presença de critérios dialéticos e pragmáticos. Na L8 e L17 avalia a aceitabilidade das justificativas, se referindo ao uso de fontes confiáveis. Na L8 também afirma “...*El grupo proponente tiene argumentos suficientes...*” e, na L18 emprega a expressão “...*faltó más argumentación*” para avaliar à equipe oponente. Nota-se que Lizeth realiza um movimento de comparação entre as duas equipes, concluindo que as justificativas dadas pela equipe proponente são as necessárias para suportar o ponto de vista, enquanto, que as razões oferecidas pela equipe oponente não seriam suficientes, havendo a necessidade de aportar mais justificativas que suportem o ponto de vista: “*Os princípios da análise experimental do comportamento não são suficientes para explicar a conduta complexa, como a conduta emocional e verbal*”. Observa-se, também, que neste caso, parece haver uma maior apropriação do critério de suficiência no sentido proposto por Govier.

Por outra parte, essa anterior valoração de suficiência, permite afirmar que, implicitamente, Lizeth aceita as informações mobilizadas pelas equipes, e, por sua vez, reconhece a relação existente entre os pontos de vista defendidos e as justificativas por elas dadas.

Em L9 e L18, pode-se identificar o critério pragmático sobre o uso do tempo. Na L9 Lizeth avalia levando em consideração o critério pragmático de participação, critério que não foi estabelecido em conjunto com a equipe avaliativa. Na L17 e L19 emprega o critério de clareza nos conceitos utilizados no debate, considerando como positivo que o grupo empregue definições exatas, mas cobrando em L19 que nem todos os integrantes da equipe tinham dita clareza.

Para o caso das fases de debate aberto, perguntas, conclusão e fechamento do debate, Lizeth avaliou com os mesmos critérios, anteriormente mencionados, estabelecidos pela equipe avaliativa. Durante estas fases, Lizeth não realizou comentários adicionais, apenas pontuou cada critério.

Conclusão da avaliação

- L64 En el uso del tiempo ambos grupos se extendieron y les hizo falta tiempo. Justificaciones desde el punto
 L65 de vista biológico, ecológico y natural. Este comentario es durante el debate abierto.

A da conclusão da avaliação dada por Lizeth de sua própria avaliação ao debate crítico 2, não sintetiza os critérios utilizados para avaliar cada fase do debate. Ressalta-se o critério de uso inapropriado do tempo, considerando-o como de menor qualidade. Não foi claro o que ela quis dizer com “*Justificaciones desde el punto de vista biológico, ecológico e natural*”, embora, pode-se interpretar como um comentário que corresponde a fase do debate aberto. Como ela mesma indica, esta parece ser uma afirmação de justificações dadas pelas equipes e não se observa a presença de um movimento avaliativo.

6.1.1.2.2 Debate crítico 3: “A inteligência é uma habilidade geral ou específica?”

O Ciclo de debate três aconteceu na sala de aula. O tópico do debate indagou se a inteligência é de domínio geral ou específico, sendo mobilizado o conteúdo sobre teorias cognitivas como Modularismo, Conexionismo, fator g de inteligência. A duração do debate crítico foi de 60 minutos. O debate aconteceu de acordo com o formato definido no MDC, sem apresentar alguma situação que gera uma modificação. Lizeth neste debate fez parte da plateia.

Debate limitado

- | | | |
|----|-----------------|---|
| L1 | Equipe | La primera integrante le faltó asertividad frente al argumento expuesto. Uno de los integrantes no ha participado. |
| L2 | proponente | |
| L3 | Equipe oponente | Les sobró tiempo y no tuvieron fuentes alternas de información. Al contra-argumentar divagaron, dando a entender que no prestaron atención a lo expuesto por el otro grupo. No tenían total claridad de los argumentos. |
| L4 | | |
| L5 | | |

Debate aberto

- | | | |
|----|-----------------|--|
| L6 | Equipe | Citaron experimentos de los representantes de esta teoría. |
| L7 | proponente | Les faltó tiempo. |
| L8 | Equipe oponente | No plantearon un contraargumento fuerte y claro. Les sobro mucho tiempo; aproximadamente la mitad. |

Perguntas

- | | | |
|-----|-----------------|---|
| L9 | Equipe | Lograron responder la pregunta. |
| L10 | proponente | Preguntas del público: les faltó tiempo. |
| L11 | Equipe oponente | Se desviaron y no lograron responder la pregunta. Preguntas del público: Poca participación por parte del integrante de género masculino. |
| L12 | | |

Conclusão e encerramento do debate

- | | | |
|-----|-----------------|--------------------------------|
| L13 | Equipe | Tuvieron una buena conclusión. |
| | proponente | |
| L14 | Equipe oponente | tuvieron una buena conclusión. |

Conclusão da avaliação

- | | | |
|-----|--|---|
| L15 | | Al equipo oponente les faltó investigar fuentes alternas. |
|-----|--|---|

As afirmações encontradas no trecho anterior, não são uma listagem de mera afirmações, senão, que de fato correspondem a movimentos de avaliação das argumentações oferecidas por Lizeth, já que, em primeiro lugar, está dando resposta a uma tarefa na qual foi solicitada para avaliar o debate crítico, e, em segundo lugar, os critérios que utilizam correspondem com o conteúdo mobilizado na disciplina sobre argumentação.

Na fase do *debate limitado* identificou-se cinco movimentos avaliativos, em L1 – *falta assertividade*”, L2 – *ha participado*. Em L3 encontra-se três movimentos – *sobrou tempo, não tiveram fontes alternas de informação e divagaram quando contra-argumentaram* – o último movimento identificado se encontra em L4 e L5 – *não tinham clareza...* Movimentos nos quais Lizeth utilizou três critérios pragmáticos e um dialético. Os pragmáticos foram: a) participação, considerando negativo o fato de que, nem todos os integrantes de uma equipe participaram durante o debate (esta não foi uma regra explícita para o debate); b) uso do tempo, considerando como negativo o fato de não utilizar o tempo dado na sua totalidade.

O critério dialético utilizado foi: Aceitabilidade a partir do uso de referências alternativas às sugeridas na disciplina. A falta de uso destas referências, entende-se como um aspecto negativo da qualidade do debate, ainda que não exista no debate uma regra explícita sobre isso, durante a DEI se promove a busca de informação complementar com a finalidade de ampliar a compreensão sobre as controvérsias tratadas, d) clareza dos argumentos, Lizeth faz referência a este critério em L3 quando utiliza a expressão “*al contra-argumentar divagaron*”, e, na L4 de forma explícita afirma que a equipe oponente não tinha clareza dos argumentos. Na L1 utiliza a expressão “*falta de asertividad frente a los argumentos expuestos*” para avaliar a equipe proponente, ainda que, não seja claro o que ela quer explicitar quando se refere a assertividade, já que não dá uma explicação. Desta forma, pode-se inferir que faz referência ao critério de clareza dos argumentos, uma vez esse mesmo critério é utilizado para avaliar a equipe oponente.

Durante o *debate aberto*, foram identificados três movimentos avaliativos em L6, L7 e L8. Os critérios empregados foram: a) uso de evidência científica, inferindo que Lizeth avaliou, talvez, a aceitabilidade das justificativas que suportam a ideia: “*A inteligência é uma habilidade de carater geral*”. Nota-se isso, especificamente, quando Lizeth afirma “*...citaron experimentos de representante desta teoria...*”. b) Novamente, avalia o uso do tempo por parte das equipes, considerando negativo tanto gastar mais tempo do estabelecido, como não empregar todo o tempo dado. c) “*Não formularam um contra-argumento forte e claro, este critério pode-se assumir como o critério pragmático de clareza, considerando que na L3-L4, também, emprega esse critério para avaliar a equipe proponente*”.

Na fase de perguntas, de fechamento e de conclusão da avaliação, pode-se identificar um total de cinco movimentos avaliativos (L9, L10, L11-L12, L13-L14 e L15). Além disso, nota-se que dos quatro critérios empregados, três já tinha sido utilizado na avaliação das fases prévias desse debate, como, por exemplo, o uso do tempo, a participação dos integrantes e o uso de referências alternativas. Na fase de perguntas, observa-se que Lizeth avaliou a digressão acontecida quando as equipes deram respostas às perguntas feitas, afirmando que a equipe

proponente não fugiu da pergunta, enquanto que a equipe oponente sim. Compreensão que pode-se concluir quando em L11 utiliza a expressão “...se desviaron y no lograron responder la pregunta...”. Na fase de encerramento do debate, pode-se concluir que Lizeth emitiu um juízo avaliativo, ainda que não explicita o uso de critérios, qualifica como “boa” a conclusão oferecida pelas equipes no debate.

6.1.1.2.3 Debate Crítico 4: “¿La intuición tendría un papel en la toma de decisiones, una vez que se considera al ser humano un ser racional?”

Este foi o último ciclo de debate da disciplina e aconteceu depois de uma greve que aconteceu na Universidade e cuja duração foi, aproximadamente, três semanas. Por esta razão, foi necessário realizar ajustes no planejamento da disciplina, incluindo uma oficina para lembrar aspectos do modelo de debate, especificamente, sobre os critérios de avaliação da qualidade dos argumentos. Esta atividade foi realizada com o intuito de verificar o conhecimento dos estudantes e esclarecer dúvidas que eles pudessem ter. Os conteúdos mobilizados na controvérsia deste debate foram, modelos normativos vs. descritivos da tomada de decisão, racionalidade vs. emoção -intuição.

Assim sendo, o quarto debate crítico teve uma duração de 60 minutos. Antes de iniciá-lo, foi necessário que as equipes se reunissem para finalizar a fase de preparo (a aula toda teve uma duração de três horas). Para o caso deste debate, Lizeth fez parte da equipe avaliativa, pela segunda vez. Para avaliar, a equipe se organizou de forma que uns dos integrantes avaliassem a equipe proponente e os outros, como é o caso de Lizeth, avaliassem à equipe oponente. Além disso, a equipe avaliativa/investigativa construiu uma ficha formada de quatro critérios e uma escala de 0 a 100 como guia da avaliação.

Os critérios estabelecidos pela equipe avaliativa/investigativa foram os critérios ARS introduzidos na disciplina, e, adicionalmente, eles incorporaram o critério de pertinência, definido como “...hace referencia al momento de dar un argumento, si este en realidad es adecuado o conveniente...”. O trecho que se apresenta a seguir corresponde à transcrição da avaliação realizada por Lizeth no formato desenhado pela equipe avaliativa.

Debate limitado		
L1	<i>Equipe</i>	Suficiencia: se presentaron varias justificaciones por parte de todos los integrantes, califíco con una puntuación de 90. Aceptabilidad: desde el principio se dieron referencias fiables y de autores aparte de los ya conocidos en las lecturas dadas en clase, califíco con 90 puntos. Relevancia: se presentó una correlación entre la justificación con argumentos y el punto de vista de quien estaba exponiendo el argumento, califíco con 80 puntos. Pertinencia: si hubo pertinencia a la hora de argumentar, califíco con 80 puntos. <i>(el grupo evaluativo definió como pertinencia: "hace referencia al momento de dar un argumento, si este en realidad es adecuado o conveniente).</i>
L2	<i>oponente</i>	
L3		
L4		
L5		
L6		
L7		
Debate abierto		
L8	<i>Equipe</i>	Suficiencia: hubo un momento en que se quedaron sin más justificaciones, da 60 puntos. Aceptabilidad: fueron más puntos de vista que referencias, da 60 puntos. Relevancia: se mantuvieron con justificaciones de lecturas previas, pero faltó puntos de vista por parte del expositor, da 50 puntos. Pertinencia: se perdió el hilo conductor entre los expositores, se utilizó el tiempo exacto, da 10 puntos.
L9	<i>oponente</i>	
L10		
L11		
Perguntas		
L12	<i>Equipe</i>	Suficiencia: hubo varias justificaciones que apoyaron su postura. No presenta una postura radical, reconoce la postura del otro, da una puntuación de 80. Aceptabilidad: fueron más puntos de vista que referencias, fueron ejemplos, da 50 puntos. Relevancia: faltaron referencias para relacionar con los puntos de vista, da 60 puntos. Pertinencia: se perdió el hilo conductor, da 60 puntos.
L13	<i>oponente</i>	
L14		
L15		
Encerramento do debate		
L16	<i>Equipe</i>	No avalia esta parte, não registro comentarios na ficha. (comentario da transcritora)
	<i>oponente</i>	
Conclusão da avaliação		
L17		No presenta una postura radical, pero se mantiene en su postura. Fueron conclusiones dadas por puntos de vista, da 50 puntos.

Na avaliação realizada por Lizeth do debate crítico quatro, se encontram nas fases de debate limitado, debate aberto, perguntas, e na fase de conclusão, há presença de 13 movimentos avaliativos. Movimentos que foram identificados tendo como referência os critérios propostos pela equipe avaliativa. Na fase de encerramento do debate, Lizeth não registra texto, portanto, não se pôde concluir o que avaliou.

O critério de Suficiência é utilizado por Lizeth no sentido da quantidade de justificativas usadas para dar suporte ao ponto de vista, compreensão que pode ser inferida a partir do uso dado ao quantificador, “*varias*”, (L1 e L12) e à expressão “*...sin más justificaciones...*” (L8). Lizeth na L2 avaliou de forma positiva as referências empregadas pelos argumentadores, considerando que foram fiéis e de boa qualidade. Dita compreensão, pode-se inferir o porquê de Lizeth outorgar uma pontuação de 90 pontos de 100 possíveis. Também, nota-se que considera de boa qualidade ou aceitável o fato de empregar referências adicionais às ofertadas pela professora na DEI (L2-L3).

Para o caso das fases de debate aberto e perguntas, reitera o uso do critério quantidade de justificativas, quando em L8 afirma “*...se quedaron sin más justificaciones...*”, e em L9 e L13, refere-se a “*...más puntos de vista que referências...*”. O marcador discursivo “*más*”, é a pista discursiva que permite inferir que a avaliação recae sobre “quantidade”.

O critério de Relevância no debate limitado parece ser tomado no sentido de Govier (2014), já que expressa que a equipe evidenciou relação entre as justificativas e o ponto de vista defendido (“*tanto a racionalidade como a intuição tem cabida no processo de tomada de decisão...*”). Embora, nas fases de debate aberto e perguntas, o uso do critério de Relevância

não foi claro. Para o caso do debate aberto, Lizeth parece usar o critério de “quantidade de justificativas” (L9-L10), assinalando que “...*faltó puntos de vista por parte del expositor...*”. Este ponto de vista é tomado como justificativa, uma vez que o discurso está se referindo às razões dadas pela equipe para suportar o ponto de vista defendido no debate. Em L14 não avalia a relevância no sentido de Govier, mas avalia os argumentos em função da quantidade de justificativas. Nota-se isso, quando Lizeth afirma “...*faltaron referências para relacionar con el punto de vista...*”, se referindo às justificativas.

O critério de Pertinência foi definido pela equipe avaliadora como o momento adequado ou conveniente para dar ou introduzir um argumento. Embora Lizeth empregue este critério no sentido pragmático de coesão, como pode-se observar em L10 e L15 quando utiliza a expressão “...*se perdio el hilo conductor...*”. Além disso, em L5 Lizeth afirma que a equipe teve pertinência no momento de argumentar, e a avalia com uma pontuação ótima, mas não é possível definir com precisão se também usa a coesão no mesmo sentido das outras fases do debate.

Além dos critérios estabelecidos na fase de debate aberto, Lizeth utiliza o critério pragmático de uso do tempo (L11), o qual não foi combinado previamente com a equipe avaliadora. Nesta oportunidade, Lizeth avalia como positivo a utilização do tempo de forma exata, dedução que se faz a partir das avaliações deste critério realizadas anteriormente por Lizeth (ver análises debate crítico dois e três).

Enquanto a conclusão da avaliação de Lizeth, pode-se dizer que não realiza uma síntese a partir dos critérios utilizados nas fases anteriores do debate, pelo contrário, introduz novos critérios para avaliar. Em L17 quando usa a expressão “...*No se presenta una postura radical, pero se mantiene en su postura...*” parece está avaliando que a equipe oponente integrou elementos da perspectiva contrária ao ponto de vista inicial. Isso evidencia o uso do critério de flexibilidade do ponto de vista, que dá conta do movimento reflexivo realizado pelos argumentadores e que foi identificado por Lizeth, embora, não seja claro se é de maior ou menor qualidade, já que a pontuação dada à conclusão é de 50 de 100 pontos possíveis. Também, é importante destacar que este intento de Lizeth pode-se compreender a partir das características do contexto de produção no qual há uma ênfase na revisão e na reflexão crítica sobre as diferentes perspectivas ou pontos de vista mobilizados nos debates.

Para finalizar, em L17 Lizeth afirma “...*Fueron conclusiones dadas por puntos de vista...*”. Implícitamente, pode-se inferir que se está avaliando a presença do ponto de vista e a ausência de justificativas (estrutura do argumento), aspecto que obtém uma pontuação de 50 e que indica uma qualidade não sobressaliente dos argumentos.

6.1.1.2.4 Conclusão dos achados na DEI

Na tabela 10, apresenta-se uma síntese dos critérios utilizados por Lizeth no contexto da disciplina no conjunto dos debates críticos avaliados.

Tabela 10. Critérios de avaliação usados por Lizeth durante a DEI

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios				Total
		D1	DC2	DC3	DC4	
Quantidade de justificativas	Estrutural - quantidade de justificativas	2			5	9
Crítica à analogia	Dialético -aceitabilidade	1				1
Uso de referências confiáveis	Dialético -aceitabilidade		5		1	6
Clareza	Pragmático -discursivo		5	3		8
Retomada de argumento ou contra-argumento (Diálogo entre as equipes)	Pragmático -discursivo		4			4
Uso do tempo	Pragmático -discursivo		5	3	1	9
Participação	Pragmático -discursivo		1	2		3
Uso de referências alternativas	Dialético -aceitabilidade			2	1	3
Uso de evidência científica	Dialético -aceitabilidade			1		1
Digressão	Pragmático -discursivo			1		1
Relação entre a(s) justificativa(s) e o ponto de vista	Dialético -Relevância		5		1	1
Necessidade de apresentar mais justificativas para dar maior suporte ao ponto de vista.	Dialético – Suficiência		5			5
Coesão	Pragmático -discursivo				1	1
Avalia a incorporação de elementos da oposição ao ponto de vista próprio	Reflexivo - Flexibilização do ponto de vista				1	1
Presença de PV + J	Estrutural -Elementos do argumento				1	1

Fonte: Autora. DI = debate crítico inter-escolar. DC= debate crítico DEI. PV = ponto de vista. J = Justificativa

Como se observa na tabela 10, Lizeth utilizou um total de 15 critérios para avaliar os quatro debates críticos. Os critérios de natureza pragmática foram os mais empregados durante a DEI. Dentro dos critérios dialéticos ARS para avaliar argumentos introduzidos na disciplina, nota-se que o critério de aceitabilidade foi o critério que teve maior apropriação. Mesmo que os critérios de relevância e de suficiência aparecessem nas avaliações realizadas, especialmente, quando fez parte da equipe avaliadora, não é possível concluir que houve uma suficiente apropriação conceitual destes dois critérios, pelo contrário, se nota que estes foram usados dando outros sentidos.

Os critérios de maior frequência de uso foram, quantidade de justificativas e o uso do tempo. A respeito da quantidade de justificativas, observa-se que atinge a avaliação de aspectos

estruturais dos argumentos, enquanto que quando avalia o uso do tempo, está se referindo a aspectos relacionados com a estrutura do gênero discursivo (debate crítico), especialmente, planejamento do debate. Estes critérios estiveram seguidos do critério de aceitabilidade: uso de referências confiáveis, considerando que o uso destas fontes evidencia maior qualidade da argumentação.

Ao comparar a avaliação do debate interescolar (uso de critérios de avaliação prévia à introdução de conteúdo sobre argumentação) com os três debates críticos sobre controvérsias na psicologia (treino e mobilização de conteúdo argumentativo), pode-se identificar mudanças em quanto a quantidade de critérios e frequência de uso. Assim como, mudanças no número de movimentos avaliativos realizados por debate. Achados que evidenciam que Lizeth não fugiu da atividade cognitiva de avaliar a argumentação de seus pares, mas também, o incremento no número de movimentos avaliativos, se explica, talvez, pelo desenho das situações avaliadas.

6.1.2 Critérios usados para avaliar argumentações em situações extra-curriculares

Nesta seção se apresenta a identificação dos critérios empregados para avaliar as argumentações de outras pessoas em três gêneros discursivos distintos (situações extra-curriculares) com distanciamentos temporais diferentes (4 semanas, 8 semanas e 12 semanas) após finalização da disciplina.

6.1.2.1 Momento 1. Quatro semanas após finalização da disciplina

A seguir, apresentam-se as avaliações realizadas por Lizeth a respeito dos três gêneros discursivos propostos – debate parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião – quatro semanas após finalização da disciplina.

Debate Parlamentar: “Legalização das drogas”

- L1 Entrevistadora *¿De los argumentos escuchados en el debate, en ese fragmento de debate, cual o cuales te*
L2 *llamaron más la atención y por qué?*
L3 Lizeth Puedo dar un aspecto de cada una
L4 Entrevistadora Claro
L5 Lizeth Bueno es que los que estaban a favor por ejemplo el ex –presidente Gaviria el daba era como su
L6 opinión ¿sí? Algo que él veía en el entorno más los que estaban de la ONU en contra, ellos ya
L7 daban tanto no tanto su opinión, sino más como ese comentario en base a cosas que le habían
L8 pasado en sus países entonces es en base a la experiencia ¿sí? Entonces lo que paso con el ex –
L9 presidente Gaviria en su comentario, fue que el hizo como una suposición, entonces dijo bueno
L10 la legalizamos y esto esto y esto puede pasar, o sea no está fundado mucho en la, es que habían
L11 tres... relevancia, participación y ¿cuál era el otro? (...) Pertinencia, suficiencia (..)Suficiencia,
L12 bueno si no tenía como algo comprobado algo que justificara su argumento entonces ese no me
L13 llamo mucho la atención, otro que era el de el comentario de las personas pobres o algo así el de
L14 la ex –presidenta de Suiza más o menos es que ya no lo recuerdo.
L15 Entrevistadora Tranquila
L16 Lizeth O sea, en si yo me voy más por los que están en contra, porque de todas formas, ellos no están
L17 tan tan en contra. Sino que, no la legalicen, pero que si empiecen como a como en el último caso
L18 que entonces con impuestos más altos, cosas así como para que las personas vean no ya no la
L19 puedo consumir porque no me da a nivel económico porque no cumplo cosas así.
L20 Entrevistadora *Okay ahora si ¿cómo evaluarías la argumentación de los debatientes de los dos grupos en sí?*
L21 Lizeth Suficiencia por la parte de que ya te dije, o sea los que están en contra lo dicen con base a algo
L22 que ya pasó ¿sí? En base a países que en Europa quizá la habían legalizado pero que pues igual
L23 no pudieron con el control porque se les salió de las manos, relevancia porque pues obviamente
L24 se lo contra argumentó a lo que había dicho el ex –presidente Gaviria que se podía y tal y el otro
L25 es el de... solo recuerdo esos dos, relevancia, suficiencia y otro que tenía que tener o sea base
L26 empírica algo así entonces pues si los que están en contra se basan en algo que ya sucedió en
L27 cambio el comentario que dijo el ex –presidente Gaviria es con algo que supone puede llegar a
L28 pasar o sea todavía no está comprobado no hay nada específico que diga si esto va a ser así.
L29 Entrevistadora Vale.

O fragmento apresentado corresponde a um debate realizado na Cidade de Puebla (México), no qual participaram alguns ex-presidentes (Gaviria da Colômbia) que defendiam a ideia da legalização das drogas para diminuir seu consumo e as problemáticas que esta gera. Também debateram pessoas dedicadas à prevenção e controle do consumo de drogas (funcionários da ONU) que defendiam a posição contra a legalização. O fragmento alvo da avaliação tinha três intervenções de cada grupo debatedor (ver p 58-59 do método). Em seguida, apresenta-se a transcrição da avaliação realizada por Lizeth na entrevista feita pela pesquisadora responsável.

Um total de 7 movimentos avaliativos foram identificados. O primeiro movimento, correspondeu ao trecho entre L5 – L8, no qual se percebe uma tentativa por avaliar as equipes debatedoras a partir da comparação entre elas, sem se limitar à mera recordação dos argumentos que mais chamaram sua atenção, como foi solicitado na pergunta feita pela entrevistadora. Lizeth realiza uma distinção entre opinião vs. opinião fundamentada, aspecto que foi introduzido na disciplina. Além disso, utiliza o indicador, exemplos baseados na experiência, para aceitar as justificativas dadas pelo debatedor da ONU. O anterior se observa quando afirma: “*ellos ya daban tanto no tanto su opinión sino más como ese comentario en base a cosas que le habían pasado en sus países entonces es en base a la experiencia ¿sí?...*”. Neste trecho, Lizeth considera de melhor qualidade os argumentos com fundamentação na experiência

realizada pelo participante da ONU (*Não existe um exemplo de uma sociedade que legalizara o álcool e o tabaco que se tinha favorecido em sua saúde pública. Existe seis vezes mais consumidores destas substâncias que de drogas como a cocaína*) do que os argumentos trazidos pelo ex-presidente Gaviria (*O menor prejuízo para a sociedade é legalizar porque o estado pode controlar os mercados ilegais, e as mafias*).

No segundo movimento avaliativo (L8 – L12), observa-se que Lizeth apela ao critério do uso de evidência científica (aceitabilidade), considerando que o ponto de vista dado pelo ex-presidente Gaviria, não oferece evidências que o suportem, especialmente, quando afirma “*algo comprovado*” (L12). Nota-se, também que Lizeth exige a presença de justificativas próprias do contexto acadêmico, assim como o uso de critérios de qualidade utilizados no contexto da disciplina para avaliar os debates: “*...es que habían tres... relevancia, participación y ¿cuál era el otro? (...) Pertinencia, suficiencia (.) Suficiencia...*” (L11 – L12). Porém, não utiliza estes critérios para avaliar a argumentação dos debatedores.

Em L13 – L14, identifica-se um terceiro movimento avaliativo quando se refere ao argumento dado pela ex-presidenta da Suíça, o qual é qualificado através da expressão “*...más o menos...*”. Mesmo que Lizeth não utilize um critério específico, não foge da ação de avaliar.

Em L16 – L18, se considera que existe um movimento para avaliar quando diz, “*...O sea en si yo **me voy más por los** que están en contra porque de todas formas ellos no están tan en contra...*”, a ação que é entendida como a escolha da equipe que considera melhor argumentou no debate. A partir do marcador discursivo de intensidade “*tan tan en contra*”, permite observar que Lizeth avalia a flexibilidade do ponto de vista da equipe contra, considerando ser integrativo – não legalização, mas se regularizando.

Não se compreende que a eleição de Lizeth seja por um critério subjetivo, baseado em suas crenças – estar contra a legalização das drogas –, porque nos movimentos avaliativos anteriores, os critérios utilizados atingiram aspectos objetivos, como, por exemplo, o tipo de fundamentação utilizada para suportar o ponto de vista, ou a necessidade de ter evidência comprovada.

Diante da pergunta, como avaliaria a argumentação dada no debate? Lizeth realiza o quinto, sexto e sétimo movimentos avaliativos, movimentos nos quais se observam intentos por lembrar os critérios utilizados no transcurso da DEI. Em L21 – L23 se identifica o quinto movimento quando se refere ao critério de Suficiência, embora este não seja utilizado para avaliar no sentido proposto por Govier, senão como um indicador da aceitabilidade – uso de exemplos (*o que aconteceu em outros países*).

Em L23 – L25, encontra-se o sexto movimento quando apela ao critério de relevância, sem realmente, usá-lo. Além disso, reconhece a existência do diálogo (retomada de argumento ou contra-argumento) entre as equipes debatedoras. O anterior, se conclui a partir do uso da expressão “...*porque pues obviamente se lo contra argumentó a lo que había dicho el ex – presidente Gaviria...*”. Em L25- L28 Lizeth reitera o uso do critério de aceitabilidade no mesmo sentido usado em L5-L12 (uso de evidência científica).

Entrevista jornalística: “Tomada de decisões e livre arbítrio”

A entrevista centrou-se em saber se os seres humanos têm a verdadeira liberdade para decidir. A entrevista foi realizada ao *expert* em Neurociências e Filosofia Joaquim Foster em um canal de TV. O ponto de vista do *expert* é que existe o livre arbítrio com limites e variações individuais. Esta entrevista foi apresentada através de um vídeo, com duração de 8’26” (maior descrição p. 61-62). Em seguida, apresenta-se a transcrição da avaliação realizada por Lizeth do referido fragmento.

- | | | |
|-----|----------------|---|
| L1 | Entrevistadora | Bueno igual que en el anterior ¿cuáles fueron los argumentos dados por el entrevistado que más te llamaron la atención y por qué? |
| L2 | | |
| L3 | Lizeth | Pues primero que todo viendo lo de aceptabilidad entonces él (se refiere ao entrevistado) es, él tiene varios títulos ha estudiado bastante es una persona ya de edad que también tiene conocimiento o sabiduría popular por decirlo así entonces eso pues le aporta mucho para dar como un argumento desde varios puntos de vista entonces era lo que decía que él había trabajado casi cincuenta años estudiando respecto con la corteza frontal prefrontal y que entonces ahí hacen la analogía con lo de Ortega bueno una frase eso, bueno la relevancia obviamente la cumple y la suficiencia también. |
| L4 | | |
| L5 | | |
| L6 | | |
| L7 | | |
| L8 | | |
| L9 | Entrevistadora | ¿Por qué cumple la relevancia y por qué cumple la suficiencia? |
| L10 | Lizeth | Relevancia porque pues como no es un debate dicotómico pues sino es un solo tema por decirlo así entonces él está a favor a favor ¿cuál es el otro? |
| L11 | | |
| L12 | Entrevistadora | Lo acabaste de decir |
| L13 | Lizeth | Suficiencia, relevancia y aceptabilidad a ese era con lo de los títulos y eso relevancia también y suficiencia pues si él dio varios argumentos desde varios puntos de vista ¿no? entonces desde la parte científica todo su trabajo. |
| L14 | | |
| L15 | | |
| L16 | Entrevistadora | Okay, ¿algo adicional que quieras independientemente de esos tres aspectos que has mencionado decir o evaluar sobre la argumentación sobre de este neurocientífico? |
| L17 | | |
| L18 | Lizeth | Bueno pues más o menos recuerdo lo que hablábamos una vez que a la hora de argumentar si lo dice una persona que tiene pues conocimiento en eso es más fácil como creer en él que si lo hiciese una persona que es como aparte o alejada de ese tema si, entonces eso también influiría en la evaluación. |
| L19 | | |
| L20 | | |
| L21 | Entrevistadora | Vale, gracias Lizeth |

Na avaliação realizada por Lizeth, se localizaram três movimentos avaliativos. O primeiro, em L3 – L7 aparece diante da pergunta realizada pela entrevistadora sobre os argumentos que chamaram mais sua atenção, na qual Lizeth responde apelando de forma direta ao critério dialético de aceitabilidade, avaliando a autoridade do entrevistado a partir de sua formação e sua experiência em pesquisa sobre o tema.

O segundo movimento avaliativo, encontra-se, inicialmente, em L8, momento no qual menciona os critérios de relevância e suficiência, sem explicar porque considera que o entrevistado os cumpre. Já em L10 – L11, L13 – L15 continua usando esse mesmo movimento quando responde ao pedido da entrevistadora para explicar porque se cumprem estes dois critérios. Em L10 – L11 se identifica que Lizeth assume o critério de relevância como uma avaliação do gênero discursivo, entrevista jornalística, considerando que este carece de pluralidade em comparação com o gênero debate, por não ser evidente a presença de elementos da oposição (ausência de contra-argumento).

Em L13 – L15 associado ao critério de aceitabilidade, destaca, novamente, a autoridade da fonte a partir da formação acadêmica do entrevistado. A presença do critério de suficiência é usado por Lizeth quando se refere a pluralismo, ou seja, presença de vários pontos de vista.

O terceiro movimento avaliativo encontra-se em L18 – L20 e surge diante do pedido realizado pela entrevistadora para ampliar a informação já oferecida. Neste terceiro movimento, observa-se que Lizeth reitera sua valoração sobre a autoridade da fonte (entrevistado), para isso, lembra o discurso acontecido no contexto da disciplina sobre essa questão. Infere-se que quando Lizeth diz, “...*recuerda lo que hablamos una vez...*”, faz referência ao contexto da disciplina como espaço compartilhado entre Lizeth e a entrevistadora, no qual foi mencionado este aspecto de avaliação durante as atividades de preparo dos debates críticos.

Coluna de opinião: “Não se aprende a ser homossexual”

Apresenta-se o trecho da avaliação realizada por Lizeth à coluna de opinião cujos argumentos estão relacionados a saber se a identidade e a orientação sexual se educa ou se aprende, ou pelo contrário, são resultado de um processo natural. Como foi dito no método, foi apresentado a Lizeth uma versão em papel da coluna. Foi solicitada a leitura da coluna e, posteriormente, foram realizadas as perguntas pela entrevistadora.

- L1 Entrevistadora ¿Cuáles fueron los argumentos que más llamaron tu atención y por qué?
- L2 Lizeth Pues ahí desbaratan esa opinión cultural de rechazo hacia los gays, o bueno, las minorías sexuales desde la parte teórica y científica, dando los ejemplos de los animales de... el ambiente intrauterino.
- L3 Si, esos son los como los más relevantes. También es relevante, por el hecho de que, o sea se está
- L4 tratando con bases, o bueno, los argumentos que están dando son actuales porque aparte de que, o sea
- L5 más atrás no se hablaba de ese tema, pues obviamente tampoco se investigaba. Entonces se están
- L6 dando argumentos que son relevantes y que se está promoviendo, o sea, a cambiar esos estereotipos
- L7 que se tienen porque ahí también como que inferí, que lo que está mal no es ser gay o pertenecer a
- L8 una minoría sexual, sino los estereotipos que nos han planteado desde lo cultural ¿sí? Lo que está
- L9 mal, son los estereotipos, no la identidad sexual que tomen las personas, porque como incluso, yo
- L10 tengo un amigo que es gay y él dice no uno nace con eso, no se lo enseñan, uno nace con eso
- L11 entonces yo podría dar mi argumento desde la experiencia con mi amigo.
- L12 Entrevistadora Y en general ¿cómo evalúas la argumentación y los argumentos presentes en la columna?
- L13 Lizeth Pues a mi parecer es una persona, la persona que lo escribió es alguien de mente muy abierta porque
- L14 está abierta, perdón, pues si o sea escucha las opiniones pero pues obviamente es racional porque se
- L15 va hacia la parte que no es del supongamos o lo dice la biblia sino pues basado en hechos reales ¿sí?
- L16 Entonces si me gusto la argumentación porque aparte de que después de haber dado los argumentos
- L17 de porque pues no se aprende a ser gay sino que se nace, después como que lo incita a esa tolerancia
- L18 en la sociedad.
- L19 Entrevistadora ¿Y te parecieron argumentos de calidad? entiendo lo que dices en cuanto a la posición del autor y a
- L20 digamos como lo actual de lo que estas planteado que dijiste mucho sobre eso ¿pero en cuanto a la
- L21 calidad como tal?
- L22 Lizeth Pues ahora que voy a ver, veo que esta el punto de vista y el contraargumento, entonces dice, cómo
- L23 se le puede enseñar a un ciego a pintar, pues no, entonces ahí empieza eso como el argumento en
- L24 contra de si se aprende a ser gay y después da el argumento reforzando esa opinión que él da con ese
- L25 ejemplo.
- L26 Entrevistadora Dentro de las tres situaciones que te presente hoy cierto ¿cuál consideras contiene la mejor
- L27 argumentación o la de mejor calidad?
- L28 Lizeth Estoy entre dos entre la entrevista y este porque pues el otro por lo del ex-presidente que dice del
- L29 supongamos o sea creo que hubiese sido mucho mejor si hubiese tenido como una base teórica o sea
- L30 cosas reales que hayan pasado más que pueda decir sí o sea no o si por tales y tales razones mas no
- L31 por la suposición.
- L32 Entrevistadora Y estas entre la entrevista me decías y la columna de opinión ¿por qué?
- L33 Lizeth Tienen argumentos científicos o sea lo que estaba repitiendo si o sea no son suposiciones sino que le
- L34 están comprobando con hechos reales son relevantes porque acá es con respecto a después de que se
- L35 hizo esa marcha o sea fue como contra argumentando esa marcha.
- L36 Entrevistadora ¿La columna?
- L37 Lizeth Si pero la columna fue como contra argumentando el hecho de la marcha, la entrevista pues
- L38 respondió a las preguntas que le hacían los entrevistadores y ¿qué, mas es, cual es el otro?
- L39 Entrevistadora Si te lo digo voy a viciar la entrevista
- L40 Lizeth A bueno, suficiencia ya lo dije con la parte teórica, relevancia, pues si es un tema relevante porque es
- L41 algo que se vive en nuestra o sea se dio por esas cartillas y aceptabilidad porque si, no están
- L42 argumentando con cosas como si se aprende a ser gay porque así lo dice la biblia sino que están
- L43 argumentando con cosas verídicas.
- L44 Entrevistadora Okay gracias Lizeth.

Em L2 –L5, encontra-se o primeiro movimento avaliativo de Lizeth, nele qualifica como relevante os argumentos por ela lembrados. Nesse movimento se identifica o critério de aceitabilidade a partir do uso de evidência científica, assinalando os exemplos de experimentos presentes na coluna. É evidente que quando qualifica de relevante estes argumentos, Lizeth está ponderando o tipo de informação científica como de maior qualidade.

Em L5 – L6 quando diz “...os argumentos que están dando son **actuales** porque aparte de que o sea más atrás no se hablaba de ese tema, pues obviamente tampoco se investigaba...” encontra-se o segundo movimento avaliativo. O critério utilizado é pragmático – a atualidade dos argumentos. Critério que surge neste gênero discursivo, o qual adquire sentido,

considerando que é uma coluna de opinião em um jornal através do qual mobiliza discussões sobre temas que estão vigentes na sociedade específica, neste caso a Colombiana.

Em L7 quando diz: “...*entonces se están dando argumentos que son relevantes y que se está promoviendo o sea a cambiar esos estereotipos que se tienen...*” se identifica o terceiro movimento avaliativo, nele, utiliza o critério de relevância, entretanto, o usa no sentido ideológico ou social, e não, para avaliar a relação entre ponto de vista e justificativas que o suportam (GOVIER, 2014).

O enunciado “*lo que está mal...*” (L9 – L10) à primeira vista aparenta ser um ato avaliativo, mas nota-se que é a voz de Lizeth falando sobre o tema, não avaliando ao periodista. O exemplo do amigo gay na L11 – L12 faz parte da produção de um argumento dela sobre o tema. Em resposta a pergunta feita pela entrevistadora sobre como avaliar a argumentação oferecida na coluna, pode-se identificar o quarto movimento avaliativo. Nesse movimento, Lizeth (L14 – L16) avalia a autoridade da fonte ou argumentador – o colunista – de acordo com as características pessoais (é de mente aberta, é racional). Em L15-L16, quando afirma: “...*porque se va hacia la parte que no es del supongamos o lo dice la biblia sino pues basado en hechos reales ¿sí?...*” avalia o tipo de informação empregada pelo entrevistado para justificar o ponto de vista. Observa-se que o marcador discursivo “*se va*”, permite inferir que de fato está avaliando o entrevistado, e quando realiza a comparação entre a bíblia e fatos reais, está atingindo o critério de uso de evidência científica como sendo uma informação com maior aceitabilidade.

O quinto ato avaliativo, encontra-se em L17-L19 quando afirma “...*me gusta a argumentação...*”. O critério que usou para justificar que gostou da argumentação, foi o de relevância ideológica ou social, conclusão que se realiza porque Lizeth apela à mensagem que a coluna deixa para o leitor.

Ante ao novo pedido da entrevistada por avaliar a qualidade da argumentação (L23-L26), Lizeth não realiza uma avaliação das argumentações, mas relata um argumento dado pelo autor da coluna. Em L29 – L32 diante da pergunta feita pela entrevistada para selecionar a situação que considerou de melhor qualidade de argumentação (debate parlamentar, entrevista jornalística, e coluna de opinião), Lizeth realiza o sexto movimento avaliativo, novamente dando maior credibilidade ao fato de usar exemplos, analisando, assim, a aceitabilidade dos argumentos presentes na coluna de opinião.

Entre L34 – L44 se observa o último (8) ato avaliativo. Esse trecho foi considerado como único, porque Lizeth complementa sua resposta sobre qual gênero discursivo tem melhor argumentação. Nesse ato, reitera o uso dos critérios de relevância ideológica ou social. Em L38

– L39 quando afirma: “...Si pero la columna fue como contra argumentando el hecho de la marcha, la entrevista pues respondió a las preguntas que le hacían los entrevistadores y ¿qué mas es, cual es el otro?...” Lizeth amplia sua explicação sobre a relevância social da coluna.

Em L41 – L44 continua o movimento anterior. Nota-se, que a intervenção da entrevistadora foi apenas para responder a demanda feita por Lizeth. Nesta parte, sintetiza três critérios. O primeiro, suficiência, o qual não emprega o critério de Govier, pois parece está atingindo o critério de aceitabilidade, uma vez que se refere a elementos teóricos, anteriormente mencionado em L30. O segundo, o critério de aceitabilidade, considerado de maior veracidade o uso de justificativas verídicas e não de suposições. Especificamente, quando em L44 fala de “cosas verídicas”, observa-se um apelo reiterado sobre as justificativas próprias do contexto acadêmico. Ao respeito da relevância, reitera o sentido ideológico e social já descrito.

6.1.2.1.1 Síntese Momento 1

Tabela 11. Sínteses de critérios identificados Situações extracurriculares Momento 1

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios			
		DP1	EJ1	CO1	Total
Uso de exemplos	<i>Dialético</i> -Aceitabilidade	3			2
Uso de evidência científica	<i>Dialético</i> -Aceitabilidade	2		3	5
Avalia a incorporação de elementos da oposição ao ponto de vista próprio	Reflexivo- Flexibilização do ponto de vista	1			1
Autoridade da fonte	<i>Dialético</i> -Aceitabilidade		3	1	4
Ausência de contra-argumentos	Reflexivo – Pluralismo		1		1
Diversidade de pontos de vista	Reflexivo – Pluralismo		1		1
Atualidade dos argumentos	<i>Pragmático</i> –discursivo			1	1
Relevância social ou ideológica	<i>Pragmático</i> –discursivo			3	3

Fonte: Autora. DP1= debate parlamentar 1. EJ1 = entrevista jornalística 1 CO1 = Coluna de opinião 1.

Lizeth realiza um total de 17 movimentos avaliativos para as três situações extracurriculares nos quais foram identificados um total de 8 critérios. Os critérios de maior frequência foram os de natureza dialética e reflexiva, e se observou uma diminuição no emprego de critérios pragmáticos em relação com o contexto da DEI. Os critérios de maior reiteração foram o uso de evidência científica e autoridade da fonte, indicadores da aceitabilidade das justificativas empregadas para embasar pontos de vista.

Por outro lado, a frequência no uso de critérios pode-se analisar a partir do gênero discursivo avaliado por Lizeth, identificando que nos três gêneros predominou o uso de indicadores de aceitabilidade (autoridade da fonte, uso de evidência científica), e estes critérios também estiveram presentes na avaliação de mais de um gênero.

No debate parlamentar foram empregados três critérios, dois correspondem a indicadores de aceitabilidade e um a critérios reflexivos. Na entrevista jornalística, Lizeth empregou critérios de três categorias distintas (dialéticos, reflexivos e estruturais), sendo a aceitabilidade e o critério de maior peso para avaliar a qualidade dos argumentos presentes neste gênero. Isso parece indicar que as características do entrevistado se tornam elementos suficientes para Lizeth avaliar de forma positiva a entrevista.

No caso da coluna de opinião, Lizeth empregou critérios de duas categorias distintas, dialéticos e pragmáticos. Sendo o uso de evidência científica o indicador de aceitabilidade o de maior frequência, aspecto que é importante ressaltar pois, é um indicador de maior uso no contexto acadêmico e não mediático. Em contraste, outro critério, a relevância social, foi importante na avaliação da coluna, pela conotação mediática que tinha no momento, uma vez que para o momento da apresentação do material o tópico da coluna se encontrava mobilizando-se, altamente, na mídia.

6.1.1.2.1 Momento 2. Oito semanas após finalização da disciplina

Nesta seção, apresenta-se a avaliação feita por Lizeth dos três gêneros discursivos (debate parlamentar, entrevista jornalística e coluna de opinião) realizada oito semanas após finalização da DEI.

Debate parlamentar: “Segurança da cidadania”

Foi apresentado para Lizeth um vídeo com um fragmento de um debate acontecido na televisão que, posteriormente, se realizou uma entrevista na qual se avaliou a argumentação presente no vídeo. Esta entrevista foi gravada em áudio e no debate participavam dois candidatos à presidência da República de Colômbia. Durante a entrevista, o jornalista fez uma pergunta sobre a percepção de segurança que a sociedade tinha perante as cifras oficiais, que falavam sobre uma significativa diminuição de insegurança. Inicialmente, cada candidato apresentou seu ponto de vista e após discutiram entre eles, cada um teve dois turnos de fala. A seguir, a avaliação do debate realizada por Lizeth.

- L1 Entrevistadora *¿Qué argumentos de los participantes te llamaron la atención?*
 L2 Lizeth Bueno, primero que todo es que cabe resaltar que el presidente Santos ya tenía experiencia, ya sabía
 L3 más del tema de seguridad, porque eso era algo que él luchaba. Mientras que el candidato Zuluaga
 L4 pues lo hacía con base a pues, las noticias, o sea, él no tenía una participación directa en ese tema.
 L5 Así que sólo vemos los argumentos que daba Santos, que dice estaban poniendo tantos, o sea
 L6 23.000 policías más, más cámaras de seguridad ((inaudible)) o sea, él da sus argumentos con base a
 L7 lo que ya están haciendo, mientras que Zuluaga son solo propuestas y por ejemplo las de las ¿casas
 L8 de justicia? Las casa de justicia, pues sinceramente no es como un argumento muy sólido porque no
 L9 dice por ejemplo, en tal y tal país han hecho esto, y por eso vemos que podría funcionar en nuestro
 L10 país; sino sólo lo propone como una idea. Pues el argumento que él también da sobre las cámaras
 L11 de seguridad, después Santos le refuto por decirlo yo, diciendo que él ya estaba haciendo eso que o
 L12 sea ya estaba planeando lo de las cámaras y que ya habían empezado a instalarlas.
 L13 Entrevistadora *Entonces ¿cómo evalúas los argumentos de ellos por qué estás diciendo que son sólidos o no son*
 L14 *sólidos?*
 L15 Lizeth Pues primero que todo quiero resaltar el hecho de que Zuluaga, o sea cuando le hicieron la primera
 L16 pregunta, él no respondió como tal de que era real, si la percepción o las cifras, él sólo se puso a
 L17 decir cómo no, en mi candidatura esto, esto y esto ¿sí? Pero, él no dijo cómo no, o sea, no
 L18 respondió la pregunta como tal, yo diría que esa es como la primera falencia. Segundo, ya después
 L19 a medida que avanzaba su discurso, se basó en la percepción de los ciudadanos y pues cabe resaltar
 L20 que pues a nivel psicológico podríamos decir si a ti algo te afectó, pues vas a tener una percepción
 L21 más grave más grande de los hechos, pues si a mí me robaron yo digo no, el país está súper
 L22 inseguro, pero si a mí no me ha pasado eso yo puedo decir no, todo normal todo está tranquilo pues
 L23 si ¿no? Entonces el hecho de que se fije en la percepción hace que su argumento no sea muy fiable
 L24 mientras que Santos se basa en datos de victimización, esos son datos que pues son reales porque
 L25 son de personas que ya han denunciado, y pues a pesar de que faltan muchos denuncios porque hay
 L26 muchas personas que no se atreven a denunciar, pues son unos datos que vienen de una fuente muy
 L27 verídica y confiable que se pueden verificar.
 L28 Entrevistadora *¿Tienes algún otro comentario acerca de esas ideas?*
 L29 Lizeth No

Na avaliação anterior foram identificados 4 movimentos avaliativos. O primeiro movimento encontra-se entre L2 – L7, quando Lizeth é solicitada a lembrar dos argumentos que chamaram sua atenção. Pode-se apreciar que Lizeth emprega o critério de autoridade da fonte, para avaliar os argumentos dados por Santos e Zuluaga. Lizeth avalia de forma positiva que o candidato Santos em sua condição de Presidente conheça os dados da primeira fonte, enquanto que, o candidato Zuluaga se fundamenta em fontes secundárias (como as notícias). Isto é ratificado em L6- L7 quando afirma: “...o sea él da sus argumentos con base a lo que ya están haciendo mientras que Zuluaga son solo propuestas...”. Aspecto que reafirma em L10 – L12 quando se refere à argumento dado por Zuluaga relacionado a instalação de câmeras como uma alternativa para melhorar a segurança nas cidades.

O segundo ato avaliativo centra-se entre L8 –L12. A pista no discurso que permite a identificação é a afirmativa “...não é um argumento sólido...” quando explica porque considera que não é sólido e apela ao indicador de aceitabilidade, o uso de exemplos baseados na experiência, considerando que o argumento das casas de justiça, dado por Zuluaga, não se suporta em experiências prévias em outros países. Este mesmo critério foi usado no mesmo sentido, na avaliação feita no debate parlamentar sobre Legalização de drogas no momento anterior (ver página 88).

Em L15 – L18 encontra-se o terceiro movimento avaliativo, através do qual pode-se concluir que está avaliando o fato que emite um juízo quando utiliza a afirmação “... *foi uma falência...*” para qualificar argumentação presente no debate. O critério que utiliza é o pragmático discursivo – digressão, avaliando de forma negativa a falta de relação entre a pergunta formulada pelo moderador e a resposta dada por Zuluaga.

O quarto movimento avaliativo se dá em L18 – L27, quando Lizeth compara os dois debatedores, neste ato, e avalia a aceitabilidade dos fundamentos utilizados para suportar o argumento, a partir do tipo de evidência ou dados que cada debatedor apresentou, estabelecendo que guiar-se pela percepção dos cidadãos, é de menor qualidade vs guiar-se pelo uso de dados reais ou estatísticas suportadas nas denúncias realizadas sobre insegurança. Além de avaliar o uso de estatísticas, também, emprega o critério de autoridade da fonte para avaliar a procedência destes dados. Comprovação que se reafirma em L25 –L27, quando diz: “...*y pues a pesar de que faltan muchos denuncios, porque hay muchas personas que no se atreven a denunciar, pues son unos datos que vienen de una fuente muy verídica y confiable que se pueden verificar...*” (refere-se à instituição que realiza as estatísticas para Colômbia).

Entrevista Jornalística 2: “Tomada de decisão e economia”

A seguir, encontra-se a avaliação realizada por Lizeth da entrevista jornalística que focou sobre o importante papel da emoção na tomada? de decisão, o entrevistado foi o Neurocientista Francisco Manes. Os argumentos dados pelo entrevistado para embasar seu ponto de vista, foram exemplos de pesquisas realizadas no mundo sobre o tópico tratado. O fragmento apresentado correspondeu com uma entrevista que aconteceu num programa de televisão.

- | | | |
|-----|----------------|--|
| L1 | Entrevistadora | <i>¿Qué argumentos de los participantes te llamaron la atención?</i> |
| L2 | Lizeth | Pues a decir verdad todos me llamaron la atención, pero la cosa, algo que me hace dudar es el |
| L3 | | hecho de que en sí, bueno, él cita varios experimentos, él dice dónde, pero no dice más o menos |
| L4 | | en qué fechas, lo cual podría indicar que no se, tal vez son experimentos ya muy antiguos y que |
| L5 | | pueden estar refutados. Entonces, pues eso hace que no, o sea, que a pesar de que me llama la |
| L6 | | atención pues no le crea del todo. |
| L7 | Entrevistadora | <i>¿Cuáles te llamaron más la atención o más interesantes tal vez, qué recuerdes más?</i> |
| L8 | Lizeth | El último que hizo, el que contó sobre resonancia magnética, neuroimagen pues sí me llamó la |
| L9 | | atención porque explicaba más como se hizo ¿sí? Dijo, o sea, mostro más el procedimiento y el |
| L10 | | hecho de que lo hubiese hecho una máquina hace que los resultados sean más como más fiables |
| L11 | | ¿sí? Mientras, que el que hicieron en Inglaterra el que le explicaba, pues solo dijo que no que pues |
| L12 | | ,que en Inglaterra pusieron un grupo de niños y que de por sí solo los varones elegían los carros y |
| L13 | | las pelotas y las niñas pues las muñecas, pero de todas formas no, creo que al explicar ese |
| L14 | | experimento, que tuvo argumentos que me parecieran que ese argumento fuera muy relevante. |
| L15 | Entrevistadora | <i>¿Y qué más elementos tienes en cuenta para evaluar?</i> |

- L16 *Lizeth* Pues el hecho de, cómo se expresaban en el último experimento, a pesar de que, o sea ,el
 L17 experimento es bueno, él se confundió como a la hora de explicarlo... no sé, eso también influyó
 L18 en mi percepción de la veracidad de ese argumento.
 L19 *Entrevistadora* ¿Y por qué te parecieron tan importantes las fechas de los experimentos?
 L20 *Lizeth* Por el hecho de que la ciencia ha avanzado mucho ¿sí? y pues en este momento se me ocurre un
 L21 ejemplo, pero digamos la verdad no es absoluta, entonces de un momento para otro alguien si
 L22 alguien dijo, pues dio su argumento o propuso una teoría con respaldo empírico, pues en menos
 L23 de nada alguien puede venir y refutarlo ¿sí? Entonces, es importante tener en cuenta las fechas
 L24 porque el conocimiento está en constante cambio y la fecha puede ser un indicio de fiabilidad.
 L25 *Entrevistadora* ¿Puedes explicarme un poco que es el término fiabilidad?
 L26 *Lizeth* Yo entiendo por fiabilidad el hecho de que confiables y puede estar dado por la [incomprensível]
 L27 en el término de que si es más reciente pues hasta el momento alguien no lo ha refutado o hasta
 L28 ahora están haciendo los estudios para refutarlos pero hasta el momento que se conoce también
 L29 fiabilidad entiendo por lo verídico que sea la información.
 L30 *Entrevistadora* ¿Algún otro comentario?
 L31 *Lizeth* No.
 L32 Lo poco que... en el principio del vídeo recordé un libro de Dan Ariely que se llama las trampas
 L33 del deseo y habla del tema de cómo somos muy irracionales a la hora de tomar decisiones en
 L34 cuanto, pues si decisiones sobre lo que queremos y que esto se puede prever como él dice somos
 L35 impredeciblemente irracionales.

Encontra-se um total de quatro atos avaliativos. O primeiro ato está entre L2-L6, diante do pedido da entrevistadora por evocar os argumentos que chamaram mais atenção, Lizeth ajuíza o tipo de evidência citada –experimentos. Para isso, emprega o critério de aceitabilidade reconhecendo, em primeiro lugar, que usa evidência científica, e por sua vez, questiona a veracidade dos experimentos citados pela data dos mesmos (confiabilidade da evidência científica). Pode-se observar com este juízo de Lizeth, que ela utiliza o critério de aceitabilidade com um maior nível de sofisticação.

Em L9 – L14 Lizeth realiza o segundo movimento avaliativo, quando explica porque chamou sua atenção o argumento relacionado ao uso da ressonância magnética, emitindo um juízo positivo pelas características do experimento descritas pelo entrevistado (tipo de instrumento empregado, procedimento) e compara com outro experimento que considera de menor qualidade pelo fato que não utiliza instrumentos tão confiáveis como a ressonância. Esta avaliação, novamente, dá confiabilidade ao uso de evidência científica realizada por Lizeth, sendo indicados de uso do critério de aceitabilidade de uma forma mais sofisticada e mostra transformações na avaliação realizada por Lizeth no que diz respeito aos argumentos de outras pessoas.

O terceiro movimento avaliativo se encontra entre L16 – L18. Neste movimento Lizeth avalia a forma de apresentação ou expressão do entrevistado, apelando mais para critério de clareza do discurso (critério pragmático). Isto pode ser observado, claramente, quando ela utiliza a afirmativa: “...él se confundió como a la hora de explicarlo...”. Ainda que Lizeth nesse trecho, de forma explícita, utiliza a expressão “veracidade do argumento” não está avaliando propriamente a veracidade da informação dada, senão a forma de expressá-la.

Em L20 – L29 está o quarto movimento avaliativo efetuado por Lizeth, como resposta a pergunta feita pela entrevistadora. Em L23 –L24 explica as razões pelas quais avalia a data dos experimentos, como uma forma de determinar a confiabilidade dos argumentos, dita explicação ratifica o uso do indicador de aceitabilidade – confiabilidade da evidência científica. Por sua vez, identifica-se em L20 –L23 que a explicação dada por Lizeth se ancora em elementos próprios do discurso científico, e, mais próximo de um contexto acadêmico (lembrando que o tópico da entrevista foi tratado na disciplina). Em L26 - L29 Lizeth reitera sua compreensão sobre o conceito de fiabilidade da informação, razão pela qual se considera uma extensão do quarto movimento avaliativo. Finalizando sua avaliação, Lizeth não realiza movimentos avaliativos, ela lembra informação adquirida previamente, mas esta, não corresponde ao material usado na disciplina.

Coluna de opinião: “Nos Pokenizamos”

A coluna apresentada a Lizeth aponta sobre os perigos e acidentes que tem acontecido jogando Pokemon-go como razões para não jogá-lo. No momento em que a coluna foi escrita, esse jogo estava na moda na Colômbia. O texto da coluna foi entregue em uma folha de papel para ser lida e, posteriormente, foram feitas as perguntas à participante e áudio-gravada.

- | | | |
|-----|----------------|---|
| L1 | Lizeth | ¿Puedo pensar un poquito antes mi respuesta? |
| L2 | Entrevistadora | ¿De qué? pues puedes pensar lo que quieras, no te preocupes, pero pues esa es la pregunta ¿cuáles argumentos de la columna te llamaron la atención? |
| L3 | | |
| L4 | Lizeth | Pues es que sinceramente la parte de la redacción, pues yo no es que sea muy dura redactando ¿sí? |
| L5 | | pero pues uno ya ha leído más o menos el hecho de que por ejemplo acá dice se la pasan |
| L6 | | descubriendo y cazando pokemones, pues no sé, no me suena mucho, no sé, si esté bien o mal, pero |
| L7 | | no... pues da argumentos muy subjetivos a decir verdad, pues a pesar de que acá cita algo, pero no sé, |
| L8 | | las citas que tiene no las veo muy científicas porque dice bit.ly, no creo que sea una página muy |
| L9 | | confiable. |
| L10 | Entrevistadora | No, ese es un código de página, es para recordar la página, pero son como las noticias que hacen |
| L11 | | referencia a lo que se está hablando. |
| L12 | Lizeth | Okay, pues primero que todo también el hecho de que al principio ponga su punto de vista hace que |
| L13 | | el resto del artículo, artículo, columna, sea muy subjetivo, porque desde un principio pone como no, |
| L14 | | es que Pokémon Go no es nada bueno y empieza solo a dar a argumentos en contra, contra, contra por |
| L15 | | ejemplo no dice como, bueno a pesar de todo esto Pokémon hace que las personas dejen de ser tan |
| L16 | | sedentarias y salgan a caminar ¿sí? o sea no es tanto como no tiene esa interacción entre argumentos |
| L17 | | y contraargumentos sólo tiene argumentos en contra y ya. Y pues, son argumentos muy subjetivos, a |
| L18 | | mi parecer no tienen, no sé, algo más relevante. Por ejemplo, que a través de un estudio o bueno, no |
| L19 | | un estudio, pero al menos que desde cierta teoría se puede explicar no es bueno por tales y tales |
| L20 | | motivos, entonces no me llama mucho la atención, no me parece relevante. |
| L21 | Entrevistadora | ¿Pero a pesar de eso, como evaluarías los argumentos presentes en la columna? |
| L22 | Lizeth | Me puedes hacer la pregunta de nuevo |

- L23 Entrevistadora *Pues a pesar de lo que ya has dicho, que son subjetivos y que tenga solo una parte de una*
 L24 *[incomprensível] pues a pesar de eso ¿Cómo evaluarías los argumentos?*
 L25 Lizeth *Mal*
 L26 Entrevistadora *Por qué?*
 L27 Lizeth *Porque son todas como ideas sueltas, entonces, a pesar de que se habla de un mismo tema ¿sí? no sé*
 L28 *si es porque ya estoy acostumbrada a que por ejemplo, en un párrafo hay como la idea principal y hay*
 L29 *una argumentación y se dan unas justificaciones, pero en sí, no lo veo muy ligado, siento que las*
 L30 *ideas están así como muy sueltas.*
 L31 Entrevistadora *¿Te parece que como columna de opinión cabe que sea subjetivo o de igual forma no debería ser*
 L32 *subjetivo?*
 L33 Lizeth *Pues como es columna de opinión pues si porque es que el columnista el que está dando su opinión*
 L34 *pero igual creo que, que para dar una opinión se deben tener fundamentos ¿sí? no puede solo hablar*
 L35 *por hablar a pesar de que puede ser algo muy bien de que no es tan bueno igual tiene como ese*
 L36 *respaldo de fuentes verídicas.*
 L37 Entrevistadora *¿Entre las tres situaciones cuál te parece que tuvo mejor calidad en argumentación?*
 L38 Lizeth *La columna pues porque creo que la primera y la segunda la primera están como en el mismo nivel*
 L39 *por el uso de argumentos bueno en el caso de Santos él tenía mejor argumentos que se Zuluaga por el*
 L40 *hecho de que él estaba en la presidencia y pues él ya manejaba el tema ya sabía a profundidad que era*
 L41 *lo que estaba sucediendo en realidad y en el segundo video pues decían bueno primero que todo*
 L42 *también eran o sea ya tenía un título él era reconocido no recuerdo cual el título que tenía pero él ya*
 L43 *tenía estudios ¿sí? sabía del tema y también citaba experimentos que apoyaban su argumento.*
 L44 Entrevistadora *¿Algún otro comentario?*
 L45 Lizeth *No.*

Para avaliar a coluna, Lizeth efetua 6 movimentos. O primeiro movimento entre L4 – L6 aparece a voz de Lizeth para trazer sua própria experiência, e avaliar usando o critério pragmático relacionado ao estilo de redação do colunista, especialmente, no uso de palavras que considera como um aspecto negativo. Nestas linhas também afirma: “...*No me suena mucho, no se si está bien o mal...*”, expressão que ratifica que Lizeth está realizando um ato avaliativo.

Em L7 – L9 Lizeth aprecia os argumentos como subjetivos, identificando-se, assim, o segundo movimento avaliativo. As razões dadas para considerá-los subjetivos se orientam pelo uso do critério de aceitabilidade. Lizeth avalia de menor qualidade que as referências empregadas não sejam científicas (uso de referências confiáveis) pela forma em que são apresentadas na coluna. Nessa parte, se evidencia um intento de Lizeth em trazer elementos próprios do contexto científico-acadêmico ante a um gênero que permite o tipo de referências que o autor da coluna emprega (coloca os links das notícias na internet que suportam os exemplos que trazem para fundamentar seu ponto de vista).

O terceiro movimento avaliativo, encontra-se entre L12-L17. Em L12-L14 utiliza o critério de pluralismo, notando a ausência de contra-argumentos e um viés no ponto de vista do autor da coluna. Em L15-L17 este movimento continua se reafirmando através de exemplos, como se tivesse permitido que o colunista apresentasse o outro lado da problemática (benefícios de jogar Pokémon-go). Nota-se que Lizeth não se limita a emitir um juízo como também, propõe uma alternativa de correção dos aspetos que considera diminui a qualidade das argumentações da coluna. Isto evidencia um elemento que anteriormente não tinha aparecido

nas avaliações realizadas por Lizeth. Que foi posicionar-se havendo, assim, uma transformação que evidencia maior sofisticação na avaliação realizada por ela.

Em L17-L20 Lizeth, realiza o quarto movimento avaliativo, dando outra justificativa pela qual considera subjetivos os argumentos dados pela coluna. Apela ao critério de aceitabilidade de uso da evidência científica, como um elemento necessário para considerar como válida a informação utilizada pelo colunista, ficando evidente quando afirma: “...*Por ejemplo, que a través de un estudio o bueno, no un estudio, pero al menos que desde cierta teoría se puede explicar no es bueno por tales y tales motivos...*”. Observa-se neste movimento uma nova tentativa de Lizeth por empregar critérios próprios do contexto científico – acadêmico.

Em L25, L27-L30, identifica-se o quinto movimento avaliativo, quando diante da pergunta da entrevistadora, sobre como avaliaria os argumentos, responde: “*Mal*” e continua em L27 dando as razões que suportam dita afirmativa. Estas razões envolvem dois critérios, um pragmático, relacionado com coesão, especialmente quando diz: “...*Porque son todas como ideas sueltas entonces a pesar de que se habla de un mismo tema...*” e, o outro critério, relacionado com a estrutura do argumento. Lizeth demanda a presença de uma organização de ponto de vista e justificativas (L28-L29). O movimento avaliativo número seis, encontra-se entre as linhas L33-L36, ante a pergunta feita pela entrevistadora relacionada com o gênero discursivo, Lizeth responde reconhecendo, na coluna, um componente de subjetividade próprio deste gênero (“relacionado com o ponto de vista do colunista), embora faça este reconhecimento, demanda a necessidade de se fundamentar através de referências confiáveis (aceitabilidade).

Diante do pedido da entrevistada para selecionar entre as três situações apresentadas, Lizeth realiza um movimento avaliativo em L38-L43, no qual seleciona a coluna como a melhor, ainda que não dê razões explícitas, pode-se afirmar que sua escolha é guiada por descarte das outras duas situações (L38-L39). Neste movimento, retoma os critérios de aceitabilidade: a) autoridade da fonte, referindo-se no caso do presidente Santos à experiência pelo fato de ser presidente e o entrevistado pela formação acadêmica. b) Também uso o critério de uso de evidência científica.

Tabela 12. Síntese de critérios usados no Momento 2

Critérios	Categoria – Subcategoria	Frequência de uso dos critérios			
		DP	EJ	CO	Total
Autoridade da fonte	Dialético-Aceitabilidade	2			2
Uso de exemplos (baseados na experiência).	Dialético-Aceitabilidade	2			2
Uso de dados ou estatísticas	Dialético-Aceitabilidade	1			1
Uso de referências confiáveis	Dialético-Aceitabilidade			2	4
Uso de evidência científica	Dialético -Aceitabilidade		1	2	
Confiabilidade da evidência científica	Dialético-Aceitabilidade		3		3
Clareza	Pragmático – discursivo		1		1
Estilo de redação	Pragmático – discursivo			1	1
Ausência de contra-argumentos	Reflexivos –pluralismo			1	1
Coesão	Pragmático – discursivo			1	1
Presença de P.V e J	Estruturais - elementos do argumento			1	1

Fonte: Autor

Este momento se caracterizou pelo uso de 11 critérios para avaliar os três gêneros discursivos. Identifica-se, que neste momento Lizeth empregou critérios de quatro naturezas distintas dialéticos, pragmáticos, reflexivos e estruturais. Primou o uso de indicadores de aceitabilidade sobre o emprego das outras categorias (como pode-se observar na tabela 12). O uso de referências confiáveis foi o indicador de aceitabilidade de maior frequência de uso, seguido de confiabilidade da evidência científica, e, autoridade da fonte, através do qual Lizeth evidenciou uma maior sofisticação em sua avaliação, especificamente, quando utiliza o critério da aceitabilidade.

Neste momento, cada gênero discursivo foi avaliado com critérios independentes, com exceção de uso do critério de evidência científica, o qual foi empregado em dois gêneros discursivos distintos (debate e coluna de opinião). O critério pragmático-discursivo, estilo de redação, emergiu ou foi incorporado pela primeira vez na avaliação da coluna de opinião.

6.1.1.2.3 Momento 3: 12 semanas após disciplina

Este momento se deu 12 semanas após a finalização da disciplina. Nela, foram apresentados três gêneros discursivos (debate parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião), através de vídeo e a coluna foi disponibilizada de forma impressa. Após a apresentação de cada gênero, foi realizada uma áudio-gravação da entrevista. A seguir, apresenta-se a análise da avaliação realizada por Lizeth de cada gênero.

Debate parlamentar: “Proibição a solteiros e casais homossexuais para adotar”

O debate centrou-se em argumentos a favor e contra da adoção de crianças por solteiros e homossexuais, no qual realizou-se um referendo para que a população se posicionasse a respeito do assunto. O debate havia passado na televisão em um programa jornalístico de opinião e nele participaram dois debatedores; um representante da comunidade LGBTI e um dirigente da “ONG-Plataforma Unidos pela vida”. A jornalista que moderou o debate não deu as mesmas oportunidades de fala para os participantes.

- L1 *Entrevistadora* Cuáles argumentos llamaron más tu atención y por qué dados en el debate?
- L2 *Lizeth* Eh... bueno primero que todo por mi parte eh... pues, es el primer señor el que está en contra de la
- L3 adopción por parte de las personas LGBTI, eh...utiliza los mismos argumentos de siempre. Que la
- L4 constitución que bla...bla...bla. Pero pues obviamente, hay que revisar bien la constitución y hay
- L5 partes donde dice, la libre expresión es un derecho, entonces, eso es algo que a ellos, así el diga que no
- L6 los quiere discriminar, ni nada de eso, pero se les esta negando a esa población eh...pues lo que dijo el
- L7 representante de esa minoría de que las personas heterosexuales, las parejas heterosexuales buscan un
- L8 estereotipo, por así decirlo, perfecto de niños. Es cierto, sinceramente así el otro representante o el otro
- L9 debatiente diga que no porque eh... no hace mucho en caracol un documental de séptimo día sobre los
- L10 hijos del estado, que son chicos que no cumplen con esas características que las parejas que quieren
- L11 adoptar pues o sea como quisieran que no los niños, si? Eh... entonces son chicos que se quedan en
- L12 hogares de paso y a nivel psicológico y emocional no están bien. Entonces, y además cuando cumplen
- L13 los 18 años, ya pues los dejan en la sociedad y pues ellos no, o sea es difícil adaptarse, cuando pues
- L14 han estado en un ambiente muy fluctuante, por así decirlo, entonces pues el problema que tenemos acá
- L15 en Colombia es que somos muy conservadores y no somos capaces de cambiar a cosas diferentes para
- L16 ver que pasa, sí...no solo se puede andar con supersticiones, sí... Además que la congresista Vivian
- L17 Morales, eh... pues es que no recuerdo el nombre del autor que ella cita que de unos estudios que
- L18 dicen que los niños que crecen de e... personas de adopciones de personas LGBTI eh... bueno tienen
- L19 problemas. En realidad yo vi una vez un documental sobre eso que decía que ese autor no era del todo
- L20 verídico y que esos estudios no se habían realizado en Colombia y tampoco eran muy fiables y el
- L21 hecho que ella dice que no hay estudios aquí en Colombia que evidencien, o sea la congresista
- L22 sí..., ella dice no hay estudios acá en Colombia que evidencien que la adopción por parte de
- L23 personas LGBTI no va a causar daño psicológico en los niños, pero el hecho de que ella se
- L24 interponga hace que tampoco se pueda obtener evidencia para ya sea argumentar o refutar ese
- L25 punto de vista, ya...
- L26 *Entrevistadora* Ok, Lizeth como evaluarías en general el debate en cuanto a la calidad de la argumentación y si
- L27 tuvieras que elegir entre los dos participantes del debate cuál consideras que mejor argumentó y por
- L28 que?
- L29 *Lizeth* Pues no se si es subjetividad (risas) pero me iría por el representante de la comunidad LGBTI además
- L30 que él citó a la CEPAL, estudios de la CEPAL y pues como sabemos la CEPAL es importante no?... y
- L31 además que se concentra solo en casos de Latinoamérica entonces ya es más específica la población
- L32 porque no podemos comparar estudios que se han hecho en Europa o en Asia con estudios de
- L33 Latinoamérica o sea no es la misma población como ya sabemos si? Entonces estudios realizados por
- L34 la CEPAL para Latinoamérica al menos ya son más ajustables para nuestro entorno sí...y... lo que
- L35 decía si es un argumento pero ya está como muy trillado todo mundo ya sabe lo que va a decir
- L36 *Entrevistadora* Quién?
- L37 *Lizeth* De que está en la constitución (HACE REFERENCIA A LA CONGRESISTA) que los niños, que la
- L38 familia y además hay que tener en cuenta, que o sea están evaluando como también estereotipos
- L39 porque o sea para nadie, para nadie, o sea, si se puede evidenciar que listo puede estar la familia de
- L40 padre y madre pero [incomprensible] porque, porque el padre y la madre pelean hay violencia
- L41 intrafamiliar y Colombia es un país que tiene altos índices de violencia intrafamiliar, entonces de que
- L42 sirve una familia constituida por padre y madre cuando los niños no van a estar bien, entonces eso es
- L43 algo que no se está viendo, o sea se hace un solo estereotipo por mantener lo normal, lo político, lo
- L44 correcto por así decirlo cuando no está bien

- L45 Entrevistadora Lizeth que de las ideas o que en las ideas en el debate te lleva a elegir al abogado Montenegro que es
 L46 el representante de la comunidad LGBTI como el que mejor argumentó? Si, cómo evaluarías eso, y
 L47 que te dejo ver que tiene una mejor argumentación?
 L48 Lizeth Pues es que el contra-argumento como mas ..quedo fue cuando el dijo exactamente eso, que las parejas
 L49 heterosexuales cuando van a adoptar buscan ciertos estereotipos en los niños, entonces que pasa que la
 L50 comunidad LGBTI puede estar adoptando niños eh... de más de tres años que no sean de piel clara y
 L51 cabello castaño, osea yo creo que sinceramente ellos han sufrido bastante discriminación ellos
 L52 saben lo que se siente y por ende pueden también pueden recurrir a proteger a los niños que están
 L53 siendo discriminados ese me pareció que fue el contra-argumento más fuerte contra el otro
 L54 representante.
 L55 Entrevistadora Ok.

Lizeth realizou poucos movimentos avaliativos. Na entrevista, se evidencia em diferentes momentos que foi além do pedido para avaliar, e terminou se posicionando sobre o tópico tratado no debate. Em L3 – L5 Lizeth realiza o primeiro movimento avaliativo, questionando o uso da referência que o debatedor, contrário a adoção, profere sobre (constituição da Colômbia), a partir da afirmativa: “...*hay que revisar bien la constitución y hay partes donde dice la libre expresión es un derecho...*”, pode-se inferir que Lizeth identifica elementos presentes nesta mesma referência que ajudariam a contra-argumentar a opinião sobre o referendo. Especificamente, questiona que mesmo a constituição definindo o que se considera família, nela também se fala da livre expressão e outros direitos que podem ser vulneráveis com um referendo.

Entre L5 – L16 não se observam movimentos avaliativos. Lizeth se posiciona sobre o tema, e trás informação, previamente, já utilizada por ela em outros contextos. Em L17 – L25 Lizeth continua se posicionando e tenta avaliar alguns argumentos utilizados por outras vozes que são retomadas no debate (Senadora Vivian Morales), mas que não foram mencionadas no fragmento do vídeo apresentado.

O segundo movimento avaliativo se encontra entre L29 –L33, perante a pergunta realizada pela entrevistadora, Lizeth seleciona o debatedor que considera ter argumentado com maior qualidade. Os critérios utilizados por Lizeth podem ser identificados como, o uso de evidência científica, e de referências confiáveis (estudo CEPAL), qualificando como positivo a entidade que realizou o estudo no qual se ancorou o debatedor a favor da adoção da comunidade LGBTI. Isso deixa claro que Lizeth avaliou a veracidade das justificativas dadas. Além disso, em L33 – L35 continua avaliando os estudos citados pelo representante da comunidade LGBTI de forma positiva, e os compara com a referência utilizada pela contra-parte (a constituição da Colômbia), a qual qualifica de forma negativa (“...*ya está muy trillado...*”).

Em L37 – L44 encontra-se novamente a voz de Lizeth se posicionando a partir dos argumentos escutados no debate, portanto, não se identifica movimentos avaliativos neste trecho. O terceiro movimento avaliativo, encontra-se em L53 – L54, quando afirma: “...*me*

pareció que fue el contra-argumento más fuerte contra el otro representante... ”. Neste trecho, Lizeth avalia o contra-argumento dado pelo representante da comunidade LGBTI: “os integrantes desta comunidade (LGBTI) e as pessoas solteiras, poderiam adotar crianças, que não cumprem com os requisitos exigidos por casais heterossexuais (estereótipos)”. Ainda que foi identificado de forma clara este movimento avaliativo, não se identificou o critério usado por Lizeth para considera-lo um argumento forte.

Entrevista jornalística: “Tomada de decisão e Neuro-marketing”

A entrevista foi realizada em um canal de TV a Guillermo Grunwaldt, administrador de empresas. O ponto que argumentou o convidado foi sobre as razões pelas quais é importante a relação entre neuro-marketing e tomada de decisões. Foi apresentado o vídeo para Lizeth e, posteriormente, foi áudio-gravada a avaliação da argumentação do entrevistado feita por Lizeth.

- | | | |
|-----|----------------|---|
| L1 | Entrevistadora | Qué argumentos llamaron más tu atención dados por el entrevistado y por qué? |
| L2 | Lizeth | El estudio que se hizo en Oceanía creo que era, bueno no me acuerdo... en el que le mostraban fotografías a personas y terminaban diciendo, las fotografías de personas que están ocupando cargos importantes. Entonces, todo eso te hace pensar como guau, o sea no si se definirlo como |
| L3 | | que somos muy estereotipados o inconscientemente tendemos a ciertas características, a |
| L4 | | favorecer ciertas características en los demás. Entonces, eso me llamo mucho la atención y |
| L5 | | también es pues algo que se ve en nuestro entorno y que a veces es o sea lo pasamos por alto, si. |
| L6 | | Entonces, el ejemplo que el daba de que bueno puede llegar una persona con el currículo |
| L7 | | excelente, pero si tiene como no se , no se si decirlo solo en el aspecto físico, sino también su |
| L8 | | forma de simpatizar con los demás, sino le favorece así tenga el mejor currículo, pues no lo van |
| L9 | | a contratar, entonces, el hecho de lo que el dice, la mayoría de nuestras decisiones por no |
| L10 | | decirlas todas son emocionales y después buscamos justificarlas de manera racional. |
| L11 | Entrevistadora | Vale Lizeth. ¿Cómo evaluarías la argumentación dada por el entrevistado? |
| L12 | Lizeth | Pues con lo poco de la carrera que he estudiado pues el si tiene razón. Pero, según con lo que |
| L13 | | vimos contigo, hizo falta más autores, si citaba algún estudio tal vez, pues no digo que tiene que |
| L14 | | ser siempre así, pero se favorecería, el hecho de que el diera el año, más o menos, solo nombra |
| L15 | | como a un autor que fue el que aplicó el estudio, no hubo presencia como de contra-argumentos |
| L16 | | solo puntos a favor. Aunque no niego que si me convenció el discurso, pero cuando uno se |
| L17 | | detiene a evaluar son puntos que le hace falta un poco. |
| L18 | Entrevistadora | Cuando dices que si te convenció el discurso que aspectos de la entrevista o de la |
| L19 | | argumentación dada te llevaron a pensar que el discurso te convenció? |
| L20 | Lizeth | El estudio, pues sí, porque ya las otras cosas son como tan, o sea, ya te la han dado los |
| L21 | | profesores pues uno dice es que eso lo puedo decir yo. En cambio, si lo dice con evidencia |
| L22 | | científica como el estudio, pues es como ohh wau..., si es diferente. |
| L23 | | |
| L24 | | |

Encontra-se um total de quatro movimentos avaliativos efetuados por Lizeth. O primeiro, em L2 quando responde à pergunta feita pela entrevistadora de lembrar os argumentos que mais chamaram sua atenção. Qualifica como bom o estudo mencionado pelo entrevistado que usa para embasar o ponto de vista defendido por ele (“*A relação entre neuro-marketing e toma de decisões é importante para o desenvolvimento das empresas.*”). Embora, não é possível

identificar com que critério realiza essa avaliação. Em L2 – L12 Lizeth especifica o estudo que avaliou como bom e se posiciona, mas não realiza atos avaliativos neste trecho.

O segundo ato avaliativo se dá em L14 quando Lizeth avalia a argumentação em função do conhecimento prévio adquirido durante sua história acadêmica, especificamente, se observa uma comparação entre o discurso mobilizado pelo entrevistado e o conhecimento de Lizeth sobre o tema, elemento que utiliza para dar credibilidade e aceitar os argumentos presentes na entrevista.

Em L14 –L17, encontra-se o terceiro movimento avaliativo. Nele, Lizeth trás elementos avaliativos tratados no contexto da disciplina, de forma pontual afirma que “...*según con lo que vimos contigo hizo falta más autores...*” (contigo, refere-se à pesquisadora). Com esta mesma afirmação, pode-se inferir que Lizeth esta usando o critério de quantidade de referências, avaliando que quanto maior o número de referências, maioria a qualidade. Neste ato, também avalia as características das referências usadas pelo argumentador como, presença de autor e data como elemento que dá maior qualidade (uso de referências confiáveis). Ainda que Lizeth explique sobre a pertinência do uso deste tipo de citações concordando com o gênero discursivo avaliado, ela considera que existe maior qualidade quando a citação segue um estilo próprio do contexto científico-acadêmico.

O quarto movimento avaliativo está em L17 – L19. Neste ato, Lizeth apela ao critério de pluralismo, assinalando a ausência de contra-argumentos como um aspecto de menor qualidade na argumentação, o que pode-se concluir a partir da afirmativa: “... *no hubo presencia como de contra-argumento,s solo puntos a favor...*”, “...*pero cuando uno se detiene a evaluar son puntos que le hace falta un poco...*”. No último trecho de L22 – L24, Lizeth realiza o quinto movimento avaliativo para reafirmar o que já foi dito sobre os critérios de conhecimento prévio e utiliza o critério uso de evidência científica, quando afirma: “...*El estudio, pues sí, porque ya las otras cosas son como tan, o sea, ya te la han dado los profesores pues uno dice es que eso lo puedo decir yo. En cambio, si lo dice con evidencia científica como el estudio, pues es como ohh wau...*”.

Coluna de opinião: “Ocultar não é evitar”

Esta coluna apresenta argumentos a favor e contra a aplicação de uma pesquisa sobre o conhecimento que tem crianças e adolescentes sobre a sexualidade, com a finalidade de fazer descoberta de abuso sexuais, e outras problemáticas adolescentes. A coluna foi entregue em papel, para ser lida e posteriormente foram feitas as perguntas à participante e áudio-gravada.

- L1 *Entrevistadora* Cuáles argumentos llamaron más tu atención dados en la columna y por qué?
- L2 *Lizeth* Primero que todo son cifras verídicas, porque son de un estudio que se realizó y que son cifras preocupantes que justifican el hecho de lo que el columnista dice de la intromisión por parte del estado m... Y me gusta, el hecho de que o sea ahí mismo, recalcan que lo que se está tratando de averiguar es si hay abuso por parte de los padres o los maestros, uno, otro. Es que en realidad si tu no sabes como reaccionar ante, o sea voy a poner un ejemplo, si un tío llega y está la niña y la empieza a tocar la niña queda así como no no puedo decir nada, porque es mi tío, se va a poner bravo o esto es normal el solo me está acariciando, cosas así. Cuando en realidad, el está abusando de ella, sí, entonces ese argumento tiene razón, por el hecho de que si no sabes como reaccionar ante una situación, entonces pueden abusar. El otro es el informe de Medicina legal, también es, o sea con base a estudios que arrojan datos reales y por acá hay otro, bueno ya no recuerdo.
- L12 *Entrevistadora* Cómo evaluarías la argumentación o la calidad de las ideas dadas en la columna?
- L13 *Lizeth* Mmm pues me gusto por el hecho que empieza desde... empieza dando como un recorrido histórico, sí... desde el 2006 y después cuenta que eso es algo que se ha venido haciendo todos los años, no se. tal vez diría que faltó...no creo que faltó nada. Está bien a mi modo de ver.
- L16 *Entrevistadora* Por qué está bien a tu modo de ver?
- L17 *Lizeth* Ahh pues tiene fecha y no es una fecha de 1800 ((risa)) sino es una fecha reciente. Los argumentos que da, son de instituciones a nivel nacional, pues obviamente son verídicos, no se como decirlo, ahh cual era la otra?? (expresión de pensamiento).
- L20 *Entrevistadora* Algo más?
- L21 *Lizeth* Creo que faltó como otro contra-argumento a parte del hecho que los padres y los maestros se interpongan muchas veces, si como otro para darle como más fuerza, pero no, en realidad yo lo veo bien, me gustó.
- L24 *Entrevistadora* De las tres situaciones que evaluaste el día de hoy cuál consideras que es la que mejor calidad de argumentación tiene y por qué?
- L26 *Lizeth* Uyy estoy entre la primera el debate y este la columna, los dos me gustaron pero si hay que elegir entre los dos creo que me iría por el primero porque creo que se ve mas, o sea... la técnica argumentativa se evidencia más por el hecho de que es que aca (se refiere a la columna) el está dando su opinión y no hay quien le contra-argumente, en cambio en el debate si hay alguien que contra-argumentara, argumentará, actitudes y todo eso, en cambio acá es solo como un punto de vista y tu solo das tus argumentos, o sea cuando son cosas así escritas tu tiendes a dar solo tus argumentos, puntos a favor, pocas veces se ponen contra-argumentos, o sea se evidencia más el proceso argumentativo.

Lizeth realiza um total de 6 movimentos avaliativos sobre a coluna. O primeiro movimento se dá em L2 – L4 em resposta a pergunta realizada pela entrevistadora. Neste trecho avalia por, uma parte, o uso de estatísticas as quais considera verídicas, e por outra, a relevância destas estatísticas como justificativa para a realização da pesquisa com as crianças e adolescente (ponto de visita). Compreensão que assume, especificamente, quando afirma: “...son cifras verídicas porque son de un estudio que se realizó y que son cifras preocupantes que justifican el hecho de lo que el columnista dice de la intromisión por parte del estado...”.

Em L4 – L10 realiza o segundo movimento avaliativo, este se identifica através do enunciado, “... y me gusta el hecho de que...”. Neste trecho, Lizeth não emprega critérios de avaliação, mas continua dando razões ao porque do colunista justificar a intromissão do estado para atingir o problema do abuso sexual e de gravidez durante a adolescência. Em L10 – L11, encontra-se o terceiro movimento avaliativo, utilizando, novamente, o critério do uso de estatísticas. Além disso, nota-se que quando afirma, “...El otro es el informe de Medicina legal también es, o sea con base a estudios que arrojan datos reales...” (L10 –L11), Lizeth avalia

como sendo confiável a referência citada pelo autor da coluna, ressaltando que o estudo é verídico pelo fato de ter sido escrito por uma entidade do estado, como Medicina Legal à qual Lizeth lhe outorga credibilidade.

Em L13 –L14 Lizeth avalia (quarto movimento) a forma como o autor da coluna organizou a informação nela apresentada de forma cronológica, critério que se classifica, talvez, como pragmático referente à organização do discurso. Perante a pergunta realizada pela entrevistadora, com a finalidade de pontualizar o porquê de Lizeth considerar que a coluna é confiável. O quinto movimento avaliativo é encontrado em L17 – L19 e nele se reitera o critério do “uso de referências confiáveis”, assinalando como um aspecto positivo, pois são estudos atuais e realizados por instituições nacionais, reafirmando desta forma o que foi mencionado em L10 – L11.

Em L21 – L22 afirma: “...*Creo que faltó como otro contra-argumento a parte del hecho que los padres y los maestros se interpongan muchas veces, si como otro para darle como más fuerza pero no, en realidad yo lo veo bien, me gustó...*”, nesse caso, Lizeth realiza o sexto movimento avaliativo, no qual se observa um intento por apelar ao critério de suficiência das justificações dadas para apoiar o ponto de vista que é contra a realização da pesquisa nas escolas. Este apelo pode ser observado claramente quando Lizeth utiliza a expressão “*para darle más fuerza*”, aferindo a necessidade de apresentar mais justificativas para dar maior suporte o ponto de vista. Neste movimento, não se pode concluir que Lizeth usa o critério de suficiência de forma explícita, seria possível dizer que Lizeth não é consciente sobre seu uso. Esta avaliação de força do argumento, permite concluir que Lizeth aceitou as justificativas dadas e as considerou relevantes.

Lizeth considera que do momento três mencionados as situações extra-curriculares que melhor apresentou uma qualidade argumentativa foram: o debate parlamentar e a coluna de opinião. Embora, considera-se que no debate é mais evidente o pluralismo, elemento reconhecido por Lizeth como necessário, para que exista argumentação. Compreensão que pode-se observar na afirmativa realizada por ela em L26 – L33: “...*entre la primera el debate y este la columna, los dos me gustaron pero si hay que elegir entre los dos creo que me iría por el primero porque creo que se ve mas, o sea... la técnica argumentativa se evidencia más por el hecho de que es que aca (se refiere a la columna) el está dando su opinión y no hay quien le contra-argumente, en cambio en el debate si hay alguien que contra-argumentara, argumentará, actitudes y todo eso, en cambio acá es solo como un punto de vista y tu solo das tus argumentos...*”.

Tabela 13. Síntese Critérios usados para avaliar o Momento 3

Critérios	Categoria – Subcategoria	Frequência de uso dos critérios			
		DP3	EJ3	CO3	Total
Uso de referências confiáveis	Dialético – Aceitabilidade	2	1	2	5
Uso de evidência científica	Dialético – Aceitabilidade	1	1		2
Conhecimento prévio (avaliador)	Dialético – Aceitabilidade		2		2
Quantidade de referências	Dialético – Aceitabilidade		1		1
Ausência de contra-argumentos	Reflexivo-Pluralismo	1	1		2
Uso de estatísticas	Dialético – Aceitabilidade			2	2
Relação entre justificativa e ponto de vista	Dialético – Relevância			2	1
Organização do discurso	Pragmático – Discursivo			1	1
Necessidade de mais justificativas para dar maior suporte ao PV	Dialético – Suficiência			1	1

Fonte: Autora. DP3 = debate parlamentar. EJ3 = entrevista jornalística. CO3 = Coluna de Opinião

Durante o momento três, Lizeth usou um total de 9 critérios para avaliar as argumentações de outras pessoas. Estes critérios pertencem a três categorias diferentes (dialéticos, pragmáticos e reflexivos), das quais predominou em sua avaliação a categoria dialética, especificamente a valoração da aceitabilidade das justificativas empregadas para apoiar o ponto de vista dos argumentos.

É importante ressaltar que o indicador de aceitabilidade, uso de referências confiáveis, esteve presente nas três situações avaliadas, assim como uso de evidência científica, e, o critério de natureza reflexiva, “ausência de contra-argumentos”, estiveram presentes na avaliação das duas situações avaliadas.

Para avaliar a coluna de opinião, Lizeth empregou os critérios dialéticos de relevância e suficiência, fato que evidência uma melhora do nível das avaliações feitas por Lizeth anteriormente.

6.1.3 Macroanálise caso Lizeth: continuidade dos critérios incorporados na DEI para avaliar após diferentes distanciamentos temporais da disciplina

Na Tabela 14, pode-se observar a macro-análises do caso Lizeth, em função da unidade de análise (Incorporação – mudança – continuidade) ao longo das 13 avaliações feitas.

Tabela 14. Síntese avaliação contexto DEI e situações extra-curriculares

Critérios	Natureza	Contexto Disciplina			Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério		
		DI	DC 2	DC 3	DC 4	DP 1	4 semanas pós DEI			8 semanas pós DEI			12 semanas pós DEI				
							EJ 1	CO 1		DP 2	EJ 2	CO 2	DP 3			EJ 3	CO 3
Quantidade justificativas de	Estrutura-quantidade justificativas	2			5											2	7
Crítica à analogia	Dialético-aceitabilidade	1														1	1
Uso de referências confiáveis	Dialético-aceitabilidade		5		1						2	2	1	2		6	13
Clareza	Pragmático-discursivo		5	3						1						3	9
Retomada de argumento ou contra-argumento (Diálogo entre as equipes)	Pragmático-discursivo		4													1	4
Uso do tempo	Pragmático-discursivo		5	3	1											3	9
Participação	Pragmático-discursivo		1	2												2	3
Uso de referências alternas	Dialético-aceitabilidade				2	1										2	3
Uso de evidência científica	Dialético-aceitabilidade			1		2		3		1	2	1	1			7	11
Digressão	Pragmático-discursivo			1												1	1
Relação entre a(s) justificativa(s) e o ponto de vista	Dialético-Relevância		5			1									2	3	8
Necessidade de apresentar mais justificativas para dar maior suporte o ponto de vista.	Dialético – Suficiência		5												1	2	6
Coesão	Pragmático-discursivo					1					1					2	2
Avalia a incorporação de elementos da oposição ao ponto de vista próprio	Reflexivo - Flexibilização do ponto de vista					1	1									2	2
Presença de PV + J	Estrutural- Elementos do argumento					1						1				2	2
Uso de exemplos	Dialético-Aceitabilidade						3			2						2	5
Autoridade da fonte	Dialético-Aceitabilidade							3	1		2					3	6
Ausência de contra-argumentos	Reflexivo – Pluralismo							1				1	1	1		4	4
Diversidade de pontos de vista	Reflexivo – Pluralismo							1								1	1
Atualidade dos argumentos	Pragmático – discursivo								1							1	1

Relevância social ou ideológica	Pragmático – discursivo	3		1	3
Uso de dados ou estatísticas	Dialético-Aceitabilidade	1		2	3
Confiabilidade da evidência científica	Dialético-Aceitabilidade	3		1	3
Estilo de redação	Pragmático – discursivo		1	1	1
Conhecimento prévio (avaliador)	Dialético – Aceitabilidade		2	1	2
Quantidade de referências	Dialético – Aceitabilidade		1	1	1
Organização do discurso	Pragmático – Discursivo			1	1

Nota: DI=debate interescolar. DC: debate crítico. DP= debate parlamentar. EJ=entrevista jornalística. CO= coluna de opinião. PV= ponto de vista. J = justificativa. O número sombreado corresponde à frequência de uso do critério em cada atividade avaliada.

Identificou-se que Lizeth usou um total de 27 critérios para avaliar as argumentações de outras pessoas em 13 situações diferentes – quatro debates críticos durante a DEI e nove situações após DEI. Para analisar a continuidade dos critérios, parte-se da primeira situação avaliada, antes de introduzir o conteúdo sobre argumentação – *debate crítico inter-escolar* – até o momento três, doze semanas após a finalização da DEI.

A primeira situação avaliada por Lizeth – *debate crítico inter-escolar* – caracterizou-se pela realização de poucos atos ou movimentos avaliativos. Da mesma forma, fez pouco uso de critérios de avaliação. O uso de critérios foi aumentando a medida que avançou a DEI (debate críticos), e diminuiu na avaliação das situações extracurriculares (SE). Este comportamento, pode ser explicado pelas características de cada contexto de produção avaliado, sendo a DEI um contexto que privilegiou e demandou a ação de avaliar as argumentações dos pares de forma natural (contexto natural de pesquisa). Por enquanto, as SE correspondem um contexto “artificial” construído para fins desta pesquisa.

As avaliações durante a DEI se caracterizaram pela utilização maioritária de critérios de natureza pragmática, ainda que, também, foram incorporados critérios reflexivos, estruturais e dialéticos. As avaliações realizadas nas SE (4,8,12 semanas após DEI), evidenciam um uso maior de critérios de natureza dialética, especialmente, indicadores do critério de aceitabilidade. Além disso, durante a DEI, observa-se a presença de critérios de natureza pragmática, reflexiva e estruturais.

Os indicadores de aceitabilidade “uso de referências confiáveis” e “uso de evidência científica” foram os de maior reiteração de uso em um mesmo contexto de produção (debate crítico e debate parlamentar, etc.). Da mesma maneira, estes indicadores continuam presentes

na avaliação de *diferentes gêneros discursivos* (debate parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião) após a DEI durante os três momentos considerados.

O critério “uso de referências confiáveis” foi o que mais permaneceu nas diferentes situações avaliadas por Lizeth. Este foi incorporado no debate crítico 2, usado novamente no debate crítico quatro, e não voltou a ser usado até a avaliação de oito semanas após a DEI, na coluna de opinião, momento em que permaneceu e foi empregado para avaliar 12 semanas após a DEI o debate parlamentar, a entrevista jornalística e a coluna de opinião. Lizeth usou este critério em um total de seis situações de avaliação, de 13 possíveis. Este critério foi utilizado para aceitar a informação empregada como justificativas dos pontos de vista, e pode-se concluir que foi o critério de maior grau de internalização em Lizeth.

O critério pluralismo, de natureza reflexiva, foi acrescentado por Lizeth, quatro semanas depois de finalizada a DEI (momento 1), quando avaliou o gênero entrevista jornalística, e também foi utilizado para avaliar a coluna de opinião e o debate político-parlamentar durante os outros dois momentos (8 e 12 semanas após DEI), o que evidencia seu uso em diferentes gêneros discursivos. O acréscimo deste critério na avaliação das SE, evidencia que ainda não tinha aparecido nas avaliações durante os debates críticos na DEI. Além disso, pode-se concluir que emergiu como resultado de sua passagem nesta disciplina, na qual os participantes estiveram de forma constante, expostos a examinar diferentes pontos de vista e considerar a presença de contra-argumentos.

Autoridade da fonte, foi um indicador de avaliação da aceitabilidade das justificativas, o qual usou em três situações de 13 avaliadas. Foi acrescentado também, quatro semanas após finalizada a DEI, para avaliar o gênero entrevista jornalística, e coluna de opinião. Voltou no momento 2, para avaliar o debate parlamentar. Pôde-se observar que este critério esteve presente na avaliação dos três gêneros discursivos, evidenciando um caráter geral e não específico ou exclusivo de um gênero.

O critério confiabilidade da evidência científica e o uso de referências confiáveis (data da referência, tipo de instrumentos, procedimentos empregados nas pesquisas), evidência maior qualidade da avaliação feita por Lizeth, já que – como foi explicitado na microanálises – não se limita a pedir a presença de elementos como, por exemplo, citações ou cifras. Lizeth avalia a qualidade destes elementos, para considerar sua plausibilidade. Isso, foi evidenciado, especialmente, na avaliação da entrevista jornalística avaliada 8 semanas após a DEI. O acréscimo neste gênero discursivo poderia ser explicado pelos aspectos proximais com a DEI, especificamente, o tópico discutido, o qual se relaciona com aquilo que foi tratado no último ciclo de debate – “Tomada de decisão” –, e também, pelo tipo de informações mobilizadas pelo

entrevistado *expert*, as quais, são mais próximas de um contexto tipicamente acadêmico, ainda que fossem produzidas para população não experta no tópico.

Existiram critérios próprios de cada gênero discursivo ou contexto avaliado (situações). Por exemplo, no caso do contexto da DEI, emergiram critérios pragmáticos muito relacionados a natureza das condições dos debates críticos, como, uso do tempo, participação dos integrantes das equipes, retomada de argumento-contrargumento (diálogo). Para o caso da avaliação de situações quotidianas – contexto de situações extracurriculares –, destaca-se que não foi possível achar apenas critérios que estiveram presentes no contexto da DEI, mas também, que emergiram novos critérios próprios da dinâmica dos gêneros discursivos avaliados. É o caso dos critérios: relevância ideológica – social, atualidade dos argumentos e estilo de redação, todos eles, utilizados para avaliar a coluna de opinião.

A respeito da apropriação dos critérios ARS de Govier para avaliar argumentos, – diretamente instruídos na disciplina –, pode-se concluir que o de maior internalização foi o critério de aceitabilidade, utilizando, Lizeth, diferentes indicadores para validar as informações apresentadas como justificativas. Os critérios de relevância e suficiência, não foram incorporados com força, sua presença foi esporádica (baixa frequência de uso) e pouco clara (usados com outros sentidos); embora Lizeth reconheceu estes, como parâmetros para avaliar a qualidade dos argumentos.

Especificamente, a incorporação do critério Relevância aconteceu para avaliar o debate crítico 2 e 4 durante a DEI. Cabe lembrar que no debate 2 foram introduzidas as condições ARS, e, também, que durante estes debates Lizeth fez parte da equipe avaliadora, portanto, o uso deste critério aconteceu pela construção coletiva com seus colegas da ficha avaliadora. O anterior, explica também, a presença do uso do critério de suficiência. Embora, no momento três (12 semanas após DEI), se observou na avaliação da coluna de opinião a utilização das três condições – Aceitabilidade, Relevância e Suficiência –, desta vez, sem a “mediação de pares”, mas sem evidência de um uso explícito, ou seja, ela falando que avalia com estes três critérios.

Levando em consideração o fato de que o tópico tratado no gênero de entrevista jornalística, esteve relacionado com o tópico tratado na DEI – Tomada de decisão –, pode-se concluir que Lizeth, quando avalia este gênero, apresenta um uso mais sofisticado do critério de aceitabilidade, e, por sua vez, lembra e evoca partes do discurso acontecido no contexto da disciplina. Evidenciou-se que o tema permitiu que Lizeth realizasse um link entre este gênero e o acontecido na disciplina. Embora, não seja possível concluir que o conhecimento sobre o tema gerou distinções consideráveis em relação ao uso de critérios para avaliar a argumentação dos outros, diante dos distintos gêneros discursivos.

Finalmente, é importante mencionar que se observa em Lizeth uma melhora na qualidade da avaliação da argumentação de pares, e de outras pessoas, com o passar do tempo. Isto, pode-se concluir porque com o passar do tempo não fugiu da ação de avaliar, considerou um maior número de critérios, incorporou critérios pertencentes a quatro naturezas distintas (dialéticos, estruturais, pragmáticos e reflexivos) e deu maior relevância a critérios mobilizados na DEI para avaliar os argumentos, como é o caso dos dialéticos, e para avaliar a argumentação, como os de natureza reflexiva. Evidenciando-se que passou a considerar de maior importância a valorização da qualidade das ideias e do raciocínio sobre aspectos relacionados a situação discursiva e o contexto de comunicação crítica.

6.2 MICROANÁLISE CASO CAMILO

6.2.1 Critérios de avaliação da argumentação incorporados pelos alunos durante a DEI

Na primeira parte da microanálise se apresentam os critérios de avaliação utilizados por Camilo no contexto da disciplina. Para o caso deste participante, envolve a avaliação *on-line* de três debates críticos, assim: a) O debate inter-escolar de 2011 realizado pelo CEAR (avaliação espontânea) sobre: Deve Chile legalizar o aborto antes do terceiro mês de gravidez? b) O debate crítico 1: “É o comportamento humano o objeto de estudo da psicologia? c) O debate crítico 3: “¿A inteligência é uma habilidade geral ou específica?”. Do debate crítico dois e quatro, não se apresenta avaliações porque Camilo participou como debatedor. As análises são realizadas a partir das transcrições das fichas de avaliação preenchidas pelo participante, portanto, corresponde a um dado escrito.

6.2.1.1 Debate Inter-Escolar do CEAR(DI)/ (avaliação espontânea)

Como já foi dito, esta atividade se realizou com duas finalidades, a primeira, pedagógica – familiarizar os estudantes com a dinâmica do debate crítico, e, a segunda de pesquisa – identificar que critérios usam os estudantes para avaliar a argumentação dos outros antes de introduzir na disciplina conteúdo sobre argumentação.

O fragmento do debate avaliado, foi apresentado através de vídeo para a sala de aula (ver descrição no método p. 55) no início da disciplina (sala de aula). Os estudantes foram pedidos para avaliar o desempenho do grupo a favor e contra o aborto (na fase de debate aberto). O fragmento avaliado se dividiu em duas partes, correspondentes a dois turnos de fala das

equipes participantes do debate. Cada parte teve uma pausa, na qual os estudantes eram pedidos a avaliar o fragmento assistido do vídeo, finalmente, foram pedidos a realizar uma conclusão da avaliação realizada, na qual determinaram e justificaram a equipe que consideraram melhor argumentou. Não foram introduzidos critérios a priori.

<i>Parte I: Equipe a Favor</i>	
L1	De acuerdo con los argumentos dados, se da un buen entendimiento de las razones de la legalización del aborto
L2	tanto en puntos de vista como la equidad de género, salud y bienestar y las conclusiones claras y objetivas.
<i>Parte I: Equipe Contra</i>	
L3	No (¿) las razones válidas frente a la no legalización ya que ponen el aborto como Capricho o evasión de
L4	responsabilidad a punto del aborto, menciona el momento terapéutico como amenaza a la vida de la madre.
L5	Siendo esto, único argumento.
<i>Parte II: Equipe a Favor</i>	
L6	Se da claridad de la preparación de los embarazos no deseados por la educación Sexual laica pero no llega al
L7	punto del por qué legalizar el aborto
<i>Parte II: Equipe Contra</i>	
L8	La muestra de (¿) por la (¿) para los derechos reproductivos femeninos y contempla también el (¿) de una vida
L9	futura, poniendo al feto y la madre como dos cuerpos diferentes pero codependientes.
<i>Conclusão da avaliação feita por Camilo</i>	
L10	Considero que el equipo en contra argumentó de manera concreta y (¿) del porque No legalizar el aborto. Aunque
L11	en la primera parte titubeaban (¿)

Na avaliação da primeira parte, encontra-se dois movimentos avaliativos, um quando em L1 faz referência à expressão “...*buen entendimiento*”, e avalia a clareza das informações dadas (L2) pela equipe a favor, e, o segundo, quando em L5 afirma, “...*sendo este único argumento...*” avaliando assim, a quantidade de justificativas utilizadas pela equipe. Diante disso, pode-se concluir que o pouco número de razões usado para aportar o ponto de vista – Legalizar o aborto – é considerado de menor qualidade.

Na segunda parte, Camilo realiza um movimento avaliativo. Nele, utiliza dois critérios, de um lado, clareza (L6), a partir do qual avalia um argumento dado pela equipe a favor, e de outro lado, relevância no sentido de Govier, quando em L6-L7 afirma: “...*pero no llega al punto del por qué legalizar el aborto...*”. Observa-se, então, que Camilo considera que a justificativa sobre a educação laica não tem uma relação com o ponto de vista “legalizar o aborto”. O uso específico da expressão “*pero no llega al punto*” permite inferir o que foi dito anteriormente. O emprego do critério de relevância permite concluir que, implicitamente, Camilo considera como plausível a justificativa dada para suportar o ponto de vista.

Em L8 e L9 realiza uma síntese de argumentos dados pela equipe contra, mas não os avalia. Em L10 e L11 se identifica o último ato avaliativo, quando realiza a escolha da equipe contra, como a que melhor argumentou. Neste movimento, usa de forma explícita o critério pragmático-discursivo “discurso concreto ou preciso”, e, o critério pragmático-retórico,

“segurança para expressar as ideias”. A palavra “titubear” que em espanhol denota insegurança, foi a pista linguística que permitiu concluir o uso deste último indicador.

Em síntese, Camilo durante esta primeira avaliação realiza um total de cinco movimentos avaliativos, e, utiliza seis critérios para avaliar o debate crítico interescolar (avaliação espontânea). A maioria de critérios empregados são de natureza pragmática, mas se evidenciou a utilização do critério estrutural, “quantidade de justificativas”, e dos critérios de aceitabilidade e relevância de Govier para avaliar um argumento. O aparecimento destes dois últimos, ainda justifica que Camilo, neste momento, não tem passado por uma experiência de ensino sistemático de argumentação, razão pela qual, o uso destes critérios adquirem um caráter “intuitivo”. O anterior, se presume porque o sistema educativo Colombiano em seus diferentes níveis (ensino fundamental, ensino meio e ensino universitário) não privilegia o ensino sistemático sobre argumentação.

6.2.1.2 Debates entre participantes da DEI

Debate crítico 1: “Considerar o comportamento humano como objeto da psicologia é suficiente para compreender o psicológico?”

Este debate aconteceu na sala de aula com duração de uma hora e foi a primeira participação dos estudantes no debate crítico. As temáticas que foram mobilizadas estiveram relacionadas com a crise epistemológica do Behaviorismo e seu paralelo com premissas do modelo Cognitivista. Camilo durante este ciclo pertenceu a equipe avaliativa/investigativa. Foi uma das pessoas que realizou a introdução do tópico de debate e comunicou à plateia os critérios de avaliação estabelecidos pela equipe.

A equipe avaliativa estruturou uma ficha para avaliar o debate, formada de 6 critérios, os quais recebiam uma pontuação numérica de 1 até 10, na qual, uma pontuação próxima de 10 era compreendida como de maior qualidade. A seguir, se apresenta a análise da avaliação feita por Camilo usando a ficha estabelecida pela equipe avaliativa.

O primeiro critério utilizado foi a organização do discurso (pragmático). Camilo considerou que diante deste critério a equipe proponente teve um melhor desempenho que a oponente, outorgando-lhes uma qualificação de 10 e 8, respectivamente. O segundo critério empregado foi a clareza e continuidade (lógica nas ideias), considerando que a equipe proponente apresentou os argumentos com maior clareza (pontuação de 9) e a equipe oponente

obteve uma pontuação de 7. Este último se interpreta no sentido de coesão das ideias, e não de clareza, pelo esclarecimento fornecido pela equipe avaliativa no parêntese.

A equipe avaliativa definiu como critério “A Objetividade do ponto de vista diante do argumento em contraposição”, pela avaliação feita por Camilo. Este critério foi interpretado como retomada do argumento ou contra-argumento do outro. Neste aspecto, considerou que a equipe proponente levou em consideração o dito pela equipe oponente e deu uma pontuação de 8, e para a equipe oponente deu uma qualificação de 7.

Diante da Clareza conceitual, Camilo deu 10 pontos à equipe proponente, considerando que estes apresentaram de forma mais clara a temática mobilizada no debate, do que a equipe oponente (7 pontos). Outro critério estabelecido foi a participação, a partir da qual se observa uma avaliação diferenciada para as duas equipes. No caso da equipe proponente, considerou que esta equipe se caracterizou por ser unida, clara e precisa, enquanto que, na equipe oponente, a avaliação, realmente, não se focou na participação, senão na utilização do critério pragmático, segurança para expressar as ideias.

O último critério definido pela equipe avaliativa foi em relação as ideias e as perguntas realizadas. Neste sentido, considerou-se que também a equipe proponente teve melhor desempenho que a oponente, ainda avaliando que as duas equipes apresentaram digressão diante a pergunta feita e a resposta dada. A modo de ilustração segue a resposta que a equipe oponente deu à pergunta feita pela equipe oponente:

151	<i>Pamela.</i>	E... quisieramos saber cuál es, para aclarar, cuales son los mecanismos por los que se puede
152	18:57	estudiar los procesos de la mente?
153	<i>Angela.</i>	Pues digamos que todo fue como... con el tiempo no, entonces digamos primero surgieron
154	19:07	varias teorías como la de la computación por “Turing” que pues fue algo que mostró el
155		realismo del[incompreensível]y el computador entonces por medio de estas se podría dar un
156		estudio a la mente por medio de pues digamos por medio del entendimiento de cómo
157		funciona el computador se podría dar una perspectiva de cómo funcionaba la mente
158	<i>Lizeth.</i>	Además cabe resaltar que la psicología cognitiva es como... una... corriente en la que se
159	19:38	fusiona muchas otras ÁREAS de estudio como es la filosofía o la lógica matemática e... lo
160		que dijo mi compañera las ciencias de la computación y pues esto ayuda como a tener
161		varios puntos de vista ordenada no solo en la parte psicológica, e... bueno no solo avanzar
162		desde un punto de vista sino tener como más puntos que nos ayuden a abarcar y surgir y
163		Progresar.

Na fase de conclusão da avaliação, Camilo realizou o último movimento avaliativo, quando escolhe a equipe proponente como a que apresentou uma melhor argumentação. Para isso, utilizou o critério pragmático, clareza para expor as ideias. Também, pode-se observar que sua conclusão tem coerência com seus valores parciais das diferentes fases do debate.

Debate crítico 3 “A Inteligência é uma habilidade geral ou específica?”

O Ciclo de debate três aconteceu na sala de aula. O tópico do debate questionou se a inteligência é de domínio geral ou específico, sendo mobilizado conteúdo sobre teorias cognitivas como Modularismo, Conexionismo, fator g de inteligência. A duração do debate crítico foi de 60 minutos. O debate aconteceu de acordo com o formato definido no MDC, sem apresentar alguma situação que gera alguma mudança. Camilo neste debate fez parte da plateia.

<i>Debate limitado</i>		
L1	<i>Equipe proponente</i>	Demostraron una buena articulación de la información y de la teoría aunque falta suficiencia y un poco mas de solides.
L2		
L3	<i>Equipe oponente</i>	Mostraron una síntesis de la tematica aunque falto mayor precisión en los conceptos y ampliación de la exposición.
L4		
<i>Debate aberto</i>		
L5	<i>Equipe proponente</i>	Se ve clara fluidez en la exposición de los contra-argumentos. Pero no toma en cuenta los argumentos del grupo oponente.
L6		
L7	<i>Equipe oponente</i>	No se dio una claridad en los argumentos dados ni se ve claro el dialogo o debate.
<i>Perguntas</i>		
L8	<i>Equipe proponente</i>	Expusieron respuestas oportunas manejando mucho mejor la teoría que en las etapas anteriores.
L9	<i>Equipe oponente</i>	No se vio clara respuesta a la pregunta formulada pero expusieron un poco el porque no se tornaba la inteligencia algo evaluable.
L10		
<i>Conclusão e encerramento do debate</i>		
L11	<i>Equipe proponente</i>	Resaltan mucho el efecto del ambiente y los test realizados para la evaluación de la inteligencia. Hay una síntesis buena de los temas.
L12		
L13	<i>Equipe oponente</i>	Realizaron una síntesis explicativa de la temática y con ejemplos pero faltaron Muchos aspectos a tener en cuenta en la teoría.
L14		
<i>Conclusão da avaliação</i>		
L15		Se vio una mejor habilidad en el desempeño en el debate por parte del equipo proponente por los argumentos y respuestas.

Camilo realiza o primeiro movimento avaliativo em L1, quando usa o qualificador “*bueno*” para – se referir a equipe proponente. Neste movimento, emprega o critério pragmático discursivo de “coesão”, clarificando que esta equipe expôs de forma articulada os argumentos para defender seu ponto de vista. Em L1 e L2 também faz referencia à falta de solidez e suficiência dos argumentos; mas não se pode concluir que está avaliando propriamente a solidez de um ou de vários dos argumentos trazidos pela equipe proponente, já que ponderou de forma geral toda a intervenção desta equipe. Embora, seja possível concluir que Camilo começa a incorporar conceitos próprios da avaliação dos argumentos, aspecto mobilizado no desenvolvimento da DEI.

Em L3-L4, continua a avaliação do debate limitado, desta vez, avalia a equipe oponente. Nestas linhas, encontra-se a utilização de dois critérios pragmáticos, especificamente, avaliando o discurso concreto, referindo-se a que apresentou uma sínteses dos argumentos relacionados com a defesa de seu ponto de vista, mas que não foi suficientemente ampla, neste caso, pode-se concluir que Camilo avaliou como de menor qualidade o fato da equipe ser muito precisa na

exposição dos argumentos. O outro critério usado foi a clareza, evidenciado quando empregou a expressão “...*falto mayor precisión en los conceptos...*”.

Na fase do debate aberto, Camilo realiza o segundo movimento avaliativo, empregando dois critérios pragmáticos, para avaliar as duas equipes. Em L5 e L7 refere-se ao critério clareza, assinalando que nenhuma das duas equipes expõe com clareza seus argumentos. Também, em L5-L7, observa-se a presença do critério retomada dos argumentos da equipe contrária, se referindo à ausência de diálogo, próprio desta fase do debate. Na avaliação da fase de perguntas, Camilo realizou o movimento avaliativo em L8-L9 quando utilizou as expressões “...*expusieron*” e “*No se dio...*”. Neste ato avaliativo, compreende-se que o aluno considerou que a equipe oponente apresenta uma digressão em sua resposta, e que, a equipe proponente responde adequadamente, sem se desviar do foco estabelecido na pergunta.

Para o caso da avaliação do encerramento do debate, identifica-se que Camilo realiza um movimento avaliativo em L12 e L13, quando utiliza o qualificador “*buena*” e o verbo “*realizaron*” para se referir a equipe oponente. Neste trecho, o emprego do critério “discurso concreto” assinala, novamente, que a equipe proponente apresentou uma síntese mais completa dos argumentos do que a equipe oponente. Finalmente, Camilo realiza seu último movimento avaliativo em L15, quando faz a seleção da equipe proponente como a que teve melhor “*habilidad*” para argumentar, sem mencionar um critério específico.

6.2.1.2.1 Conclusão dos achados na DEI

Apresenta-se uma síntese dos critérios utilizados por Camilo no decorrer da disciplina, especificamente, os debates críticos por ele avaliados.

Na Tabela 15, observa-se que Camilo utilizou um total de 11 critérios para avaliar três debates críticos. Durante o transcorrer da DEI, Camilo utilizou critérios de natureza pragmática, maioritariamente de cunho discursivo. O uso de critérios estruturais e dialéticos se evidenciou somente na avaliação do debate interescolar (avaliação espontânea) prévio à introdução do conhecimento sobre argumentação na disciplina. Ao longo da DEI, não se observou a incorporação de critérios dialéticos, mesmo sendo estes mobilizados explicitamente nos trenos em argumentação; tampouco houve indícios de uso de critérios de natureza reflexiva, apesar destes serem trabalhados através do uso sistemático da tríade dialógica proposta por Leitão (2000) (argumento – contra-argumento e resposta), unidade que se acredita mobiliza mecanismos de pensamento reflexivo.

Tabela 15. Critérios de avaliação usados durante a DEI

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios			Total frequência
		DI	DC1	DC3	
Clareza	Pragmático – discursivo	2	2	2	6
Quantidade de justificativas	Estrutural – quantidade	1			1
Plausibilidade	Dialético – Aceitabilidade	1			1
Relação entre justificativas e o ponto de vista	Dialético – Relevância	1			1
Discurso concreto ou preciso	Pragmático – discursivo	1		2	3
Segurança para expressar as ideias	Pragmático – retórico	2	1		3
Organização do discurso	Pragmático – discursivo		1		1
Retomada de argumento ou contra-argumento	Pragmático – discursivo		1	1	2
Coesão	Pragmático – discursivo		1	1	2
Participação	Pragmático - condições de produção		1		1
Digressão	Pragmático – discursivo		1	1	2

Fonte: Autor. DI = debate inter-escolar DC1 = debate crítico 1 DC3 = debate crítico 3

O critério pragmático de maior frequência, e que continuou presente ao longo das avaliações *on-line* de todos os debates críticos foi “clareza”, seguido dos critérios discurso concreto ou preciso, e do retórico, segurança para expressar as ideias. O uso maioritário de critérios pragmáticos, parece evidenciar que Camilo se apropria, em primeira instância, das regras para estabelecer uma discussão crítica, e, também, prioriza à avaliação de aspectos próprios de uma situação discursiva, antes de se apropriar de aspectos valorativos relacionados propriamente com o raciocínio e o processo reflexivo.

6.2.2 Critérios usados para avaliar argumentações em situações extracurriculares

Nesta seção mostrar-se a identificação dos critérios empregados para avaliar as argumentações de outras pessoas em três gêneros discursivos distintos (situações extracurriculares), em três distanciamentos temporais (4 semanas, 8 semanas e 12 semanas após finalização da disciplina).

6.2.2.1 Momento 1. Quatro semanas após finalização da disciplina

Em seguida, apresenta-se as avaliações realizadas por Camilo a respeito dos três gêneros discursivos propostos – debate parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião – quatro semanas após a finalização da disciplina.

Debate parlamentar: “Legalização das drogas”

O fragmento tomado para apresentar aos estudantes correspondeu ao debate que aconteceu na Cidade de Puebla, (México). No debate participaram alguns ex-presidentes, entre eles, o ex-presidente Gaviria da Colômbia. Eles defendiam a ideia da legalização das drogas para diminuir seu consumo, além das problemáticas que estas geram. Outros participantes (debatedores) foram pessoas de instituições dedicadas ao trabalho com a prevenção e controle do consumo de drogas (entre elas a ONU) e que tem uma posição contra a legalização. Foi tomado um fragmento no qual cada grupo debatedor teve 3 intervenções.

- | | | |
|-----|----------------|---|
| L1 | Entrevistadora | <i>¿Cuáles fueron los argumentos que más llamaron tu atención dados por los dos grupos debatientes</i> |
| L2 | Camilo | Pues argumentos, que pues realmente son a mi parecer cuestionables como serian una solución dar las drogas gratis, digo yo, aumentaría obviamente el consumo en unos niveles altísimos, o sea yo podría salir aquí a la esquina y tener mi dosis, incluso, una tener una sobredosis súper gratis ahí de chévere. Pero y como tanto la prohibición y la legalización pueden ser aspectos completamente polarizados y obviamente que no han funcionado y son negativos. Entonces, digamos que lo importante en ese debate seria como encontrar una estrategia en que la regularización que tanto dicen ahí, sea dada(...) pues controlada, la manera, la idea digo yo, es, uno, no promover el consumo de drogas haciendo que sea completamente asequible y obviamente gratis, ni tampoco la prohibición por lo que genera obviamente como dice ahí las mafias, las grandes mafias, entonces esos los argumentos que más me marcaron. |
| L12 | Entrevistadora | <i>Te llamaron la atención la prohibición y la entrega gratis. ¿Y cómo evaluarías los argumentos dados por los dos grupos en el debate?</i> |
| L14 | Camilo | Pues si son entre comillas brillantes si vienen de entre comillas fuentes confiables pero que yo vea suficiencia y el resto de características necesarias para un buen argumento (...) no veo estudios, no veo cifras que es lo que más, digamos así habría relación en cuanto a si funciona algo o no funciona algo, que es lo que están haciendo ahí, estarían haciendo leyes a lo que da, que resulta a ver. |
| L18 | Entrevistadora | <i>¿Alguna otra cosa que quisieras resaltar ahí cuando hablas de que no es argumentos confiables por ejemplo, a qué estás haciendo referencia?</i> |
| L20 | Camilo | Veo que pues sí, los argumentos que veo ahí es por pura experiencia, no veo que sea porque tengan un conocimiento más avanzado. Aparte de eso, digamos de que nuestro ex-presidente dice que la prohibición de la droga seria lo peor, porque pues obviamente en nuestro contexto ha sufrido bastante por eso, por la prohibición de las drogas. Entonces obviamente su súper producción entonces bla bla bla, pero los otros también han hablado de la experiencia de cómo es la legalización en sus países, hablan netamente de su experiencia y como administradores de esos países mas no por otros digamos estudios estadísticos, no sé, si, investigaciones con relevancia de acuerdo con el tema que están tratando en ese momento. |
| L28 | Entrevistadora | <i>¿Eso que estás diciendo seria para los dos grupos o solo para los expresidentes?</i> |
| L29 | Camilo | Para los dos grupos porque no veo, o pues si hablan de la experiencia, como funciona y como no funciona y que ha pasado. Pero de que muestren suficiencia los dos, los dos, que diga yo me voy por alguno de los dos, no. |
| L32 | Entrevistadora | <i>Okay, muchas gracias</i> |

Inicialmente, Camilo, em L2, considerou os argumentos dados no debate como questionáveis, afirmação que aparentemente evidencia uma ação avaliativa. Embora, nota-se que o foco do movimento está orientado a se posicionar diante do tópico discutido no debate, e a mencionar os argumentos que chamaram sua atenção (L2-L11), sem usar critérios que evidenciassem uma avaliação propriamente dita das argumentações dos participantes do debate.

Em L14, quando afirma “...son entre comillas brillantes...” realiza o primeiro movimento avaliativo dos argumentos dados pelas duas equipes participantes do debate. Entre

L14 –L17 acrescentou o critério dialético de aceitabilidade, através de diferentes indicadores de uso. Em L14, observa-se o apelo à “autoridade das fontes” para avaliar o fato que as pessoas que estão argumentando são “*confiáveis*” e, portanto, acredita-se no que se está falando. Mas sua avaliação da aceitabilidade dos argumentos vai além deste indicador, quando na L15-L16 manifesta a ausência de evidência científica e de estatísticas que suportem os argumentos, considerando que estes são condições que qualificam um argumento. Particularmente, pode-se concluir isto, a partir da expressão que usou na L14-L15 “*...pero que yo vea suficiencia y el resto de características necesarias para un buen argumento...*”.

Em L20, realiza, novamente, um movimento avaliativo, dando resposta à pergunta realizada pela entrevistadora, a qual buscou clareza diante do uso do critério de aceitabilidade. Em L20, L21 e L25, pode-se observar como Camilo reitera o que já foi dito, atribuindo a confiabilidade da fonte à experiência dos debatedores diante do tópico debatido, e, considerando em L26 e L27 a falta evidência científica e estatística para avaliar a boa qualidade os argumentos dados.

Em L29, realiza o último movimento avaliativo, quando considera que os dois grupos falharam na hora de justificar (tipo de informação empregada) seus pontos de vista, e portanto, considera que ninguém argumentou de forma suficiente. Nota-se que ainda que se utilize o conceito de suficiência, ele se refere, precisamente a ausência de informação de caráter mais verídico, como evidência científica para aceitar os argumentos dados pelos participantes no debate.

Entrevista jornalística: “Tomada de decisões e livre arbítrio.”

A entrevista discutiu sobre se os seres humanos temos verdadeira liberdade para decidir. A entrevista foi realizada ao *expert* em Neurociências e Filosofia Joaquim Foster em um canal de TV. O ponto de vista apresentado pelo *expert* foi que existe o livre arbítrio com limites e variações individuais. Esta entrevista foi apresentada através de vídeo, teve uma duração de 8’26”.

- L1 Entrevistadora *¿Igualmente cuáles fueron los argumentos dados por el entrevistado que más te llamaron la*
 L2 *atención y por qué?*
 L3 Camilo Los que más me llamaron la atención... es como el especialista toma y equipara la intuición con el
 L4 inconsciente, la función del inconsciente, en cuanto a cómo la intuición toma las decisiones y pues el
 L5 acercamiento teórico de cómo se toman las decisiones por intuición tendría sentido, más para por
 L6 la(.) por lo que decíamos en clase por los heurísticos que se construyen por medio de la experiencia.
 L7 Entonces ahí pues obviamente la experiencia y pues que todo se va abordando en el inconsciente
 L8 diría por ahí, hace que tenga más fundamento y tenga cierta suficiencia para que sea teóricamente
 L9 correcto entre comillas. Otro importante, es como las mujeres tienen más intuición entre comillas
 L10 pero digo yo cuáles serían las características, ahí le faltaría supongo en el transcurso de la entrevista
 L11 tendrían más información de qué características individuales, bueno de género habrían para dar dicha
 L12 afirmación. Pero conociendo las diferencias que ya se tienen, en como es el funcionamiento
 L13 cognitivo tanto de hombres como mujeres, tiene sentido, ya que las mujeres son mucho más
 L14 perceptivas o bueno tienen más habilidades digámoslo así, en ciertas áreas que en otras, y depende
 L15 también no solo en la situación en que se haya tomado la decisión sino del contexto, o sea, el
 L16 contexto y lo que se vaya a tomar, son los aspectos más relevantes que me llamaron la atención.
 L17 Entrevistadora *Vale, y ¿cómo evaluarías la argumentación dada por el entrevistado?*
 L18 Camilo Bueno, él tiene encima un libro, y un libro no se escribe de la noche a la mañana y si es un...
 L19 ¿neuropsicólogo?...
 L20 Entrevistadora *Un neurocientífico y filósofo*
 L21 Camilo Entonces tiene de donde hablar, digámoslo así, no habla porque si, no habla porque se le ocurrió, no
 L22 habla por esas razones sino que por medio de sus investigaciones, por todo lo que ha desarrollado
 L23 tiene esas conceptualizaciones, esas ideas y las emite de una manera que el público en general pues
 L24 obviamente en el entorno en que se da a conocer el conocimiento no se presta para explicar la
 L25 metodología a seguir etcétera etcétera sino que da las digámoslo así, las frases o los conceptos más
 L26 concisos para que la gente pueda entenderlo y asimilarlo con facilidad, la gente del común no
 L27 simplemente la gente académica.
 L28 Entrevistadora *¿Vale, alguna otra cosa que quieras agregar?*
 L29 Camilo No... que es interesante cómo funciona la filosofía y la neurociencia...suenan raro ((risos)).
 L30 Entrevistadora *Bueno, mira vamos a pasar al tercero*

Em L3, L5, L9, L15 e L16, encontra-se as pistas discursivas de quatro movimentos avaliativos realizados por Camilo. Em primeiro lugar, quando em L3 faz referência ao sujeito avaliado, e logo em L5, utiliza a expressão “*tendría sentido*”, que permite concluir que realiza uma ação que denota julgamento. Em L9, quando afirma “*...pero digo yo cuáles serían las características...*”, avalia a falta de justificativas que suportem o ponto de vista relacionado com: “*As mulheres têm maior desenvolvida a intuição que os homens*”. Em L15 e L16 quando ressalta que foram os argumentos de maior importância para ele.

Entre L3-L16, pode-se concluir que Camilo avalia os dois argumentos que mais chamaram sua atenção relacionados com: “*A participação da intuição na tomada de decisão*” e “*As mulheres tem maior desenvolvida a intuição que os homens*”. Para avaliar o primeiro argumento, emprega dois indicadores do critério dialético de aceitabilidade, um é a “autoridade da fonte” quando se refere ao entrevistado como um especialista (L3), reconhecendo desta forma a veracidade das informações por ele fornecidas. E em L3-L7 observa-se o apelo para o conhecimento prévio adquirido na DEI, para validar as justificativas dadas pelo entrevistado *expert*. Neste mesmo trecho do discurso, pode-se ver que, por sua vez, avalia a relevância e suficiência deste argumento. Especificamente, a valoração da relevância se evidencia quando Camilo identifica a relação entre o ponto de vista “*A intuição participa no processo de tomada*

de decisão” e, a justificativa empregada pelo *expert* quando equipara o inconsciente com a intuição. Em L8 utiliza a expressão, “...*hace que tenga más fundamento y tenga cierta suficiencia para que sea teóricamente correcto entre comillas...*” deixa entrever que Camilo avaliou a solidez do primeiro argumento lembrado por ele.

O segundo argumento lembrado por Camilo, foi avaliado em L9-L13 utilizando as condições de Govier – ARS -. Observa-se quando afirma: “...*Pero **conociendo las diferencias** que ya se tienen, en como es el funcionamiento cognitivo tanto de hombres como mujeres tiene sentido, ya que las mujeres son mucho más perceptivas...*” que Camilo utiliza o critério de aceitabilidade e relevância. Também, pode-se inferir que quando emprega a expressão “conociendo las diferencias”, considera plausível a justificativa dada pelo entrevistado apelando a seu conhecimento prévio sobre o tópico tratado. Por outro lado, a expressão “tiene sentido” deixa entrever que além de aceitar as premissas, também, considera que estas têm relação com o ponto de vista – *As mulheres têm maior desenvolvida a intuição que os homens*”.

Por outro lado, a avaliação da suficiência das justificativas, se evidencia quando entre L9-L15 afirma: “...*Otro importante, es como las mujeres tienen más intuición entre comillas pero digo yo cuáles serían las características, **ahí le faltaría** supongo en el transcurso de la entrevista, tendrían más información de qué características individuales, bueno de género habrían para dar dicha afirmación...*” Nota-se que neste trecho, Camilo sugeriu a necessidade da presença de mais justificativas para embasar com maior força o ponto de vista. Observa-se que o uso das condições ARS, anteriormente descrito, não aconteceu de forma deliberada ou “consciente”, ou seja, Camilo não explicitou o que avaliava com estes critérios.

Em L18, encontra-se o quinto movimento avaliativo, quando utiliza o qualificador “*bueno*” para valorar as argumentações realizadas pelo entrevistado *expert*. Em L18-L19 e L21-L23, Camilo empregou o critério de “Autoridade da fonte” para acreditar nos argumentos dados, assinalando aspectos da trajetória em pesquisa do entrevistado. Em L23-L27, Camilo avalia a capacidade do entrevistado para – se expressar com clareza (critério pragmático) ante uma plateia (televidentes) que não é especialista no tópico discutido na entrevista.

Coluna de opinião: “Não se aprende a ser homossexual”

A seguir, apresenta-se o trecho inicial da avaliação realizada por Camilo da coluna de opinião. Esta coluna traz argumentos relacionados com a ideia de que a identidade sexual e a orientação sexual se educa ou aprende, ou se, pelo contrário, são resultado de um processo natural. Como foi dito no método, foi apresentado a Camilo uma versão impressa da coluna.

Foi solicitada a leitura da coluna e, posteriormente, foram realizadas as perguntas pela entrevistadora.

- L1 Entrevistadora *¿Cuáles fueron como los argumentos que más llamaron tu atención y por qué?*
 L2 Camilo Inicialmente como (...) aun, pues uno(..) la fuente de donde viene la información es confiable y pues
 L3 es completamente de opinión pero la opinión que tienen, tiene bases en cuestión de estudios que se han
 L4 desarrollado acerca de la homosexualidad en los últimos años, de cómo tiene tanto bases biológicas,
 L5 ambientales y hormonales como también genéticas, entonces que faltarían ahí nombres de autores,
 L6 para mí gusto dijeron por ahí (...) si, digamos que ya uno empieza a ser muy selectivo en cuanto a las
 L7 afirmaciones que ya dan pero como ya tuve digámoslo así un acercamiento acerca, pues del tema, fue
 L8 que lo que dicen ahí, tiene sustentos científicos y ya está comprobadísimo. Tiene aún sus debates, no
 L9 es el cien por ciento, pero todo tira más que sí. Entonces, realmente digo que el que los ideales que
 L10 ponen ahí que con que, digamos merman o quieren cambiar la conducta homosexual de algún ser, pues
 L11 no tienen realmente sustento, simplemente son ideas, ideas no sé... fanáticas, quizá sería la palabra
 L12 adecuada con la que quieren crear un modelo de un ser humano. Cuando realmente es una variabilidad
 L13 y una diversidad pero también hay una relación que nos une pero esa relación depende de muchos
 L14 factores ambientales, ambientales y como decía ahí en el texto, no hay dos personas iguales entonces
 L15 digamos ahí dice una frase, si un gusto mío no le genera un daño a alguien más (...) porque no darme
 L16 gusto entre comillas y si puedo compartirlo con alguien pues excelente.
 L17 Entrevistadora *Ok, ¿cómo evaluarías la argumentación dada por el columnista?*
 L18 Camilo Me gusta la manera en que escribe porque tiene una secuencia lógica y pues uno no se aburre de leerlo
 L19 y pues la argumentación pues lo que te digo falta autores pero digamos para la gente del popular entre
 L20 comillas estaría bien, estaría muy bien porque pues enfoca las ideas principales aunque sean difíciles
 L21 de masticar, que sea entendible, que sea concreto porque ya muy pocos le dedican tiempo pues a leer y
 L22 si un gran columnista se pone a hacer todo lo que te digo que pone estudios comprobaciones bla bla
 L23 bla, nadie se va a interesar en leerlo entonces digo que la argumentación está bien, pero pues para mi
 L24 gusto le faltarían pues cositas.
 L25 Entrevistadora *¿Alguna otra cosa que quisieras decir propiamente de los argumentos dados?*
 L26 Camilo Pues si tienen las estructuras que en clase manejamos pero están en desorden.
 L27 Entrevistadora *¿O sea?*
 L28 Camilo O sea como que, estoy acostumbrado a que bueno, nombre del autor, frase, complemento, bla bla bla
 L29 bla, en cambio es como ahh si entonces que... ahí decía la homosexualidad está presente en todas las
 L30 especies bla bla bla entonces dios, ahí retoma su discurso pues normal entonces esta desorganizado
 L31 entre comillas en ese contexto o sea como que machetea, pero está bien para la gente popular.
 L32 Entrevistadora *Bueno, muchas gracias Andrés.*

Camilo inicia avaliando os argumentos dados na coluna, especificamente, avaliando as justificativas que suportam o ponto de vista “*A ser homosexuales, bisexuales o heterosexuales no se aprende o desaprende*”. Inicialmente, em L2 e L3 avalia a aceitabilidade das justificativas, através de dois indicadores. O primeiro, quando em L2 considera como confiável a fonte da qual vem a informação, ou seja, o jornal que edita a coluna e, o autor da mesma. O segundo, em L3 quando avalia como positivo a presença de evidência científica, reconhecendo a natureza de opinião que tem este gênero discursivo, sugerindo que, necessariamente, não se requer deste tipo de informações.

Embora, em L5 quando afirma “...*entonces que faltaria ahi nombres de autores...*”, observa-se um segundo movimento avaliativo, no qual avalia a ausência de referências que suportem a evidência científica mencionada na coluna, aspecto que avaliou como necessário para dar maior credibilidade as justificativas dadas, aspecto que se reitera em L19 e L28. Nota-se com este movimento, que Camilo traz elementos característicos do contexto acadêmico para avaliar a coluna de opinião.

Em L6 –L7, Camilo realiza a seguinte afirmação: *“para mí gusto dijeron por ahí (...) si, digamos que ya uno empieza a ser muy selectivo en cuanto a las afirmaciones que ya dan...”*, através da qual pode-se identificar uma mudança ou transformação na avaliação da argumentação, resultado de sua passagem pela disciplina na qual foi implementado o MDC. Esta mudança, evidencia a realização de um processo reflexivo em Camilo, sobre seu próprio processo de aprendizagem.

Entre L8-L16, Camilo não avalia os argumentos expostos na coluna de opinião, senão que, se posiciona diante do ponto de vista por ela argumentado e sobre os contra-argumentos que implicitamente esta deixa entrever. Em L18 realiza o terceiro ato avaliativo, quando afirma *“...Me gusta la manera en que escribe...”*. Neste movimento, usa o critério pragmático de coesão para – se referir à coluna como texto completo, identificando que está construída seguindo uma sequência lógica.

Na L19-L20, além de reiterar a ausência de referências – como já tinha sido dito –, Camilo reitera que pelas características do gênero avaliado e a classe de audiência desta coluna, o uso de referências não é necessário. Embora, também considere que por sua experiência e seu conhecimento, a presença destas referências lhe permitiriam valorar com maior qualidade os argumentos dados pelo colunista. Reconhecimento que é reiterado, novamente, em L22-L23.

Em L20-L21, utiliza os critérios pragmáticos, clareza e discurso concreto ou preciso, quando afirma: *“...enfoca las ideas principales aunque sean difíciles de masticar, que sea entendible, que sea concreto...”*.

Tabela 16. Sínteses Momento 1(após 4 semanas da DEI)

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios			Total
		DP	EJ	CO	
Autoridade da fonte	Dialético - Aceitabilidade	1	2	1	4
Uso de evidência científica	Dialético - Aceitabilidade	2			2
Uso de dados ou estatísticas	Dialético – Aceitabilidade	2			2
Conhecimento prévio	Dialético – Aceitabilidade		1		1
Relação entre justificativa e ponto de vista	Dialético – Relevância		2		2
Necessidade de apresentar mais justificativas para dar maior suporte o ponto de vista.	Dialético – Suficiência		2		2
Clareza	Pragmático – Discursivo		1	1	2
Uso de referências	Dialético – Aceitabilidade			2	2
Coesão	Pragmático – Discursivo			1	1
Discurso concreto ou preciso	Pragmático – Discursivo			1	1

Fonte: Autora

A avaliação durante este momento, caracterizou-se pelo uso maioritário de critérios de natureza dialética, especificamente, aqueles usados para avaliar a aceitabilidade das justificativas fornecidas para suportar um ponto de vista. Também, estiveram presentes critérios de cunho pragmático – discursivo, os quais, Camilo privilegiou durante a avaliação dos debates críticos na DEI. Isso, permite concluir que Camilo realizou uma avaliação mais focada na qualidade do raciocínio e nas ideias, do que na situação discursiva e comunicativa.

Os critérios que apresentaram reiteração nas três situações avaliadas foram autoridade da fonte (aceitabilidade) e o critério pragmático-discursivo “clareza”. O primeiro, foi utilizado na avaliação das três situações e o segundo na entrevista jornalística e coluna de opinião. Razão que permite inferir, que estão presentes em diferentes contextos de produção e, portanto, adquirem um caráter mais genérico do que específico.

Cabe ressaltar, que Camilo em duas oportunidades avaliou a solidez de argumentos mencionados na entrevista jornalística, através do emprego das condições ARS. O uso destas condições se deu de forma implícita ou não deliberada como já foi dito anteriormente. Uma possível explicação do uso destes critérios, neste contexto de produção, pode ser o maior conhecimento que Camilo tem sobre o tópico que visou a entrevista, já que este se corresponde o tópico tratado no último ciclo de debate da DEI.

6.2.2.2 Momento 2. Oito semanas após finalização da disciplina

Debate parlamentar: “Segurança da cidadania”

Foi exibido para Camilo um vídeo de um fragmento de debate apresentado originariamente na televisão. Posteriormente, se prosseguiu a realizar a entrevista, na qual Camilo avaliou as argumentações dadas pelos participantes do debate. Esta entrevista foi gravada em áudio. No debate, participaram dois candidatos para a presidência da República de Colômbia que buscavam responder a pergunta realizada por um periodista sobre a percepção de segurança da cidadania vs. as cifras oficiais sobre diminuição da segurança. Inicialmente, cada candidato apresentou seu ponto de vista e, posteriormente, discutiram entre eles, para isso, cada um teve dois turnos de fala.

- L1 Entrevistadora *Cuáles argumentos dados por los debatientes te llamaron más la atención y por qué?*
 L2 Camilo Bueno, como las llamadas cifras de ambas partes se contradicen, como unas cifras demuestran un bienestar
 L3 y una percepción de seguridad pues buena, y como otros, realmente se cree que el ciudadano es
 L4 completamente alguien que está abandonado en un caos. Digamos que lo que me parece importante aquí, a
 L5 resaltar son características individuales del candidato y no a la temática o tópico que están tratando que es,
 L6 si hay una diferencia significativa entre la percepción de seguridad y las cifras reales de la seguridad.
 L7 Viéndola desde un punto más objetivo digamos que el nivel de seguridad en cifras, obviamente la
 L8 inseguridad disminuía pero la percepción es (...) difiere de esas cifras por la proximidad de actos
 L9 delictivos más cotidianos y no tan digámoslo así tan macro delitos digámoslo así un término extraño.
 L10 Entrevistadora *Okay ¿algún otra te llamo la atención?*
 L11 Camilo Como, digamos (...) como hacerlo entender(...) ese es el detalle de que las cifras difieren y de que no
 L12 muestran realmente de dónde sacaron esas cifras entonces uno dice bueno ¿entonces a quien le creo?
 L13 ¿quién tiene la razón? ¿quién tiene más sustento teórico o al Menos sustento físico de que realmente o hay
 L14 más inseguridad o simplemente es una percepción? O sea el pequeño debate no respondió a la pregunta.
 L15 Entrevistadora *Vale, si tuvieras que elegir entre los dos ¿cuál consideras que fue el que mejor argumento en el debate?*
 L16 Camilo Mejor argumentó(...) digamos que por su historia y porque entre comillas tenía dominio del tema y de
 L17 acceso a datos sería pues el presidente Santos porque bueno pues tenemos el concepto de que ya tenía un
 L18 periodo anterior entonces obviamente tiene idea de que hay de inseguridad que ha pasado que no ha
 L19 pasado. Mientras el candidato Zuluaga en ese momento tal vez veía solo lo que a él le convenía o decía lo
 L20 que a él le convenía no tenía digamos la imparcialidad en cuanto a su discurso.
 L21 Entrevistadora *¿Cómo evaluarías propiamente el discurso o la calidad del discurso dado en el debate?*
 L22 Camilo Como te decía bueno no tienen esa manera de mostrar que realmente los datos son ciertos, de que la
 L23 recolección de las cifras son verdaderas que en serio ha bajado o ha subido la delincuencia y la percepción
 L24 ha empeorado o mejorado. No tienen en ese caso ni suficiencia ni relevancia ni todos los aspectos para ser
 L25 un buen argumento, pero digamos por resaltar entre comillas la historia del presidente y de que tiene ese
 L26 constante trabajo con esa información digámoslo así, se podría decir que el discurso estaría más articulado
 L27 en él y no en el candidato ya que a veces esos candidatos son muy sesgados digámoslo así, tienen una
 L28 percepción y un discurso muy orientado a su beneficio mas no lo que realmente debe ser la política.
 L29 Entrevistadora *Okay Camilo muchas gracias.*

Na L4-L5, Camilo realiza uma tentativa de avaliar as características dos candidatos que debateram, quando afirma: “...*me parece importante aquí, a resaltar son características individuales del candidato y no a la temática...*”, mas não utiliza critérios, e, tampouco, emite um juízo ao respeito. O discurso presente no trecho L2-L9, corresponde ao posicionamento de Camilo, mas não, propriamente, a uma avaliação dos argumentos ou da argumentação acontecida no debate.

O Primeiro movimento avaliativo, surgiu em L11 quando afirma que “...*as cifras difieren...*”, Neste movimento, Camilo questiona a veracidade das estatísticas sobre segurança da cidadania dadas pelos participantes do debate, quando em L12 afirma: “...*¿entonces a quién le creo?, quién tiene la razón?...*”. Em L13 considerou que as estatísticas oferecidas, não tem suporte teórico ou físico que permita concluir se o país é mais ou menos seguro ou, simplesmente, é uma percepção da cidadania. O apelo por um suporte teórico ou físico, compreende-se como uma tentativa de Camilo por empregar o critério do uso de evidência científica para aceitar as justificativas dadas pelos debatedores. Neste caso, Camilo está atingindo a plausibilidade ou veracidade das informações mobilizadas, como ele afirmou em L12. Em L14, observa-se o uso do critério pragmático de digressão, para-se referir a que nenhum dos candidatos respondeu a pergunta do debate, fugindo assim, do tópico discutido.

Em L16-L17, se localiza o segundo movimento avaliativo, quando considerou que o Presidente Santos foi o que melhor argumentou. Sua escolha foi realizada através do critério de autoridade da fonte, considerando que o presidente por sua posição e conhecimento sobre o tópico dá justificativas plausíveis. Nota-se, especificamente, quando em L16-L18 assinala que *“...tenía dominio del tema y de acceso a datos seria pues el presidente Santos porque, bueno pues tenemos el concepto de que ya tenía un período anterior, entonces obviamente tiene idea de que hay de inseguridad, que ha pasado que no ha pasado...”*. Por outra parte, valora de menor qualidade as argumentações do outro participante (Zuluaga), considerando que apresentou viés em seu discurso. A pista discursiva a partir da qual inferiu-se essa compreensão, se localiza em L19-L20 quando afirma: *“... Mientras el candidato Zuluaga en ese momento tal vez veía solo lo que a él le convenía o decía lo que a él le convenía, no tenía digamos la imparcialidad en cuanto a su discurso”*.

Os dois critérios anteriormente mencionados, são reiterados por Camilo mais na frente, quando compara os dois participantes. Ao afirmar *“...pero digamos por resaltar entre comillas la historia del presidente y de que tiene ese constante trabajo con esa información...”* (L25), avalia, novamente, com o critério “autoridade da fonte” (maior qualidade), e em L26-L28 se contrapõe ao Candidato Zuluaga, quando afirma: *“...y no en el candidato, ya que a veces esos candidatos son muy sesgados digámoslo así, tienen una percepción y un discurso muy orientado a su beneficio mas no lo que realmente debe ser la política...”*, empregando o critério de viés no discurso, aspecto que considerou de menor qualidade.

Em L22, reitera o uso do critério dialético de aceitabilidade, apelando implicitamente, à ausência de evidência científica que apoie as estatísticas dadas pelos debatedores, especificamente, quando afirma *“...no tienen esa manera de mostrar que realmente los datos son ciertos, de que la recolección de las cifras son verdaderas...”*. Em L24, menciona os critérios de relevância e suficiência para avaliar um bom argumento, afirmando que os argumentos mobilizados no debate carecem destes. No entanto, é impossível concluir que, realmente, se está avaliando a partir deles, porque não se localiza outra pista discursiva, que permita inferi-lo.

Entrevista Jornalística 2: “Tomada de decisão e economia

Em seguida, encontra-se a avaliação realizada por Camilo da entrevista jornalística que tratou sobre o importante papel da emoção na tomada de decisão. O entrevistado foi o Neurocientista Francisco Manes e os argumentos por ele oferecidos são exemplos de pesquisas

realizadas no mundo a respeito do tópico tratado. O fragmento apresentado correspondeu a uma entrevista ocorrida em um programa de televisão.

- L1 Entrevistadora *Bueno Camilo ¿qué argumentos te llamaron más la atención de los que dio el entrevistado?*
 L2 Camilo *¿El entrevistado? Bueno pues en si e (:::) al principio resaltó investigaciones a nivel económico*
 L3 *y de decisión, toma de decisiones, de cómo estas pueden ser en la teoría racional, pero a la*
 L4 *hora de la aplicación o de la comprobación empírica se ven sesgadas, digámoslo así, se ven*
 L5 *más orientados las decisiones a (:::) por las emociones; como dice ahí el entrevistado somos*
 L6 *netamente emocionales y la motivación guía todas las conductas y decisiones que todos*
 L7 *nosotros tomemos. Entonces ese es el argumento mas(...), o sea como hace esa comparación de*
 L8 *teoría-práctica y cuáles son los resultados, eso fue lo que más me llamó la atención.*
 L9 Entrevistadora *¿Cómo evaluarías la argumentación del entrevistado?*
 L10 Camilo *Pues lo interesante es como nombró autores, investigaciones, experimentos entonces también*
 L11 *nombra curiosamente elementos de la vida cotidiana entonces eso lo hace entre comillas un*
 L12 *buen orador, un discurso bueno, se podría decir.*
 L13 Entrevistadora *¿Alguna otra cosa que hayas observado de ese discurso que puedas evaluar?*
 L14 Camilo *No, pues en sí que es bastante interesante como él también aparte de que es muy bueno su*
 L15 *discurso es muy psicológico se basa también en la experimentación o comprobación por así*
 L16 *decirlo de bases científicas, las neurociencias, todos los equipos necesarios para cualquier, por*
 L17 *ejemplo el ultimo experimento como comprobaba su tesis de que la emoción hacía que la*
 L18 *percepción o cualquier decisión difiera así sea el mismo estímulo.*

Nota-se que no primeiro trecho (L2 até L8) Camilo não realiza movimento avaliativos, mas, responde à pergunta feita pela entrevistadora, realizando uma síntese dos argumentos que chamaram sua atenção. Já em L10, emprega o modalizador “...*interesante*...” e em L11-L12 “...*un buen orador, un discurso bueno*...” introduz o primeiro ato de avaliação. Em L10-L12, se evidencia o uso de vários indicadores do critério de aceitabilidade, como, por exemplo, o uso de referências, evidência científica e uso de exemplos. Compreensão que pode-se evidenciar também em L15-L18 quando afirma “...*su discurso es muy psicológico, se basa también en la experimentación o comprobación por así decirlo de bases científicas, las neurociencias, todos los equipos necesarios para cualquier..., por ejemplo, el ultimo experimento como comprobaba su tesis*...”.

Coluna de opinião: “Nos Pokenizamos”

A coluna apresentada a Camilo, tratou sobre os perigos e imprevistos que têm acontecido às pessoas que jogam Pokemon-go, oferecendo razões para não jogá-lo. No momento em que a coluna foi escrita, o jogo estava na moda na Colômbia. A coluna foi entregue em um papel para ser lida e, posteriormente, foram feitas e áudio-gravadas as perguntas ao participante.

- L1 Entrevistadora Camilo, ¿qué argumentos te llamaron tu atención dados por el columnista?
- L2 Camilo Bueno en sí, como él (...) uno resalta entre comillas los acontecimientos desafortunados,
- L3 digámoslo así, tras jugar Pokémon Go, que se han venido dando y empapado de ese tema.
- L4 Entonces tiene ese orden cronológico del suceso de los eventos entre comillas, pero lo curioso
- L5 es como él toma un partido a pesar de que en el(...) en las últimas frases diga que no está
- L6 diciendo que no jueguen con Pokémon Go, pero siento que todo el pequeño artículo se basa
- L7 como jugar eso es estúpido, no lo jueguen. Entonces, más o menos siento que el artículo no
- L8 esta tan digamos guiado a que el lector tome una postura sino mira esta es mi postura y esto
- L9 es lo correcto, porque ahí solo expone las consecuencias entre comillas negativas pero no
- L10 podría exponer, ahí no se ve, como el juego Pokémon Go como se vio ha generado digamos
- L11 entre comillas ayudas a los niños altruistas(...) digo autistas tengo ahí falsa atribución una
- L12 falsa atribución por la investigación que yo ¿qué? bueno fue un error ahí horrible entonces fue
- L13 como(...) es como ese juego bueno como todo, tiene aspectos negativos y positivos solo que
- L14 este autor se enfatizó en esto es malo porque genera accidentes, fallas en cuestiones sociales y
- L15 conductuales y morales bla bla bla entonces él solo se pone en la posición de esta mal.
- L16 Entrevistadora Okay entonces en ese sentido que estás diciendo que la columna está escrita ¿cómo
- L17 evaluarías los argumentos que él utiliza para defender precisamente ese punto de vista que tú
- L18 mismo reconoces de no jugar Pokémon del lado negativo que tiene el juego?
- L19 Camilo En cuanto a defender el lado negativo tiene bastantes. Digamos, así bases ya que él pone
- L20 como enlaces en todo el artículo, en los que uno puede aumentar la información acerca de
- L21 esos aspectos negativos para el juego. Entonces, tiene esa como ese tacto de manejar esas
- L22 bases de datos que han venido por esos acontecimientos del juego para mostrarles y decirles
- L23 si, miren todo lo que ha pasado es verdad, no les estoy inventando nada. Entonces lo
- L24 defiende, bien no digo que no, pero lo que te digo anteriormente, no se basa en una postura
- L25 imparcial para el lector que es lo que se busca en el periódico tenga imparcialidad.
- L26 Entrevistadora Okay, ¿algo más? ¿no? bueno de las tres situaciones que te presente hoy ¿cuál Consideras o
- L27 cuál crees que es la que mejor argumentación o mejor calidad de argumentación tiene?
- L28 Camilo Por los aspectos de ser una investigación más centrada y ser más sistemática pues obviamente
- L29 la de la entrevista por las decisiones económicas que se toman por la manera en que expuso y
- L30 como sostiene y defiende su postura. Mientras los otros no muestran digamos esa
- L31 contraparte... esa parte y ese contra y solo se ponen en su posición y es mía y está bien y la
- L32 suya está mal ¿por qué está mal? porque es mía y ya.
- L33 Entrevistadora Okay, vale gracias Camilo.

Em L4, Camilo inicia avaliando com o critério pragmático de organização do discurso. Posteriormente, introduz um contra-argumento indicando que ainda que esta organização seja boa, o autor da coluna se posiciona de forma negativa diante do jogo Pokemon go, como afirma em L4-L6 “...pero lo curioso es como él toma un partido a pesar de que en el (...) en las últimas frases diga que no está diciendo que no jueguen con Pokémon Go...”.

Neste mesmo sentido, Camilo avalia a coluna empregando o critério de pluralismo (ausência de contra-argumentos), especialmente, em L9 quando afirma “...solo expone las consecuencias entre comillas negativas...” e em L13-L15 quando diz: “...tiene aspectos negativos y positivos solo que este autor se enfatizó en esto es malo porque genera accidentes... entonces él solo se pone en la posición de esta mal...”. Trecho que evidencia que Camilo considera necessária a presença da oposição como característica de qualidade das argumentações.

Em L19-L20 Camilo assinala o uso de referências para avaliar a aceitabilidade das justificativas que dão suporte ao ponto de vista da coluna – “Jogar Pokemon-go traz consequências negativas”. É possível concluir que se está avaliando a aceitabilidade, pois mais na frente em L23 é reiterada o uso destas referências, acrescentando que são utilizadas para que

o leitor acredite que os acidentes com o jogo são acontecimentos verdadeiros. Em L24-L25, se encontra uma reiteração sobre a postura parcializada do autor, ressaltando a importância que Camilo dá ao critério de pluralismo (ausência de contra-argumentos), para avaliar a argumentação.

Camilo seleciona a entrevista jornalística, sobre tomada de decisão, como sendo a de melhor qualidade na argumentação. Além disso, considerou que a entrevista foi o gênero discursivo que apresentou maior rigorosidade pelo uso de evidência científica, como já tinha dito na em L28 quando afirma “...*Por los aspectos de ser una investigación más centrada y ser más sistemática*”... ” podendo ser evidenciado este aspeto. Também resalta da entrevista, em L29-L30, a forma como o entrevistado apresenta seus argumentos e defende sua postura, evidenciando o uso do critério pragmático-retórico “fluidez”. Lembrando que na avaliação da entrevista, Camilo afirmou que o entrevistado é um bom orador. Por outro lado, contrapõe a entrevista com as outras duas situações avaliadas, reiterando que são de menor qualidade por não ser evidente a presença de contra-argumentos (pluralismo).

Tabela 17. Síntese de critérios usados no Momento 2

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios			
		DP2	EJ2	CO2	Total
Uso de evidência científica	Dialético – Aceitabilidade	2	2		4
Digressão	Pragmático – Discursivo	1			1
Autoridade da fonte	Dialético – Aceitabilidade	2			2
Viés no discurso	Pragmático – Discursivo	2			2
Uso de referências	Dialético – Aceitabilidade		1	1	2
Uso de exemplos	Dialético – Aceitabilidade		1		1
Organização do discurso	Pragmático – Discursivo			1	1
Ausência de contra-argumentos	Reflexivo –pluralismo			1	1
Fluidez	Pragmático – Retórico		1		1

Nota: DP2=debate parlamentar. EJ2= entrevista jornalística 2. CO2= coluna de opinião 2.

O segundo momento, 8 semanas após finalizada a DEI, esteve caracterizado pelo uso de 9 critérios de avaliação distribuídos nas três situações avaliadas – debate parlamentar, entrevista jornalística e coluna de opinião. Percebe-se que nesse momento Camilo empregou critérios de três naturezas distintas, dialéticos, pragmáticos e reflexivos, primando em sua avaliação o uso de indicadores de aceitabilidade.

O gênero entrevista jornalística, foi a que apresentou um maior uso de indicadores do critério de aceitabilidade. Isto pode-se explicar pela familiaridade do tópico tratado na entrevista e o discutido na DEI no último debate (tomada de decisões), assim como, também, pelas características próprias da situação mesma, em especial, pelas características da pessoa entrevistada (*expert*). Os critérios, uso de evidência científica e uso de referências, foram

utilizados na avaliação de duas situações extracurriculares. Pelo contrário, os demais critérios apareceram, unicamente, para avaliar de forma diferenciada cada situação.

6.2.2.3 Momento 3: 12 semanas após disciplina

Este momento se deu 12 semanas após finalizada a disciplina. Foram apresentados os três gêneros discursivos (debate parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião), através de vídeo e a coluna de maneira impressa. A entrevista foi realizada e áudiogravada após apresentação de cada gênero.

Debate parlamentar: “Proibição a solteiros e casais homossexuais para adotar”

O debate trata de argumentos a favor e contra a adoção de crianças por solteiros e casais homoafetivos, e, a realização de um referendo para que a população tome uma decisão a respeito. O debate aconteceu na televisão, em um programa jornalístico de discussão, e, participaram dois debatedores, um representante da comunidade LGBTI e um dirigente da “ONG-Plataforma Unidos pela vida”. A periodista que moderou o debate não deu as mesmas oportunidades de fala para os participantes.

- | | | |
|-----|-----------------------|---|
| L1 | <i>Entrevistadora</i> | Cuáles argumentos de los participantes del debate llamaron más tu atención y por qué? |
| L2 | <i>Camilo</i> | En sí, ambos participantes manejan una argumentación bastante regular pero a mi manera de ver solo me detalle el participante Ma(...) Ma(...)gaña, como se llama, solo tienen cifras que le convienen a su punto de vista y no expone la situación completa, mientras que al otro debatiente le toca literal e (:::) sumar entre comillas lo que realmente quiere decir esas cifras de cómo un niño que quiere ser adoptado, no es adoptado porque no cumple ciertas características pero ahí están los niños que van a ser adoptados, entonces como esas familias no van a adoptarlos a pesar de que son adoptables mmm (:::)Digamos que los dos tienen un buen manejo de los argumentos pues a pesar del tiempo de que que que disponen en cuanto a darlos a conocer. |
| L3 | | |
| L4 | | |
| L5 | | |
| L6 | | |
| L7 | | |
| L8 | | |
| L9 | | |
| L10 | | |
| L11 | <i>Entrevistadora</i> | Cómo es un buen manejo de los argumentos? |
| L12 | <i>Camilo</i> | O sea, me refiero a ese mal manejo de los argumentos de cómo yo solo digo lo que me conviene (...) y no me interesa la realidad de, entre comillas, la que estamos hablando de cosas que son socialmente influyentes, digámoslo así, de cómo un referéndum podría cambiar la vida de varias personas de (..) sí, de cómo puede ser adoptado un ser a una familia o no ideal, de cómo e (:::) esos manejos pueden hacer incluso que, por como se digan esos argumentos, incide, si, influya en la decisión de quien va a votar en ese referéndum. |
| L13 | | |
| L14 | | |
| L15 | | |
| L16 | | |
| L17 | | |
| L18 | <i>Entrevistadora</i> | Cómo evalúas los argumentos dados por los debatientes? |

- L19 *Camilo* Como evalúo, pues, mmm (:::) Digamos que el segundo participante tiene más manejo en
 L20 cuanto a imparcialidad, ya que el primero está muy... pues a mi parecer está sesgado en cuanto
 L21 a e (:::) son cuestiones del congreso y ya, en cambio el otro dice como, no, la verdad tiene que
 L22 ser más tener en cuenta, no en cuanto a la letra, sino a lo que realmente está dado en nuestro
 L23 país y no solo en el país sino en el mundo, no pretender que este asunto de mera
 L24 conceptualización de que es familia y cómo una familia podría ser capaz de adoptar, que es lo
 L25 que pasa con el primer participante se queda ahí, en cambio el otro tiene la articulación de lo
 L26 que es real. Digamos que en cuanto a argumentación los dos tienen pues eh... buena capacidad
 L27 argumentativa pero lo que te digo uno se queda en las letras y el otro si va mas a lo que es real.
 L28 *Entrevistadora* *Y cómo define usted una buena capacidad argumentativa?*
 L29 *Camilo* Pues si se quiere, demuestran datos, exponen con fluidez su idea, eh... no habla eh... entre
 L30 comillas no tan guiado por sus sesgo de eh... es lo que yo pienso sino más bien como me gusta
 L31 es esto, y pienso que, digamos eso es para mi lo que podría decir es una buena capacidad
 L32 argumentativa.
 L33 *Entrevistadora* *Algún otro comentario?*
 L34 *Camilo* No

Ante a pergunta realizada pela entrevistadora, sobre quais argumentos chamaram sua atenção, Camilo responde emitindo um juízo inicial sobre a qualidade do debate. Em L2 qualifica o desempenho dos dois debatedores como regular –movimento avaliativo 1. Em L3 – L4 identifica que o debatedor que está contra adoção para casais homossexuais, apresenta justificativas que apresentam o critério “viés”, porque utiliza estatísticas para favorecer seu ponto de vista, desconhecendo a existência de outros dados que são contrapostos pela oposição. O uso do critério de viés no discurso, pode-se corroborar mais na frente em L12, quando Camilo afirma: “...O sea, me refiero a ese mal manejo de los argumentos de cómo yo solo digo lo que me conviene...”

Em L9-L10, encontra-se o segundo movimento avaliativo, quando assinala que as duas equipes têm bom manejo dos argumentos, mesmo tendo pouco tempo (uso do tempo) para os expor. Em L16-L17, identifica-se uma tentativa por avaliar elementos retóricos, quando afirma “...esos manejos pueden hacer incluso que, por como se digan esos argumentos, incide, si, influya en la decisión de quien va a votar en ese referéndum...”, a expressão “como se digan” é entendida como a pista linguística que permite concluir que Camilo esta se referindo à forma como os argumentos são expressos, ainda que, não especifique um critério, é plausível concluir que reconhece o papel persuasivo da argumentação.

Em L19 considerou a argumentação dada pelo defensor da adoção por casais homoafetivos e solteiros, e porém, que se posiciona contra a realização do referendo para proibi-la, foi de melhor qualidade (terceiro movimento avaliativo). A razão para considerá-la assim foi que seu discurso esteve menos viesado em comparação ao discurso do outro participante do debate.

Entre L21 e L27, observa-se que considera os fundamentos empregados pelo debatedor a favor da adoção de melhor qualidade, pelo fato de usar exemplo de situações reais que

obedecem a uma realidade social do país e do mundo, enquanto que o oponente se ancorou em fundamentos conceituais sobre como a constituição da Colômbia define família. Ante o pedido realizado pela pesquisadora para esclarecer o que se entende por boa capacidade argumentativa, em L29 – L32 introduz o critério pragmático (retórico) de fluidez das ideias, o suporte com estatísticas, e retoma critérios já previamente empregados como a ausência de viés no discurso.

Entrevista jornalística: “Tomada de decisão e Neuro-marketing”

A entrevista foi realizada por um canal da TV a Guillermo Grunwaldt, administrador de empresas. O ponto que argumentou o convidado foi sobre as razões pelas quais são importantes a relação entre neuro-marketing e tomada de decisões. Foi apresentado o vídeo e, posteriormente, foi audiogravada a avaliação da argumentação do entrevistado feita por Camilo.

- L1 *Entrevistadora* *Cuáles argumentos dados por el entrevistado llamaron más tu atención?*
 L2 *Camilo* Como él siendo un director de negocios se va a apoyar desde ahora en las neurociencias,
 L3 obviamente para potenciar (...) y un argumento que me pareció interesante es e (...) como él toma
 L4 el término de adaptación tanto de la empresa como del ser biológicamente hablando e (...) para
 L5 poder pues obviamente tener solvencia en cuanto a la empresa. Se ve como el ya puede ya tener
 L6 dominio bastante interesante a pesar de que es director, no se sabe si ya tenga un pregrado en
 L7 Psicología o algo así, pero tiene un bagaje en cuanto a lo que realmente sucede en el cerebro mmm
 L8 (...) lo típico que el cerebro es netamente emocional bla bla bla y como las decisiones se basan en
 L9 esas emociones. Digamos que por ser director de una empresa es bastante cuestionable, bueno,
 L10 tengo que manejar las emociones de mis clientes para que compren más, para que sea más rentable
 L11 bla bla bla, lo que es la empresa. Entonces, digamos que ese concepto de adaptación y como la
 L12 emocionalidad del ser afecta la empresa, son los dos argumentos que llamaron mi atención.
 L13 *Entrevistadora* *Cómo evalúa la argumentación dada por el entrevistado?*
 L14 *Camilo* Son pues básicamente pues normales, básicos diría yo no tienen mayor trascendencia, tiene
 L15 argumentación clara, faltaría digamos como e (...) la exposición de la contraposición, de que dice
 L16 el otro del lado entre comillas racional de las compras para poder decir, como bueno, sí yo tengo
 L17 razón, porque ellos no son suficientemente digamos, no tiene el abordaje suficiente para lo que
 L18 realmente ocurre cuando alguien compra algo o alguien contrata a alguien, entonces digamos que
 L19 faltaría solo ese detalle de la contraposición de contra-argumentos, digámoslo así, y ya, realmente,
 L20 entonces, a mi parecer, me parece no se e (...) bien
 L21 *Entrevistadora* *Con la contraposición se refiere a contra-argumentación?*
 L22 *Camilo* Si exacto, contraposición a contra-argumentación es a lo que me estoy refiriendo.
 L23 *Entrevistadora* *Algo más que quieras agregar sobre como te pareció la argumentación?*
 L24 *Camilo* Básica. O sea no son buenos ((se refiere a os argumentos)) porque les falta, pero no son malos
 L25 porque tienen las estructuras básicas digamos que como he dicho en las anteriores entrevistas,
 L26 faltarían como bueno que estudios habla usted, que tanto estudios y pruebas tiene, que hizo o
 L27 quien hizo, pero digamos que por el tiempo que se maneja en una entrevista televisiva pues tiene
 L28 que reducir la información que se va a emitir, e (...) por eso digo que son básicos, no son óptimos,
 L29 porque les falta eso, pero tampoco son malísimos porque realmente tiene la idea de lo que es una
 L30 buena argumentación.

Em L5-L6, encontra-se o primeiro movimento avaliativo, quando utiliza o modalizador “*ya puede tener un dominio bastante interesante*”, para se referir ao entrevistado. Em L6-L7, emprega o critério de autoridade da fonte, assinalando que ainda que não seja psicólogo ou que tenha uma formação relacionada com a neurociências, possui conhecimento sobre o funcionamento do cérebro e como se dá o processo de tomada de decisões. Nota-se que em L9

quando Camilo afirma “...Digamos que por ser director de una empresa es bastante cuestionable, bueno, tengo que manejar las emociones de mis clientes para que compren más, para que sea más rentable bla bla bla, lo que es la empresa...”, não está avaliando, propriamente, um argumento dado pelo entrevistado, mas está se posicionando sobre os argumentos ditos na entrevista, qualificando como questionável uma situação que pode acontecer nas empresas. É importante assinalar que o anterior não corresponde com um argumento explicitado pelo entrevistado *expert*, mas que é possível inferir a partir de sua fala.

Em L11-L12 identificou dois argumentos que chamaram sua atenção, um relacionado com o conceito de adaptação (...*A capacidade de adaptação das pessoas depende segundo a neurociências da capacidade da aprendizagem, neste aspecto radica uma importância da neurociências nas empresas...*), e o outro, sobre como a emoção pode afetar uma empresa (...*O 95% da toma de decisões é emocional e não racional, quando isso é compreendido pode-se compreender também como nosso cérebro trabalha, pode-se questionar sobre como são tomadas as decisões nas empresas e trabalhar nas crenças das pessoas...*).

Os argumentos anteriores foram avaliados por Camilo como pouco transcendentais, normais, básicos (ver L14). Em L15, empregou o critério pragmático de clareza para se referir à argumentação realizada pelo entrevistado. Nesta mesma linha, introduz o critério de pluralismo, mencionando desde L15 até L19, a ausência de contra-argumentos, especialmente, aqueles que suportem as teorias racionais da tomada de decisão.

Em L24 realiza o terceiro movimento avaliativo, para isso, utiliza o modalizador “*bueno*” referindo-se aos argumentos dados pelo entrevistado. Considerou que os argumentos tem uma estrutura básica (L25), interpretando-se como uma tentativa de Camilo por reconhecer que mesmo oferecendo um ponto de vista com sua justificativa, ainda falta a evidência científica para que estes sejam ótimos (aceitáveis), como afirma em L26: “...*faltarían como bueno que estudios habla usted, que tantos estudios y pruebas tiene, que hizo o quien hizo...*”. Em L28 – L29, reitera a ausência dos elementos anteriores para evidenciar, novamente, porque os argumentos são básicos.

Coluna de opinião: “Ocultar não é evitar”

Esta coluna apresenta argumentos a favor e contra a aplicação de uma pesquisa sobre o possível conhecimento que crianças e adolescentes têm sobre a sexualidade. Seu objetivo é fazer detecção de abusos sexuais, e outras problemáticas de adolescentes. A coluna foi entregue impressa, para ser lida e, posteriormente, foram realizadas e áudiogravada as perguntas.

- L1 *Entrevistadora* *Cúales argumentos que presenta la columna le llamaron más su atención?*
 L2 *Camilo* Pues, uno de los argumentos que más resalta en todo el texto, es como realmente la ley del
 L3 silencio que resalta el autor, no ha funcionado. Pues, para la educación sexual de los niños de
 L4 hoy, digámoslo así, de cómo se tiene que empoderar y orientar para para evitar actuar
 L5 [incomprensible]. Los abusos que se han venido dando en niños, pues que ya realmente es
 L6 impresionante, la edad que tiene ese sondeo, o sea 13 años, e (:::) esos son digamos la idea o
 L7 el argumento que más resalta en todo el texto. En como la ley del silencio no funciona y como
 L8 pretenden que siga sirviendo cuando realmente niños están siendo abusados.
- L9 *Entrevistadora* *Algún otro argumento llamo tu atención?*
 L10 *Camilo* De cómo pretenden e (:::) digámoslo así, los opositores a la encuesta que nombran ahí
 L11 escudarse en la autonomía de los padres a la educación cuando se sabe que realmente e (:::) la
 L12 educación por parte de los padres en Colombia e (:::) es muy sesgada y es muy no es muy
 L13 buena, digámoslo así, entonces digo yo, entonces esa intromisión del estado es (:::) a mi
 L14 parecer algo ya necesario porque esa ley del silencio ha permitido que se generen abusos,
 L15 violaciones, asesinatos de niños, con obviamente, en relación con el asunto de la sexualidad.
- L16 *Entrevistadora* *Cómo evalúas los argumentos presentes en la columna?*
 L17 *Camilo* E (:::) pues son buenos porque pues muestra (:::) encuestas o bueno, argumentos de fuentes
 L18 confiables que es el DANE, de (:::) la mesa nacional de educación privada bla,bla,bla, de
 L19 cómo expone cada uno de sus argumentos con base de lo que es real, digámoslo así, entre
 L20 comillas real e (:::) los niños abusados, que porcentaje e (:::) e (:::) están los niños violados por
 L21 así decirlo, que niños ya han iniciado su vida sexual, cuáles digamos han recibido a cambio
 L22 algo por una relación sexual, ahí está todo y como eso expone de que realmente la ley del
 L23 silencio no funciona. O sea, toda esa articulación de información o argumentos organizados
 L24 muestran óptimamente la idea que tiene que cambiar la educación sexual en Colombia.
- L25 *Entrevistadora* *Consideras que la columna tiene buenos o malos los argumentos?*
 L26 *Camilo* Buenos si.
- L27 *Entrevistadora* *De las tres situaciones presentadas hoy cuáles considera tiene mayor calidad de la
 L28 argumentación?*
 L29 *Camilo* La mejor calidad de argumentos me parece que es el texto escrito [incomprensible] porque
 L30 pues pone más cifras y la procedencia de las cifras pues es en lo que más se diferencia de los
 L31 otros, los otros dan cifras pero de donde, cuándo, cómo lo hicieron en cambio aquí (la
 L32 columna) muestran de donde provienen y pues digamos los años en los que se realizó dicha
 L33 encuesta entre comillas encuesta, si se manejo datos para su recolección.
- L34 *Entrevistadora* *Algún otro comentario? O un segundo lugar de posición?*
 L35 *Camilo* Un segundo lugar de posición diría que sería el del empresario, el director de empresa por su
 L36 manera de abordar el tema claramente, aunque básicamente de manera clara eh...y pues
 L37 obviamente el tercer puesto sería el debate de la adopción.

Em L2-L8 faz uma síntese dos argumentos que chamaram sua atenção, sem realizar movimentos avaliativos. Em L10-L15, diante do pedido da pesquisadora para que mencione algum outro argumento que chamou sua atenção, Camilo se posiciona a respeito do tópico discutido na coluna. Nota-se que neste trecho é a voz dele falando sobre o tema e não avaliando os argumentos ou a argumentação. Isso se evidencia, especificamente, pelo uso das seguintes expressões “...la educación por parte de los padres en Colombia e (:::) es muy sesgada y es muy no es muy buena, digámoslo así, entonces **digo yo**, entonces esa intromisión del estado es (:::) **a mi parecer** algo ya necesario porque esa ley del silencio...”.

Ante o pedido para avaliar os argumentos presentes na coluna, em L17 introduz o primeiro movimento avaliativo, e em L17-L18 avalia usando o critério, uso de referências confiáveis, dando maior credibilidade as justificativas por estarem embasadas em instituições com reconhecimento e prestígio na Colômbia. Observa-se que há uma avaliação efetiva dos argumentos usados pelo colunista para suportar o ponto de vista a favor da realização de uma

pesquisa sobre o conhecimento que crianças e adolescentes têm sobre sexualidade e para a detecção do abuso sexual.

É plausível concluir que, quando em L23 –L24 afirma: “...*toda esa articulación de información o argumentos organizados muestran óptimamente la idea que tiene que cambiar la educación sexual en Colombia...*” Camilo avalia tanto a relevância dos argumentos como sua suficiência. Também, pode-se observar que ao utilizar a expressão “*articulação de informações ou argumentos organizados*” e o modalizador “*otimamente*” está reconhecendo a relação entre o ponto de vista e as justificativas que o suportam e, avaliando que estas são suficientes para dar solidez ao texto geral.

O terceiro movimento avaliativo encontra-se em L29, quando realiza a opção da coluna de opinião como a situação de maior qualidade em argumentação. A razão ou critério que suportou sua escolha foi o critério de aceitabilidade – “uso de fontes confiáveis”. Além disso, em L35- L36 o uso do critério pragmático – clareza – dá um segundo lugar à entrevista jornalística.

Tabela 18. Síntese de critérios usados por Camilo para avaliar o momento 3

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios			
		DP3	EJ3	CO3	Total
Viés no discurso	Pragmático – Discursivo	3			3
Uso do tempo	Pragmático - condições de produção	1			1
Discurso persuasivo	Pragmático – Retórico	1			1
Uso de exemplos	Dialético – Aceitabilidade	1			1
Fluidez	Pragmático – Retórico	1			1
Uso de dados ou estatísticos	Dialético – Aceitabilidade	1			1
Autoridade da fonte	Dialético – Aceitabilidade		1		1
Clareza	Pragmático – Discursivo		1		1
Ausência de contra-argumentos	Reflexivo – pluralismo		1		1
Presença de Pv + J	Estrutural – elementos do argumento		1		1
Uso de evidência científica	Dialético – Aceitabilidade		1		1
Uso de referências confiáveis	Dialético – Aceitabilidade			2	2
Relação entre justificativa e ponto de vista	Dialético – Relevância			1	1
Necessidade de apresentar mais justificativas para dar maior suporte o ponto de vista.	Dialético - Suficiência			1	1

Nota: DP3=debate parlamentar3. EJ3=entrevista jornalística3. CO3=coluna de opinião3. P.V = ponto de vista J=justificativas.

O terceiro momento de avaliação (12 semanas após DEI) se caracterizou pelo maior uso de critérios (14) em relação aos momentos anteriores. A avaliação envolveu a utilização de critérios de quatro naturezas distintas – dialéticos, pragmáticos, reflexivos e estruturais. Primou o uso de indicadores do critério dialético de aceitabilidade. É significativo mencionar que na

coluna de opinião conseguiu avaliar a solidez dos argumentos empregando nas três condições de Govier (2014), aceitabilidade, relevância e suficiência. O uso destas condições aconteceu de forma semelhante ao que ocorreu no momento dois, quando teve um uso não deliberado, ou seja, Camilo não expressou o que estava avaliando com elas. Outro aspecto que ressalta na avaliação realizada neste terceiro momento, é que Camilo empregou diferentes critérios para avaliar cada situação, portanto, não houve reiteração de algum critério nos diversos contextos de produção avaliados.

6.2.4 Macroanálise do caso Camilo: continuidade dos critérios incorporados na DEI para avaliar após diferentes distanciamentos temporais da disciplina

Na Tabela 14, pode-se observar a macro-análises do caso Camilo, em função da unidade de análise (Incorporação – mudança – continuidade) ao longo das 12 avaliações feitas.

Tabela 19. *Síntese geral dos critérios para avaliar Contexto Disciplina –MDC e Situações Extra-curriculares*

		DEI			Situações Extracurriculares									No. avaliações nas que continua o critério
Critérios	Natureza	DI	DC1	DC3	4 semana s após			8 semanas após			12 semanas após			
					DP1	EJ1	CO1	DP2	EJ2	CO2	DP3	EJ3	CO3	
Clareza	Pragmático – discursivo	2	2	2	1	1					1		6	
Quantidade de justificativas	Estrutura – quantidade	1											1	
Plausibilidade	Dialético - Aceitabilidade	1											1	
Relação entre justificativas e o ponto de vista	Dialético – Relevância	1			2							1	3	
Discurso concreto ou preciso	Pragmático – discursivo	1		2		1							3	
Segurança para expressar as ideias	Pragmático – retórico	2	1										2	
Organização do discurso	Pragmático – discursivo		1						1				2	
Retomada de argumento ou contra-argumento	Pragmático – discursivo		1	1									2	
Coesão	Pragmático – discursivo		1	1		1							3	
Participação	Pragmático - condições de produção		1										1	
Digressão	Pragmático – discursivo		1	1									2	
Autoridade da fonte	Dialético - Aceitabilidade				1	2	1	2			1		5	
Uso de evidência científica	Dialético - Aceitabilidade				2		2	2			1		4	
Uso de dados ou estatísticas	Dialético - Aceitabilidade				2					1			2	
Conhecimento prévio	Dialético - Aceitabilidade					1							1	

Necessidade de apresentar mais justificativas maior suporte ao ponto de vista.	Dialético – Suficiência	2		1	2
Uso de referências	Dialético - Aceitabilidade	2	1	1	3
Viés no discurso	Pragmático – Discursivo	2		3	2
Uso de exemplos	Dialético - Aceitabilidade		1	1	2
Ausência de contra-argumentos	Reflexivo –pluralismo		1	1	2
Fluidez	Pragmático – Retórico		1	1	2
Uso do tempo	Pragmático - condições de produção			1	1
Discurso persuasivo	Pragmático – Retórico			1	1
Presença de Pv + J	Estruturai - elementos do argumento			1	1
Uso de referências confiáveis	Dialético - Aceitabilidade			2	1

Nota: DI = debate interescolar. DC: debate crítico. DP= debate parlamentar. EJ =entrevista jornalística. CO= coluna de opinião.

Encontra-se que Camilo usou um total de 25 critérios para avaliar as argumentações dos outros, em 12 situações diferentes – três debates críticos durante a disciplina, e, 9 situações extracurriculares após disciplina. Para analisar a continuidade dos critérios, parte-se da primeira situação avaliada antes de introduzir conteúdo sobre argumentação – *debate crítico interescolar* – até o momento três, doze semanas após a implementação do MDC adaptado por Leitão (2012), na DEI.

A primeira situação avaliada por Camilo – *debate crítico inter-escolar*” – se caracterizou pela realização de poucos movimentos avaliativos. Assim mesmo, o uso de apenas seis critérios para avaliar. O uso de movimentos e critérios manteve um nível semelhante ao longo do desenvolvimento da DEI e das situações extracurriculares. – entre quatro e sete critérios por situação avaliada.

Na primeira situação, antes de ser introduzido o conteúdo sobre argumentação na DEI; foram identificados critérios de três naturezas diferentes – pragmáticos, dialéticos e estruturais, embora, predominassem os critérios de natureza pragmática. É significativo ressaltar que nesta avaliação espontânea realizada por Camilo, observou-se a presença de uso do critério relevância no sentido de Govier. O uso deste critério teve uma natureza intuitiva, – como já foi dito na microanálise –, devido Camilo não ter participado previamente de uma experiência de ensino sistemático em argumentação.

Nas situações avaliadas na DEI – debates críticos –, Camilo utilizou majoritariamente critérios pragmáticos discursivos, retóricos e relacionados com as condições de produção dos debates. Neste contexto, não se observou a presença de critérios dialéticos, reflexivos e estruturais mobilizados durante a disciplina. Estes foram acrescentados na avaliação das

situações extracurriculares, especialmente, quanto ao uso de indicadores para avaliar a aceitabilidade das justificativas que suportam os argumentos.

Camilo, conseguiu avaliar a solidez dos argumentos (aceitabilidade, relevância e suficiência) em duas situações extracurriculares, especificamente, quatro semanas após a DEI quando avaliou a entrevista jornalística, e, 12 semanas depois da DEI para avaliar a coluna de opinião. Embora, ainda não se evidencie um uso sistemático e deliberado destes critérios, como era esperado, levando em consideração o fato que eles já tinham aparecido na avaliação do debate inter-escolar (avaliação espontânea).

O critério pragmático “clareza” e os indicadores de aceitabilidade “autoridade da fonte” e “uso de evidência científica” foram os de maior reiteração para avaliar diferentes gêneros discursivos (debate parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião) posterior a DEI durante os três momentos considerados. O critério pragmático, clareza, foi um critério que esteve presente desde a primeira atividade avaliada por Camilo até a avaliação das situações extracurriculares, enquanto que os indicadores de aceitabilidade anteriormente mencionados, foram acrescentados na avaliação das situações extracurriculares, e podendo fazer inferência que seu uso é resultado da experiência de aprendizagem de Camilo na DEI.

Outros indicadores do critério de aceitabilidade, como uso de referências, exemplos, foram empregados também na avaliação das situações extracurriculares nos diferentes momentos estabelecidos. Nota-se que das três condições propostas por Govier (2014) a aceitabilidade e o critério dialético que evidencia maior continuidade nas avaliações de Camilo.

Levando em consideração o fato que o tópico tratado na entrevista jornalística, esteve relacionado com o tópico abordado no último ciclo de debate da disciplina – Tomada de decisão –, pode-se concluir que não se observou diferenças, qualitativamente, relevantes em comparação com as avaliações dos outros gêneros discursivos privilegiados para avaliar após a DEI, pelo contrário, como já foi dito, dos usos de indicadores para avaliar, aceitabilidade foi o de maior estabilidade.

Finalmente, é importante ressaltar algumas características que evidenciam, também mudanças na qualidade nas avaliações realizadas por Camilo. Por exemplo, Camilo conseguiu avaliar em duas oportunidades com as três condições de Govier ARS, aspecto alcançado por poucos participantes da pesquisa.

Outro aspecto relevante que emergiu na avaliação de Camilo foi a presença de elementos metacognitivos em dois sentidos. O primeiro, relacionado ao ato de argumentar sua própria avaliação a partir da argumentação dos outros (movimento argumentativo de revisão de perspectivas). O segundo, sobre seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo e

manifestando durante as avaliações suas próprias mudanças, resultado de sua passagem pela DEI.

Por último, é importante mencionar que se observa em Camilo uma melhora na qualidade da avaliação da argumentação de pares, e de outros, com o passar do tempo. Isto pôde ser concluído porque com decorrer do tempo o foco voltou-se para a ação de avaliar a argumentação, evitando se posicionar sobre os tópicos discutidos nos diferentes gêneros discursivos avaliados. Desta maneira, considerou um maior número de critérios confirmando a presença de mais elementos que dariam conta de uma avaliação mais objetiva.

Por outro lado, também é plausível concluir que passou a considerar, não só critérios pragmáticos, relacionados com a situação discursiva e o contexto de comunicação crítica, mas também que deu maior importância a critérios dialéticos e reflexivos, fato que evidencia que, posterior a passagem de Camilo pela DEI, a qualidade de suas ideias e de seu raciocínio passa a ser considerado como um aspecto de maior prioridade e importância.

6.3 MICROANÁLISE CASO 3: MARINA

6.3.1 Critérios de avaliação da argumentação incorporados pelos alunos durante a DEI

Na primeira parte da microanálise, apresenta-se os critérios de avaliação utilizados por Marina no contexto da disciplina. No caso desta participante envolve a avaliação *on-line* de quatro debates críticos: a) O debate inter-escolar de 2011 realizado pelo CEAR sobre: Deve Chile legalizar o aborto antes do terceiro mês de gravidez? b) Debate crítico 1: “É o comportamento humano o objeto de estudo da psicologia?” c) O debate crítico 2: “¿Os princípios da análise experimental da conduta são suficientes para explicar a conduta complexa, como a conduta emocional e verbal?”, e, d) O debate crítico 4: “A intuição teria um papel na tomada de decisões, uma vez que o ser humano é considerado um ser racional?”. Do debate crítico 3, não se apresenta avaliação porque Marina participou como debatedora. As análises exibidas aqui são realizadas a partir das transcrições das fichas de avaliação diligenciadas pela participante, portanto, corresponde a um dado escrito.

6.3.1.1 Debate inter-escolar do CEAR (DI) / (avaliação espontânea)

Esta atividade foi realizada com duas finalidades, a primeira, pedagógica – familiarizar os estudantes com a dinâmica do debate crítico, e, a segunda de pesquisa – identificar quais

critérios usam os estudantes para avaliar a argumentação dos outros antes de introduzir na disciplina conteúdo sobre a argumentação.

Este fragmento de debate foi apresentado através de vídeo para toda a turma (ver descrição no método p. 55) no início da disciplina (sala de aula). Foi pedido para os estudantes avaliar o desempenho do grupo a favor e contra o aborto (na fase de debate aberto). O fragmento avaliado se dividiu em dois turnos de fala das equipes participantes do debate. No final de cada parte se realizou uma pausa para pedir que os estudantes avaliassem o fragmento assistido do vídeo, finalmente, foi pedido que realizassem uma conclusão da avaliação feita e determinassem e justificaram qual considerassem qual foi a equipe que melhor argumentou. Não foram introduzidos critérios a priori.

Parte I: Grupo a Favor

- L1 Mantuvieron un buen manejo del tema, tocaron puntos clave a la hora de contra argumentar al equipo
L2 opuesto defendiendo así de manera efectiva su posición.

Parte I: Grupo em Contra

- L3 Establece un argumento claro, el cual indica puntualmente porque no legalizar el aborto, sin embargo hay
L4 un momento en el que no se llega a una idea específica.

Parte II: Grupo a Favor

- L5 Al proponer una educación sexual no defiende claramente la idea del porque legalizar el aborto. *Se
L6 mantienen en contraposición ya que consideran como una tortura y violación de los derechos humanos el no permitir el aborto.

Parte II: Grupo Contra

- L7 *Se mantiene la idea de la responsabilidad de la mujer y se sostiene que esta no puede decidir sobre una
L8 vida ajena lo cual deja aún más clara la idea inicial.
L9 *aunque defiende su idea y rechaza el aborto como “tortura” a la mujer no logra llegar a un argumento claro.

Conclusão da avaliação

- L10 Pienso que el equipo que mejor argumento el tema fue el equipo a favor, ya que propuso claramente
L11 puntos clave, lo cual el equipo en contra no hacía, este siempre giraba siempre en el mismo punto.

O primeiro movimento avaliativo se localiza em L1, quando afirma que a equipe a favor teve um bom manejo do tópico discutido, mas não fica claro se Marina emprega um critério para avaliar, já que a expressão “*tocaron puntos clave*” e “*...defendiendo así de manera efectiva su posición..*”, são declarações que indicam a emissão de um juízo valorativo mas não se dá razões que embasem porque foi efetiva a defesa da posição ou porque são pontos chaves. Em outras palavras, Marina não argumentou seu juízo.

Em L3, foi introduzido diretamente o critério pragmático de clareza, assinalando que a equipe contra a legalização do aborto teve momentos nos quais argumentou de forma clara, e outros que a informação oferecida foi vaga. Em L5, 8, 9 e 10 Marina realiza movimentos avaliativos quando introduz o critério de Clareza nas ideias, novamente, para avaliar as duas equipes. Este foi o único critério utilizado para avaliar, e a partir do qual, concluiu que a equipe que melhor argumentou foi a que esteve a favor da legalização do aborto.

6.3.1.2 Debates entre participantes da DEI

Debate 1: “Considerar o comportamento humano como objeto da psicologia é suficiente para compreender o psicológico?”

Este debate aconteceu na sala de aula, foi a primeira participação dos estudantes no debate crítico. Teve uma duração de uma hora. As temáticas que mobilizaram este debate estiveram relacionadas com a crises epistemológica do Behaviorismo e seu paralelo com as premissas do Modelo Cognitivista. Marina durante este debate esteve na plateia como espectadora.

	<i>Debate limitado</i>	
L1	<i>Equipe proponente</i>	Comportamiento es observable y cuantificable, por lo tanto es el objeto de estudio de la psicología. Argumentos claros y citando autores
L2		
L3	<i>Equipe Oponente</i>	
L4		
L5		
	<i>Debate Abierto</i>	
L6	<i>Equipe proponente</i>	Pensamiento --- algo relación organismo-ambiente. Estudio de las respuestas. Se observa una buena continuidad y relación entre ideas.
L7		
L8	<i>Equipe Oponente</i>	Se observa en ocasiones, se vuelve a los mismos puntos sin basarse en lo que plantea el equipo oponente para contra-argumentar.
L9		
	<i>Perguntas</i>	
L10	<i>Equipe proponente</i>	Plantea una pregunta clara y objetiva sin embargo no fueron muy precisos en sus respuestas. ¿Cuáles son los mecanismos de estudio para los procesos cognitivos?
L11		
L12	<i>Equipe Oponente</i>	Se presenta una idea de conductas complejas sin embargo no se especifica correctamente.
	<i>Conclusão e encerramento do debate</i>	
L13	<i>Equipe proponente</i>	Agregan más información en lugar de dar en sí una conclusión de la perspectiva conductista a cerca del comportamiento como objeto de la psicología. Se dedican a criticar la postura del grupo oponente
L14		
L15		
L16	<i>Equipe Oponente</i>	Solo responden a las criticas del grupo proponente sin llegar tampoco a una conclusión precisa.
	<i>Conclusão da avaliação</i>	
L17		Pienso que el grupo proponente fue quien argumento de mejor manera debido a que las ideas eran más fuertes y precisas sin embargo no se tomó en cuenta ideas del grupo oponente, es decir no se explicó el porque no tomar en cuenta lo mental como base del comportamiento, sino que se centraron en las ideas principales desde una perspectiva conductista.
L18		
L19		

Marina avaliou o debate em suas diferentes fases. A avaliação do debate fechado ou limitado se caracterizou por apresentar uma síntese de argumentos ditos pelas duas equipes debatedoras, e em L2 utilizou dois critérios para avaliar, o critério pragmático –discursivo – “clareza” – e o indicador do critério dialético de aceitabilidade – “uso de referências”. Em L4, avalia o fato de que a equipe oponente usa exemplos para justificar seu ponto de vista (aceitabilidade). Nesta mesma linha empregou o critério de clareza quando afirma que os exemplos foram dados de maneira “precisa”, mas a equipe não evidenciou clareza nos conceitos (critério pragmático) relacionados com os princípios do Behaviorismo (L5). O uso de indicadores de aceitabilidade neste caso, apresentou-se antes do conteúdo sobre os três critérios

de Govier, para avaliar argumentos, ser introduzido na DEI, fato que pode-se explicar pelo percurso acadêmico em psicologia (para a data de realização da pesquisa já se encontrava no terceiro semestre de psicologia) contexto disciplinar no qual o uso de referências aparece, frequentemente, como respaldo às ideias mobilizadas e sobre as quais se discute. Porém, o uso deste indicador tem um caráter intuitivo e não obedece a um conhecimento sistemático e deliberado sobre avaliação de argumentos.

Em L6-L7 realiza um movimento avaliativo quando utiliza a expressão “...se observa una buena...” para se referir ao critério de coesão, considerando que a equipe a favor evidenciou relação entre os argumentos ou ideias expressadas na fase de debate aberto. Em L8-L9 avalia o desempenho da equipe contra, durante a fase de debate aberto, considerando que seu desempenho esteve afetado pelo fato de não retomar o dito pela equipe proponente (diálogo), isto é, empregou o critério pragmático – “retomada de argumentos ou contra-argumentos” –, sendo este característico desta fase do debate. Entre L10-L12 reitera o uso do critério pragmático – clareza –, para avaliar as perguntas feitas e as respostas dadas as mesmas quando utiliza modalizadores, tais como, “precisão”, “clara” e “objetiva”.

Também se observa que Marina considerou que a fase de conclusão do debate, não foi de boa qualidade, porque as equipes não atingiram seu objetivo (pertinência da conclusão), mas pelo contrário, a equipe proponente incorpora informação adicional (ver L13), e a equipe oponente, utiliza este espaço para responder as críticas feitas pela equipe proponente (L16), e não realiza um encerramento que abarque o discutido no debate crítico.

Em L17 realiza outro movimento avaliativo, quando seleciona a equipe proponente como a ganhadora do debate crítico e utiliza o modalizador “fuerte” para se referir às ideias ou argumentos dados por esta equipe. Embora, empregue este modalizador, nota-se que não é possível concluir que está realizando a avaliação da solidez ou força dos argumentos. Sua avaliação fica no uso do critério pragmático – “Clareza” –, empregado durante quase todas as fases de avaliação do debate. Em L18, Marina introduz o conectivo discursivo “sin embargo” para assinalar que a equipe proponente teve falhas para defender a ideia “no tomar en cuenta lo mental como base del comportamiento”, reiterando a ausência de diálogo entre as equipes (retomada de argumento ou contra-argumento), especialmente, na fase de debate aberto.

Debate crítico 2: “Os princípios da análise experimental da conduta são suficientes para explicar a conduta complexa, como a conduta emocional e verbal?”

Este debate aconteceu na sala de aula, como parte do ciclo dois da DEI, a discussão durante este ciclo visou sobre a suficiência da Teoria Behaviorista para explicar a conduta complexa como a emocional e verbal. Para isso, foram contrapostas as visões behaviorista e cognitivista. O debate aconteceu de acordo com as fases estabelecidas no MDC (ver p. 45). O debate teve uma duração de uma hora.

Marina durante este debate pertenceu à equipe avaliativa. Esta equipe elaborou a ficha avaliativa com os critérios e uma escala numérica – de um até cinco –, considerando que as pontuações próximas a 5 eram de maior qualidade e, aquelas perto de 1 eram de menor qualidade. Os critérios propostos pela equipe foram utilizados para avaliar cada fase do debate. Para o momento que aconteceu este debate, já tinha sido introduzido na sala de aula os critérios de Govier (2014) Aceitabilidade, Relevância e Suficiência (ARS).

No *debate limitado*, foi identificado movimentos avaliativos que correspondem com os critérios estabelecidos pela equipe e aos comentários realizados por Marina sobre o desempenho geral das equipes nesta fase.

Os critérios definidos pela equipe e utilizados por Marina foram: a) *Aceitabilidade*, o qual foi definido pela equipe como: *citar fontes fazendo verídico o argumento*. Diante deste critério, Marina considerou que a equipe proponente teve melhor desempenho outorgando-lhe uma pontuação de 4, e à equipe oponente uma pontuação de 3. b) *Relevância*, o qual foi definido pela equipe como: justificar adequadamente o ponto de vista, embora, não se pode concluir que de fato está usando o critério relevância no sentido de Govier (2014). Pelo contrario, o sentido dado parece estar orientado para a avaliar a presença de um ponto de vista e justificativas que deem suporte, elemento que se infere da afirmativa de Marina sobre a equipe oponente “*si logra justificar*”; Marina avalia com um *score* de 4, por enquanto, Mariana avalia a equipe proponente quando afirma ““*no justifica adecuadamente porque el AEC es superior*”, afirmativa que evidencia as falhas desta equipe para fundamentar porque a Análise experimental da conduta si conseguiria explicar os comportamentos complexos, lhe concedendo uma pontuação de 3.

Observa-se também, que ainda que empregue o modalizador, adequadamente, não é possível inferir que está avaliando a relação entre premissas de um argumento específico. c) *Suficiência*, foi definido pela equipe como argumentos utilizados suficientes para sustentar o ponto de vista. Diante deste critério Marina considerou que as duas equipes tiveram um desempenho semelhante lhes outorgando 4 pontos.

Pode-se afirmar que até este momento, o uso dos critérios relevância e suficiência, foram utilizados no sentido de Govier, porque já tinha sido introduzido conhecimento sobre o

conteúdo na DEI. No entanto, o uso dado evidencia uma apropriação inicial destes conceitos, e não um uso em sentido estrito. Isto é, Marina emprega os termos, sem realmente fazer uma avaliação da relação das justificativas com o ponto de vista e, tampouco, da solidez dos argumentos.

d) Uso adequado dos conceitos (clareza), neste critério considerou que a equipe proponente se destacou sobre a equipe oponente usando adequadamente os conceitos. Compreensão que pode-se inferir pela pontuação dada para a equipe proponente (5) em comparação com a pontuação da equipe oponente (4). e) Diálogo claro entre os grupos, este critério foi definido pela equipe avaliadora como levar em consideração o que os outros falaram, isto é, retomada de argumentos ou contra-argumentos. Considerou que as duas equipes realmente estabeleceram diálogo entre elas e lhes outorgou uma pontuação de 5.

f) Utilizar adequadamente o tempo delimitado, avalia a equipe proponente como tendo um melhor uso do tempo dando-lhe uma pontuação de 4 e a equipe oponente uma pontuação de 3. Para nenhuma das avaliações anteriores Marina dá uma explicação que justifique as pontuações obtidas pelas equipes, razão pela qual não é possível inferir além do já dito.

Para o caso das fases de debate aberto, perguntas, conclusão e fechamento do debate, avaliou com os mesmos critérios estabelecidos pela equipe avaliadora. Durante estas fases Marina não realizou comentários adicionais, só deu a pontuação para cada critério. Marina não realizou uma conclusão de sua própria avaliação neste debate crítico.

Debate Crítico 4: “¿La intuición tendría un papel en la toma de decisiones, una vez que se considera al ser humano un ser racional?”

Este foi o último ciclo de debate da disciplina, aconteceu depois de terminar uma greve na Universidade que teve uma duração aproximada de três semanas. Por esta razão, foi necessário realizar ajustes no planejamento da disciplina, incluindo uma oficina para lembrar aspectos do modelo de debate, especificamente, sobre o conteúdo relacionado com os critérios de avaliação da qualidade dos argumentos. Esta atividade também foi realizada com o intuito de verificar o conhecimento dos estudantes e esclarecer dúvidas que eles pudessem ter. Os conteúdos mobilizados na controvérsia deste debate foram teoria da racionalidade limitada, vieses cognitivos na tomada de decisão, algoritmos vs. heurísticos.

O debate crítico 4 teve uma duração de 60 minutos, mas, antes de iniciá-lo, foi necessário que as equipes se reuniram para finalizar a fase do preparo (a aula toda teve uma duração de três horas). Para o caso deste debate, Marina fez parte da equipe avaliadora pela segunda vez. A

equipe, se organizou de maneira que alguns integrantes realizaram a avaliação da equipe proponente e os outros da equipe oponente. Marina, avaliou a equipe proponente. Além da equipe avaliativa/investigativa

A equipe avaliativa construiu uma ficha formada de quatro critérios, os ARS introduzidos na disciplina e o critério de pertinência, o qual definiram como “....*hace referencia al momento de dar un argumento, si este en realidad es adecuado o conveniente...*”. Para avaliar estes critérios usaram uma escala de 0 a 100. Em seguida, se apresenta a análise realizada por Marina.

Transcrição		
	Debate limitado	
L1	Equipe proponente	1). Suficiencia: plantean un claro punto de vista 2) Aceptabilidad: nombran autores 3) Relevancia: 4) Pertinencia: tanto la racionalidad como la intuición forman parte de las decisiones.
L2		
L3		
	Debate Abierto	
L4	Equipe proponente	Aceptabilidad: citan autores, nombran ejemplos y experimentos. 4 Pertinencia: responden adecuadamente.
L5		
	Perguntas	
L6	Equipe proponente	1). Suficiencia: siguen un diálogo pertinente, sin embargo se justifican en ejemplos. 4) Pertinencia: permanecieron contra-argumentando al grupo oponente en lugar de preguntar, sin embargo luego contestan a las preguntas.
L7		
L8		
	Conclusão e encerramento do debate	
L9	Equipe proponente	4) Pertinencia: saber cuando utilizar la racionalidad y cuando la intuición.

Na fase do debate limitado, em L1 quando menciona que avalia com o critério de suficiência, realmente está se referindo ao critério pragmático – clareza do ponto de vista –, sem avaliar a solidez das justificativas dadas pela equipe proponente para dar suporte ao ponto de vista. Nesta mesma linha utiliza o indicador uso de referências – “*nombra autores*”. Pode-se tomar este indicador como uma tentativa por avaliar a aceitabilidade, partindo que nas fases de preparo do debate, o fato de referenciar, citar evidência científica foi considerada como alternativas para outorgar-lhe validade às justificativas. Nesta fase, não se percebe o uso do critério de relevância, ainda que tivesse sido proposto pela equipe avaliativa. Também, não se faz uso do critério de pertinência, pelo contrário, somente realiza uma afirmação sobre o tópico discutido.

Na fase de debate aberto, usa dois critérios para avaliar, o critério de aceitabilidade assinalando, novamente, que a equipe proponente usou exemplos e experimentos (evidência científica) para alicerçar o ponto de vista defendido. Quando se refere ao critério de pertinência, só emite o juízo “*responde adecuadamente*”, inferindo que se refere ao fato que a equipe proponente responde ou retoma os argumentos da outra equipe – como é característico desta fase de debate –, por tanto, não avalia a pertinência no sentido estabelecido pela equipe avaliativa.

Na fase de perguntas, em L6 menciona que avalia com o critério de suficiência, mas, realmente, atinge o critério de digressão, isto porque quando afirma que “*siguen un diálogo pertinente*” esta se referindo ao fato que as respostas dadas estão relacionadas com a pergunta feita. Nessa mesma linha introduz o conector discursivo “*sin embargo*” para indicar o uso do critério de avaliação “uso de exemplos” e assinalar que mesmo sendo adequadas as respostas, estas estão embasadas em exemplos, aspecto que parece indicar menor qualidade das respostas dadas, e o uso do critério de aceitabilidade, já que se pode inferir que está sopesando o tipo de evidência usada “exemplos quotidianos” com a ausência de evidência científica.

Em L7-L8, Marina avalia a pertinência em função do cumprimento do objetivo desta fase, assinalando que a equipe permanece contra-argumentando e não foca na resposta à pergunta feita pela equipe contrária. Por último, em L9 na fase de encerramento do debate, ainda que afirme usar o critério de pertinência, nota-se que este não se orienta à avaliação de argumentos ou da argumentação, mas realiza uma afirmação sobre a pertinência do uso da emoção ou da racionalidade na tomada de decisões.

6.3.1.3 Conclusão dos achados na DEI

A seguir, apresenta-se uma síntese dos critérios empregados por Marina no contexto da disciplina na qual foi implementado o MDC adaptado por Leitão (2012), síntese que envolve todos os debates críticos avaliados por Marina.

Tabela 20. Critérios de avaliação usados durante a DEI

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios				
		DI	DC1	DC2	DC4	Total
Clareza	Pragmático-Discursivo	5	4	4	1	14
Uso de referências	Dialético -Aceitabilidade		1		1	2
Uso de exemplos	Dialético -Aceitabilidade		1		1	2
Coesão	Pragmático-Discursivo		1			1
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático-Discursivo		2	4	1	7
Pertinência	Pragmático-Condições do contexto de produção		1		1	2
Uso de referências confiáveis	Dialético -Aceitabilidade			4		4
Relação entre a(s) justificativa(s) e o ponto de vista	Dialético -Relevância			4		4
Necessidade de apresentar mais justificativas para dar maior suporte o ponto de vista.	Dialético – Suficiência			4		4
Uso do tempo	Pragmático-Condições do contexto de produção			4		4
Uso de evidência científica	Dialético -Aceitabilidade				1	1
Digressão	Pragmático-Discursivo				1	1

Nota: DI = debate inter-escolar DC1 = debate crítico 1 DC2= debate crítico 2 DC4 = Debate crítico 4.

Observa-se que Marina utilizou um total de 12 critérios para avaliar quatro debates críticos. Incorporou o uso de critérios de natureza pragmática e dialética. Dentro dos critérios dialéticos ARS para avaliar argumentos introduzidos na disciplina, se observa que o critério de aceitabilidade foi o critério que Marina utilizou com maior apropriação. O critério de relevância e suficiência ainda que apareceram nas avaliações realizadas, especialmente, quando pertenceu a equipe avaliadora, não é possível concluir que houve apropriação conceitual suficiente destes dois critérios, pelo contrário foram usados por Marina dando outros sentidos – como foi mencionado na microanálise.

Os critérios de maior frequência de emprego foram clareza e retomada do argumento ou do contra-argumento, os quais atingem a avaliação de aspectos da situação discursiva e crítica. Chama atenção, especialmente, o uso do segundo critério, já que, é o diálogo entre debatedores ou escutar o outro uma condição discursiva de enorme relevância quando acontecem os debates críticos.

Comparando a avaliação do debate interescolar, – cujo objetivo foi identificar os critérios que usam os sujeitos prévios a introdução de conteúdo sobre argumentação –, com os três debates críticos nos quais foram discutidas controvérsias da psicologia, pode-se identificar mudanças enquanto a quantidade de critérios e frequência de uso dos mesmos. Isto evidencia de fato que Marina não fugiu da atividade cognitiva de avaliar a argumentação de seus pares.

6.3.2 Critérios usados para avaliar argumentações em situações extra-curriculares

Em primeiro lugar, apresenta-se a análises na qual foram identificados os movimentos avaliativos e os critérios utilizados por Marina para avaliar a argumentação de outros em situações extracurriculares e em três momentos distintos (4 semanas, 8 semanas e 12 semanas após finalização da disciplina). Em segundo lugar, apresenta-se a análise das transformações que teve a avaliação realizada pela participante às situações extracurriculares, especificamente, focando no grau de permanência ou não, dos critérios que emergiram no contexto da disciplina.

6.3.2.1 Momento 1. Quatro semanas após finalização da disciplina

Em seguida, apresenta-se as avaliações realizadas por Marina dos três gêneros discursivos propostos– debate parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião - quatro semanas após finalização da disciplina.

Debate Parlamentar: “Legalização das drogas”

O fragmento apresentado correspondeu a um debate que aconteceu na Cidade de Puebla, (México). No debate, participaram ex presidentes entre eles Gaviria da Colômbia. Eles defendiam a ideia de legalização das drogas para diminuir seu consumo e as problemáticas que esta gera, juntamente com as pessoas de instituições dedicadas ao trabalho com a prevenção e controle do consumo de drogas (entre elas a ONU) que tinham uma posição contra a legalização. Foi tomado um fragmento no qual cada grupo debatedor realizou três intervenções.

- | | | |
|-----|----------------|--|
| L1 | Entrevistadora | <i>¿De los argumentos escuchados en el debate, cual o cuales te llamaron más la atención y por qué?</i> |
| L2 | Marina | Pues... más que todo, el último, porque hablaba de, de hacer políticas para para... reducir el abuso del |
| L3 | | alcohol... y ya. |
| L4 | Entrevistadora | <i>¿Qué otros argumentos te llamaron la atención?</i> |
| L5 | Marina | Pues... pues hubo uno pero, como que no lo entendí muy bien, pero que habla que pues si no se |
| L6 | | lograría del todo o sea una buena regulación del consumo de drogas. |
| L7 | Entrevistadora | <i>¿Cómo evaluarías la argumentación de los debatedores?</i> |
| L8 | Marina | Pues... pues la verdad, pues como que estuvo muy... no sé cómo que, no respondían tampoco a lo |
| L9 | | que decía el otro, no, era como muy desconectado como que, uno hablaba de regulación, otro hablaba |
| L10 | | de la pobreza y así, no había como una respuesta como tal a los argumentos que presentaba el |
| L11 | | anterior, no |
| L12 | Entrevistadora | <i>¿Hay alguna otra cosa que quieras decir, de la evaluación?</i> |
| L13 | Marina | No pues no, ya. |

Diante da pergunta sobre que argumentos mencionados no debate parlamentar chamaram sua atenção, em L2-L3 menciona o argumento relacionado com estabelecer políticas para reduzir o consumo de álcool, sem realizar movimentos avaliativos. Em L5-L6 menciona um segundo argumento, o qual visa sobre a regulação do consumo de drogas, mas também sem ser avaliado. O primeiro movimento (L8) aparece como resposta a pergunta feita pela pesquisadora sobre a avaliação da argumentação, especificamente, o movimento se identifica quando afirma “...*pues como que estuvo muy...no se...*” e introduze o critério pragmático – retomada de argumento ou contra-argumento (diálogo entre as equipes). Em L10-L11, reitera o uso deste mesmo critério quando afirma “...*no había como una respuesta como tal a los argumentos que presentaba el anterior...*”. Este foi o único critério utilizado por Marina para avaliar as argumentações acontecidas durante o debate.

Entrevista jornalística: “Tomada de decisões e livre arbítrio”

A entrevista dirigiu-se sobre se os seres humanos tem verdadeira liberdade para decidir. A entrevista foi realizada ao *expert* em Neurociências e Filosofia Joaquim Foster em um canal

de TV. O ponto de vista do *expert* é que existe o livre arbítrio com limites e variações individuais. Esta entrevista foi apresentada através de vídeo, teve uma duração de 8'26''.

- | | | |
|-----|----------------|---|
| L1 | Entrevistadora | <i>¿De los argumentos mencionados en la entrevista cual o cuales te llamaron más la atención y por qué?</i> |
| L2 | | |
| L3 | Marina | Bueno pues el hecho de que pues, él mencionaba de que en la intuición juega, ((risas)) |
| L4 | | perdón, juega un papel súper importante a la hora de elegir y pues que ya al final |
| L5 | | presentaba también, pues... no mentiras, lo del lóbulo pre-frontal y su conexión con las |
| L6 | | pues con las emociones y la memoria también me llama la atención, eso importante a la |
| L7 | | hora de elegir, también... que, lo que mencionaban al final, también la parte irracional de |
| L8 | | uno también y ya ya, y estuvo muy interesante en su totalidad, si eso es lo que más. |
| L9 | Entrevistadora | <i>¿Algún otro que quieras mencionar?</i> |
| L10 | Marina | Que más, que más, no, no creo que... |
| L11 | Entrevistadora | <i>¿Cómo evaluarías la argumentación del entrevistado?</i> |
| L12 | Marina | Pues sí, o sea, si fueron buenos en la medida en que se puede explicar, justificar bien |
| L13 | | como las ideas o sea como que le quedo claro a uno, el por qué, digamos... lo de la toma |
| L14 | | de decisiones como se lleva a cabo todo eso, dio como aspectos muy básicos pero que si |
| L15 | | dan como a entender bien, pero muy sencillo, como que explico y si, fueron buenas. |
| L16 | Entrevistadora | <i>¿Alguna razón de porque fueron buenos esos argumentos?</i> |
| L17 | Marina | No, me parece bien que... no pues pensándolo hizo falta como que diera ejemplos como |
| L18 | | que citara experimentos que le diera más confiabilidad si pero en si me pareció bien |
| L19 | Entrevistadora | <i>¿Alguna otra cosa?</i> |
| L20 | Marina | No |

Entre L3-L8 Marina menciona os argumentos que chamaram sua atenção e realiza um primeiro movimento avaliativo quando afirma em L7-L8 “... *y estuvo muy interesante en su totalidad...*” referindo-se à totalidade da entrevista, mas não emprega critérios para justificar porque valorou como interessante. Já em L12 e L15, ante a pergunta direta da pesquisadora para avaliar as argumentações realiza um segundo movimento avaliativo afirmando “...*si fueron buenos...*”. Em L12 apela ao critério pragmático – clareza –, quando afirma: “*en la medida en que se puede explicar, justificar bien como las ideas, osea como que le quedo claro a uno*”. Nota-se que o uso do reformulador “o sea” permite esclarecer o sentido dado por Marina ao que foi dito antes.

Em L13 e L4-L15, reitera o uso do critério pragmático – “Clareza” – referindo-se a que os argumentos foram claros, especialmente, quando afirma “...*dio como aspectos muy básicos pero que si dan como a entender bien...*”.

Em L17-L18 observa-se o terceiro movimento avaliativo quando usa as expressões “*me parece bien*”, “*hizo falta*”. Neste movimento a presença do critério de evidência científica é um indicador da avaliação da aceitabilidade, considerando a falta de experimentos para dar maior confiabilidade as justificativas dadas pelo entrevistado.

Coluna de opinião: “Não se aprende a ser homossexual”

A seguir, apresenta-se o trecho da avaliação realizada por Marina da coluna de opinião. Esta coluna aborda sobre argumentos relacionados com se a identidade sexual e a orientação sexual se educa ou se aprende ou se pelo contrário são resultado de um processo natural. Como foi dito no método, foi apresentado a Marina uma versão impressa da coluna. Foi solicitada a leitura da coluna e, posteriormente, foram realizadas as perguntas pela entrevistadora.

- L1 Entrevistadora *¿Cuáles fueron los argumentos que más te llamaron la atención de la columna?*
 L2 Marina Primero el hecho de que, pues... como argumenta por el lado genético que explica la homosexualidad,
 L3 no...Que habla sobre un gen de la homosexualidad también para explicarlo como algo natural, como que
 L4 las personas no aprenden, sino como que nace con eso. Y también el hecho del ambiente uterino, con los
 L5 ejemplos de los gemelos, que si hay la posibilidad de que uno de ellos es homosexual es más probable
 L6 que el otro también lo sea. Y bueno, eso en primer lugar, también me llamo mucho la atención que en la
 L7 naturaleza, el punto que el daba que en la naturaleza como que en la naturaleza hay muchas especies que
 L8 son homosexuales y que tienen todo tipo de orientación. También lo que habla en primer lugar de que es
 L9 muy complicado de que uno aprenda a ser gay y él utilizaba unos ejemplos como si le enseñaran a pintar
 L10 a un ciego y todo eso.
 L11 Entrevistadora *¿Alguna otra cosa?*
 L12 Marina No, más que todo eso, eso son como los argumentos que el manejaba
 L13 Entrevistadora *¿Cómo evaluarías los argumentos expuestos en la columna?*
 L14 Marina Muy buenos, o sea, como que va como desde lo más, como que el primero lo explica desde un sentido
 L15 común y después lo va reforzando con otros argumentos más científicos, no, como más... y ya pues la
 L16 postura de él también como que la concluye bien, como que tiene una buena idea para, como reforzar el
 L17 hecho de que no se hace sino se nace así.
 L18 Entrevistadora *¿Alguna otra cosa por la que digas que son buenos?*
 L19 Marina No, yo creo que ahí está.
 L20 Entrevistadora *Entre los tres géneros, el debate, la entrevista y la columna, ¿cuál te parecen que tiene como los de*
 L21 *mejores argumentos?*
 L22 Marina La columna
 L23 Entrevistadora *¿Por qué?*
 L24 Marina Porque digamos, como que uno, como que lo recibe mejor, como que es más completo y como está
 L25 como mejor concluido, pues la introducción también es buena y así
 L26 Entrevistadora *¿Algún otro comentario que quieras agregar?*
 L27 Marina No

Na primeira parte da entrevista, entre L2-L10 Marina realiza uma síntese dos argumentos que chamaram sua atenção, limitando-se a responder à pergunta deflagradora da pesquisadora; sem realizar movimentos avaliativos. Já quando foi, diretamente, interrogada para avaliar (L14) qualifica a coluna como “muy buena”.

Em L15 avalia de forma geral os argumentos da coluna, apelando ao indicador de aceitabilidade – uso de evidência científica. Especificamente, quando afirma “...lo explica desde un sentido común y después va reforzando con otros argumentos científicos...”. Nesta afirmação, nota-se que quando se refere ao primeiro argumento de sentido común, está se referindo, realmente, ao enunciado realizado pelo colunista para apresentar seu próprio ponto de vista – “*Creen unos y otros, curiosamente enfrentados la semana pasada, que las apetencias sexuales se pueden inculcar, aprender, enseñar. Es decir, que dependen del ambiente. Y no. Uno es, al menos en las cosas más hondas y permanentes de su personalidad, lo que es...*”. E

com argumentos científicos, está se referindo às justificativas que usou o colunista para suportar o ponto de vista anterior.

Em L16-L17, avalia a conclusão dada pelo colunista como de boa qualidade porque reafirma o tratado na coluna (é pertinente), e, portanto, atinge o objetivo de uma conclusão (reforçar o anteriormente dito). Em L38-L40, seleciona a coluna como a situação que considerou melhor argumentada entre as três apresentadas no momento (quatro semanas após DEI). A razão que dá para apoiar sua escolha se encaminha para avaliar a organização discursiva da coluna (introdução – conclusão).

Tabela 21. Sínteses de critérios identificados situações extracurriculares Momento 1

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios			
		DP1	EJ1	CO1	Total
Retomada de argumento ou contra-argumento	Pragmático-Discursivo	2			2
Clareza	Pragmático-Discursivo		1		1
Uso de evidência científica	Dialético -Aceitabilidade		1	1	2
Pertinência (conclusão)	Pragmático- condições de produção			1	1
Organização do discurso	Pragmático-Discursivo			1	1

Nota: DP1 = debate parlamentar 1. EJ1=entrevista jornalística 1. CO = coluna de opinião 1.

Marina utiliza um total de cinco critérios para avaliar as três situações extracurriculares. Avaliou considerando critérios prioritariamente de natureza pragmática-discursiva. Das condições ARS, utilizou o indicador de aceitabilidade “uso de evidência científica”. Por outro lado, a frequência no uso de critérios pode-se analisar a partir do gênero discursivo avaliado por Marina, identificando que nos três gêneros primou o uso de critérios pragmáticos, também, utilizados durante a DEI. Com exceção do indicador “uso de evidência científica” o qual usou tanto na entrevista jornalística como na coluna de opinião, avaliou com critérios específicos cada situação.

6.3.2.2 Momento 2. Oito semanas após disciplina

Debate parlamentar: “Segurança da cidadania”

Foi apresentado a Marina um vídeo com um fragmento de um debate acontecido na televisão, e, posteriormente, se realizou a entrevista na qual avaliou a argumentação presente no vídeo. Esta entrevista foi gravada em áudio. No debate, participaram dois candidatos para a

presidência da República de Colômbia a pergunta deflagradora foi realizada por um periodista e abordou a percepção de segurança que tinha a cidadania vs. as cifras oficiais sobre diminuição da segurança. Inicialmente, cada candidato apresentou seu ponto de vista e após este momento, discutiram entre eles. Cada um teve dois turnos de fala.

- | | | |
|-----|----------------|--|
| L1 | Entrevistadora | <i>¿Qué argumentos de los entrevistados te llamaron más la atención de los participantes del debate?</i> |
| L2 | Marina | Pues me llamaron la atención, cuando Zuluaga empezó a hablar ya después de la |
| L3 | | percepción, que pues eso se evidencia que le preocupaba eso. Él decía que en las |
| L4 | | encuestas la percepción de la gente es mucho menor. Supuestamente son cifras que se |
| L5 | | muestran que la percepción humana frente a la seguridad, que pues ese me pareció un |
| L6 | | argumento bien. Aunque estuvo como o sea lo respondió después o sea no tuvo que ver |
| L7 | | con la pregunta sino que lo respondió después. Ya después también me llamo la |
| L8 | | atención, cuando ambos candidatos también hablaron de sus propuestas de implementar |
| L9 | | casas de la justicia de por parte de Santos sacar más policías, equiparlos con más cosas |
| | | y así, esas fueron las cosas que me llamaron la atención. |
| L10 | Entrevistadora | <i>¿Algún otro punto?</i> |
| L11 | Marina | No |
| L12 | Entrevistadora | <i>Okay ¿y cómo evalúas los argumentos que ellos dieron?</i> |
| L13 | Marina | Bueno a mí me parece que en primer lugar cuando le lanzaron la primera pregunta de |
| L14 | | percepción versus las cifras reales que primero Zuluaga divago mucho en otros ámbitos |
| L15 | | no respondió como tal a la pregunta pero más adelante si la respondió pero Santos el |
| L16 | | argumento de Santos si fue como más asertivo a la pregunta porque ya como que pues |
| L17 | | él decía como que las raíces de esa percepción y del narcotráfico eran más cosas |
| | | entonces, si soporto bien la pregunta. |
| L18 | Entrevistadora | <i>¿Algún otro comentario que quieras decir?</i> |
| L19 | Marina | No |

Em L5 Marina realiza o primeiro movimento avaliativo, considerando que o argumento sobre a percepção de segurança defendido pelo candidato Zuluaga (debatedor) foi um bom argumento. Ainda avalie, inicialmente, como bom este argumento, nesta mesma linha introduz o marcador de contraste “*aunque*” para expressar que inicialmente Zuluaga não respondeu à pergunta orientadora do fragmento do debate parlamentar – critério pragmático digressão.

Entre L14 – L17 contrapõe o desempenho no debate de Zuluaga e de Santos (os dois debatedores). Para isso, em L14 ratifica o uso do critério de digressão diante da presença do modalizador “*divago*” para se referir a que Zuluaga, inicialmente, falou de tópicos distintos e não, propriamente, relacionados com a divergência entre as estatísticas reais de segurança da cidadania e as estatísticas de percepção sobre segurança. Por outro lado, considerou que teve uma melhor argumentação que Santos porque não fugiu da pergunta guia do debate – digressão –, nota-se o uso deste critério quando em L15-L17 afirma “*...el argumento de Santos si fue como más asertivo a la pregunta porque ya como que pues él decía como que las raíces de esa percepción y del narcotráfico eran más cosas, entonces, si soporto bien la pregunta...*”.

Entrevista Jornalística 2: “Tomada de decisão e economia

Adiante, encontra-se a avaliação realizada por Marina sobre entrevista jornalística que falou sobre o importante papel da emoção na tomada de decisão, o entrevistado foi o Neurocientista Francisco Manes. Os argumentos oferecidos pelo entrevistado para fundamentar seu ponto de vista foram exemplos de pesquisas realizadas no mundo sobre o tópico tratado. O fragmento apresentado correspondeu a uma entrevista que aconteceu a um programa de televisão.

- L1 Entrevistadora *¿De los argumentos mencionados en la entrevista cual o cuales te llamaron más la*
 L2 *atención y por qué?*
 L3 Marina Bueno. En primer lugar, cuando empieza a hablar de la interacción entre los cerebros de
 L4 las personas por decirlo así. El ejemplo que él dice que en este momento mi cerebro está
 L5 siendo modificado por esa conversación y el suyo también y el de los televidentes, eso me
 L6 llamó la atención. También cómo las emociones influyen hasta en las decisiones
 L7 económicas como económicamente cuando uno ((dice económicamente)) uno también se
 L8 ve influido por las emociones, hablaba mucho de eso. Y también, las diferencias que
 L9 existen anatómicas entre el cerebro del hombre y la mujer en cuanto a la toma de
 L10 decisiones. También bajo el estrés que las mujeres tienden en esos momentos debe ser más
 L11 lenta la decisión, en cambio los hombres se precipitan más, y ya, es eso. También el
 L12 hecho de que al recordar cosas negativas el señor decía que pues habían experimentos que
 L13 evidenciaban que se activaban más zonas en el cerebro de la mujer que en el del hombre y
 L14 pues que si él apoyaba esa idea de que éramos como emocionales así, más emocionales.
 L15 Entrevistadora *¿Cómo evaluarías la argumentación del entrevistado?*
 L16 Marina *¿Al entrevistado? Me pareció que o sea aporte, que respondió correctamente o sea*
 L17 *asertivamente a la pregunta que era y pues apoyó los argumentos que presentaba con*
 L18 *ejemplos y cosas así que lo hacían más como verídico, más aceptable.*
 L19 Entrevistadora *¿Alguna otra cosa que quieras decir sobre los argumentos de él?*
 L20 Marina No

Entre L3 –L14, realiza uma síntese dos argumentos que chamaram sua atenção, respondendo a pergunta feita pela pesquisadora. Em L16 responde à demanda feita pela entrevistadora para avaliar a argumentação do entrevistado, realiza um movimento avaliativo evidenciado pelo uso do modalizador “*correctamente...*”. Nesta mesma linha, quando afirma “*...respondió correctamente o sea asertivamente a la pregunta que era...*” Marina está avaliando através do critério pragmático – digressão. Ao sentido de digressão dado à palavra “asertivamente” pode-se inferir que já tinha sido utilizado por Marina na avaliação do debate parlamentar sobre segurança da cidadania, referindo-se também à relação entre pergunta-resposta.

Em L17-L18, encontra-se uma tentativa de Marina para avaliar a plausibilidade das justificativas empregadas para embasar o ponto de vista defendido pelo entrevistado. De forma direta, Marina afirma “*... pues apoyó los argumentos que presentaba con ejemplos y cosas así,*

que lo hacían más como verídico, más aceptable...”. Decompondo essa ideia, temos que, “Apoyó” é uma palavra que indica suporte, referindo-se as justificativas. Por outro lado, quando menciona “con ejemplos”, estes referem-se aos experimentos mencionados pelo entrevistado na entrevista (uso de evidência científica). Em L18, quando afirma “...más como verídico, más aceptable...”, conclui-se que o apelo aos “exemplos” ou experimentos mencionados, não é, simplesmente, um apelo a ter argumentos fundamentados, mas que, está considerando que estes dão maior confiabilidade aos argumentos oferecidos pelo entrevistado.

Coluna de opinião: “Nos Pokenizamos”

A coluna apresentada trata dos perigos e imprevistos que tem acontecido quando pessoas jogam Pokemon-go, expondo razões para não jogá-lo. No momento em que a coluna foi escrita, o jogo na Colômbia estava em moda. A coluna foi entregue impressa para ser lida e, posteriormente, foram feitas e áudiogravada as perguntas à participante.

- | | | |
|-----|----------------|---|
| L1 | Entrevistadora | <i>Cuáles argumentos de la columna te llamaron la atención y por que?</i> |
| L2 | Marina | No, en realidad no, como que todo el artículo habla de lo mismo. Siempre se mantiene en |
| L3 | | contra, como que no dice bueno, hay una parte, que dice que pues, reconoce que algo de |
| L4 | | bueno debe tener para que provoque tanta adicción, pero en realidad se mantiene como en lo |
| L5 | | mismo, o sea la misma idea de que es algo que está generando muchos problemas. |
| L6 | | <i>¿Algún argumento en particular que te haya llamado la atención?</i> |
| L7 | | No |
| L8 | | <i>¿Cómo evaluarías los argumentos expuestos en la columna?</i> |
| L9 | | Me parece que se mantuvo siempre en esa misma posición sin tener en cuenta digamos como |
| L10 | | aspectos también más que son relevantes como el hecho de que ha traído también beneficios |
| L11 | | mejor dicho fue como muy subjetivo y no fue como..., tuvo una mirada muy subjetiva frente |
| L12 | | al tema y porque pues también sería bueno que mirara también para que los lectores también |
| L13 | | lo analizaran y que tan beneficioso y tan perjudicial puede ser aunque al final rescato, que al |
| L14 | | final aclaro que pues las personas deberían jugarlo si lo van a jugar deberían jugarlo sabiendo |
| L15 | | las estos, las cosas que trae, pues si, debió haber sido más abierto, es lo que pienso. |
| L16 | | <i>¿Algún otro comentario sobre los argumentos de la columna?</i> |
| L17 | | No, así está bien. |
| L18 | | <i>¿Y entre las tres situaciones evaluadas, cual te parece que tuvo mejor argumentación?</i> |
| L19 | | En la segunda parte, la del cerebro y las decisiones en economía me pareció que fue como de |
| L20 | | las mejores en argumentación. |
| L21 | | <i>¿Por qué?</i> |
| L22 | | Estuvo, bueno presentaba una idea inicial que después fue soportada, fue justificada a |
| L23 | | diferencia de pronto la primera, también fue muy asertivo con lo de las preguntas o sea |
| L24 | | demostró o sea respondía a la pregunta correspondiente y también pues digamos mostraba |
| L25 | | diferentes enfoques, digamos lo veía desde diferentes puntos de vista. |
| L26 | | <i>¿Algún otro comentario?</i> |
| L27 | | No |

Marina inicia usando o critério reflexivo pluralismo, identificando que o colunista apresenta somente sua posição (ausência de contra-argumentos) em contraposição ao jogo Pokemon-go, desconhecendo as vantagens que o jogo pode ter. Especialmente, em L2-L5 quando afirma: “...*siempre se mantiene en contra*” e em L9 “...*Me parece que se mantuvo siempre en esa misma posición...*”. Além de identificar a ausência de contra-argumentos, Marina propõe como se o colunista tivesse podido incluir justificativas sobre os benefícios que o jogo oferece às pessoas, como o afirmou entre L9-L15 “...*y porque pues también sería bueno que mirara también para que los lectores también lo analizaran y que tan beneficioso y tan perjudicial puede ser...*”.

Em L19 realiza um segundo movimento avaliativo para selecionar a situação que considerou de maior qualidade argumentativa. Escolheu a entrevista jornalística como a de melhor qualidade, usando três critérios: a) Avaliou a presença de um ponto de vista e justificativas que o embasaram, como se observa em L22 quando afirma: “...*presentaba una idea inicial que después fue soportada, fue justificada...*”, b) Critério pragmático de digressão, para indicar que o entrevistado não se desviou com sua resposta da pergunta formulada, “...*fue muy asertivo con lo de las preguntas, o sea demostró, o sea respondía a la pregunta correspondiente...*”, e c) presença de diversos pontos de vista – pluralismo –, como se evidencia em L24-L25 “...*también pues digamos mostraba diferentes enfoques, digamos lo veía desde diferentes puntos de vista...*”.

Tabela 22. Síntese de critérios usados no Momento 2

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios			
		DP2	EJ2	CO2	Total
Digressão	Pragmático –Discursivo	1	2		3
Uso de evidencia científica	Dialético –Aceitabilidade		1		1
Ausência de contra-argumentos	Reflexivo –pluralismo			1	1
Presença de P.V e J.	Estruturai - elementos do argumento		1		1
Presença de diversos pontos de vista	Reflexivo –pluralismo		1		1

Nota: DP2=debate parlamentar 2. EJ2= entrevista jornalística2. CO2=coluna de opinião2. P.V=ponto de vista. J= justificativa.

A avaliação durante este segundo momento esteve caracterizada também pelo uso de poucos critérios, em total, cinco para as três situações avaliadas. O critério de maior uso foi digressão, o qual foi empregado para avaliar em dois gêneros discursivos – debate parlamentar e entrevista jornalística. A entrevista jornalística foi a que apresentou um maior número de critérios para avaliar, e na que, por sua vez, utilizou critérios das quatro categorias (dialéticos,

estruturais, reflexivos e pragmáticos), razão pela qual, se conclui que foi a avaliação de melhor qualidade que realizou Marina neste momento.

Cada situação extracurricular, foi avaliada com critérios específicos, sem se observar reiteração de critérios por gênero discursivo.

6.3.2.3 Momento 3: 12 semanas após DEI

Este momento se deu 12 semanas após a finalização da disciplina. Foram apresentados três gêneros discursivos (debate parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião), através de vídeo e a coluna impressa. Foi realizada e áudiogravada a entrevista após a apresentação de cada gênero.

Debate parlamentar: “Proibição a solteiros e casais homossexuais para adotar”

O debate tratou sobre argumentos a favor e contra a adoção de crianças por solteiros e casais homoafetivos e, a realização de um referendo para que a população tome uma decisão a respeito. O debate aconteceu na televisão em um programa jornalístico de discussão e participaram dois debatedores, um representante da comunidade LGBTI e um dirigente da “ONG-Plataforma Unidos pela vida”. A periodista que moderou o debate não deu as mesmas oportunidades de fala para os participantes.

- | | | |
|-----|-----------------------|--|
| L1 | <i>Entrevistadora</i> | Cuáles argumentos de los participantes del debate llamaron más tu atención y por qué? |
| L2 | | Bueno me llamaron la atención mas que todo la atención las cifras, digamos cuando hablaban de |
| L3 | | que había un 70% de varios, o sea de familia diversa, no que no, o sea, es una minoría quería |
| L4 | | decir el señor la familia tradicional. Entonces, si me llamo la atención mucho porque |
| L5 | | generalmente uno cree que es al contrario y pues fue un argumento interesante por ese lado y |
| L6 | | también pues y también el choque entre las minorías como comentaban ambos, que bueno que |
| L7 | | tanto comunidades religiosas eh...eh...personas homosexuales tienen ya...mas que todo eso |
| L8 | | Algún otro? |
| L9 | | No... pero muy interesante todo ((risas)) |
| L10 | | Cómo evaluarías el debate? y si tuvieras que elegir entre los dos debatientes cual consideras tuvo |
| L11 | | una mejor argumentación? |
| L12 | | Eh...aunque estoy de acuerdo con la opinión de pues el homosexual ((risa)). Si, pienso que el |
| L13 | | señor que estaba defendiendo la parte constitucional, el otro abogado eh.. fue o sea tuvo muy |
| L14 | | buenos argumentos por ese lado porque metía como temas legales y cuestiones pues así, |
| L15 | | argumentaba muy bien lo de la familia, la constitución de la familia y dándole prioridad a los |
| L16 | | niños. |
| L17 | | Cuando tu dices que el argumentaba muy bien, a que haces referencia o en que identificaste esto? |
| L18 | | Más que todo en la parte legal porque el hablaba sobre eh cosas constitucionales, sobre quienes |
| L19 | | son los encargados de modificar la constitución y más que todo eso lo que me hizo identificar |
| L20 | | porque el otro pues se regía mucho con el choque con la religión entonces no fue tan.... |
| L21 | | ((silencio)) |
| L22 | | Algo mas? |
| L23 | | Mas que todo eso |
| L24 | | Ok |

O primeiro movimento avaliativo, encontra-se em L13-L14 quando afirma “*fue osea tuvo mejores argumentos*” se referindo ao participante que esteve contra a adoção de solteiros e casais homoafetivos. Esta escolha se fundamenta na análise realizada por Marina dos fundamentos ou justificativas utilizadas pelos participantes no debate. Especificamente, considerou de melhor qualidade o fato de se ancorar na constituição política da Colômbia (uso de referências confiáveis) e não em opiniões de confrontação com a religião. Isto se corrobora quando em L18-L20 afirma: “*...Más que todo en la parte legal porque el hablaba sobre eh cosas constitucionales, sobre quienes son los encargados de modificar la constitución y más que todo eso lo que me hizo identificar porque el otro pues se regía mucho con el choque con la religión...*”.

Entrevista jornalística: “Tomada de decisão e Neuro-marketing”

A entrevista foi realizada em um canal de TV ao Guillermo Grunwaldt administrador de empresas. O ponto que argumentou o convidado foi sobre as razões pelas quais é importante a relação entre neuro-marketing e tomada de decisão. Foi apresentado o vídeo e audiogravada a avaliação feita por Marina aos argumentos apresentados pelo entrevistado.

- | | | |
|-----|----------------|--|
| L1 | Entrevistadora | Cuáles argumentos dados por el entrevistado llamaron más tu atención y por que? |
| L2 | Marina | Bueno cuando hablaba de que pues la primacia de las emociones en la toma de decisiones, que el |
| L3 | | 95% de las decisiones son emocionales, aunque a nosotros nos parezca lo contrario y que el decía |
| L4 | | que luego de eso justificamos de manera racional esa toma de decisiones, y también lo de los |
| L5 | | rasgos faciales y como influyen en nosotros eh para seleccionar personas que también nos |
| L6 | | guiamos por eso, me pareció muy, me llamo mucho la atención. |
| L7 | Entrevistadora | Cómo evaluarías la argumentación o la calidad de las ideas dadas por el entrevistado? |
| L8 | Marina | Buenas muy buenas eh pues contestaba como tal a la pregunta del entrevistador y pues como que |
| L9 | | soportaba esas ideas con ejemplos, estudios que habian hecho como el estudio que hicieron con |
| L10 | | jóvenes de otro país que lograron seleccionar al candidato elegido también. |
| L11 | Entrevistadora | Algo más que quieras agregar de esa calidad de las ideas o de la evaluación que puedas hacer de |
| L12 | | la entrevista? |
| L13 | Marina | Pues Eso, que fue buena, me pareció muy suficiente con los ejemplos y pues uno entiende mejor. |
| L14 | Entrevistadora | Cuando te pareció suficiente, a que haces referencia? |
| L15 | Marina | Pues a que pues citó, mostró un estudio que había realizado, como comprobaron eso que los |
| L16 | | gestos, los gestos, no mentiras (risas) las características faciales. |
| L17 | Entrevistadora | Ok, algo más. |
| L18 | Marina | No |

Diante do pedido da pesquisadora para avaliar a argumentação, Marina realiza o primeiro ato valorativo, afirmando que a qualidade das ideias da entrevista foi boa. Nesta mesma linha, avalia com o critério pragmático – digressão –, no mesmo sentido que tinha usado em avaliações anteriores (relação pergunta-resposta).

Em L9, observa-se o uso do critério evidência científica (estudos) oferecido para fundamentar o ponto de vista do entrevistado. Este critério é reiterado em L15-L16, quando afirma que o entrevistado referencia e apresenta o estudo sobre as características faciais. É importante ressaltar que o uso deste critério se toma como uma tentativa de Marina por avaliar a aceitabilidade das justificativas, dando valor ao fato que o estudo corrobora o que foi afirmado pelo entrevistado, e não como suficiência das justificativas para suportar o ponto de vista como foi por Marina afirmado em L13. Nota-se que diante do pedido da entrevistadora para esclarecer o sentido da expressão “*me pareció muy suficiente con los ejemplos*” toda a explicação de Marina aponta como já foi dito para o uso do critério de aceitabilidade.

Coluna de opinião: “Ocultar não é evitar”

Esta coluna falou sobre argumentos a favor e contra a aplicação de uma pesquisa sobre o conhecimento que tem crianças e adolescentes sobre a sexualidade, com a finalidade de fazer detecção de abuso sexuais e outras problemáticas adolescentes. A coluna foi entregue impressa, para ser lida e, posteriormente, foram feitas e áudiogravadas as perguntas à participante.

- | | | |
|-----|----------------|--|
| L1 | Entrevistadora | Natalia, cuáles argumentos dados en la columna llamaron más tu atención y por qué? |
| L2 | Marina | Bueno. Más que todo, el hecho de que dan eh pues el tipo de pregunta con el argumento de |
| L3 | | que es importante que los niños estén informados que, que pues hay estadísticas que |
| L4 | | demuestran que a esta edad los niños conocen más del tema y pues se han estado informando |
| L5 | | bien sea por los medios de comunicación, y mas partes. Entonces, por eso es necesario hablar |
| L6 | | con un lenguaje claro y también mas que todo para la prevención de abusos y similares. |
| L7 | Entrevistadora | Algún otro? |
| L8 | Marina | Más que todo eso |
| L9 | Entrevistadora | Cómo evaluarías la calidad de las ideas o de la argumentación presente en la columna? |
| L10 | Marina | Uyy claridad al principio estaba muy perdida porque mostraban como fragmentos al revés, y |
| L11 | | no sabía bien de que estaban hablando, pero más adelante pues ya se entendía que era la |
| L12 | | encuesta del DANE ya, ya daban los argumentos más claros y más mas interconectados y |
| L13 | | todo, pero el principio, el inicio no ese entendía muy bien. |
| L14 | Entrevistadora | Y en cuanto a la calidad de las ideas cómo las evaluarías? |
| L15 | Marina | mm... pues yo creo que o sea, a mi parecer son buenas en la medida que presentan pues los |
| L16 | | datos estadísticos eh... todo, pues o sea todo el contexto. O sea a uno le hace entender pues si |
| L17 | | que los niños tienen acceso a muchos medios de comunicación, eh también presenta el papel |
| L18 | | de los padres, la posición de los padres entonces me parece buena la calidad de las ideas, |
| L19 | | presenta muchas dimensiones del tema. |
| L20 | Entrevistadora | Frente a las tres situaciones que te presente hoy cual consideras tu que es la que mejor calidad |
| L21 | | de argumentación tiene? |

L22	Marina	Creo que pues estoy entre la primera y la segunda, creo que eran pues respuestas concretas a
L23		las preguntas, en comparación a las otras por ejemplo en la primera eh... la persona que
L24		moderaba el debate o sea no les hacia las mismas preguntas a ambos, no era como equivalente
L25		el debate, entonces pues, entonces en ese caso pienso que es mejor la segunda. Aca en la
L26		primera en esta
L27	Entrevistadora	En la columna?
L28	Marina	Eso, en la tercera, uno como que presenta confusión al inicio, uno no sabe eh.. no hay una
L29		buena introducción al tema
L30	Entrevistadora	O sea que te quedas con la segunda?
L31	Marina	Si
L32	Entrevistadora	Alguna otra cosa que quieras agregar?
L33	Marina	No
L34	Entrevistadora	Muchas gracias Marina

Em L2-L6 não se identifica movimentos avaliativos, é a voz de Marina mencionando argumentos presentes na coluna. Em L10 se localiza o primeiro movimento avaliativo quando responde à pergunta feita pela pesquisadora, este movimento se evidencia porque de forma imediata introduz o critério pragmático – clareza –, considerando que a coluna apresentou lacunas em alguns parágrafos, mas que ao longo de seu desenvolvimento a clareza com que os argumentos foram expostos melhorou (ver L12).

Em L15, encontra-se o segundo movimento avaliativo, quando utiliza a expressão “*a mi parecer son buenas*” para se referir às ideias expressas na coluna de opinião. Este movimento é realizado para dar resposta a pergunta feita pela entrevistadora. Marina dá duas razões para explicar porque considera boas estas ideias. A primeira, é o fato de usar dados estatísticos –L16 –, aceitando as justificativas dadas (critério dialético). A segunda, é o uso de diversos pontos de vista envolvidos na problemática central da coluna (pluralismo), como se evidencia em L19 quando afirma que “*presenta varias dimensiones do tema*”.

Marina nomeia a entrevista jornalística como a que possui melhor argumentação. A razão que dá, se refere ao uso do critério pragmático – “discurso concreto ou preciso” –, especificamente, quando avalia a precisão nas respostas dadas pelo entrevistado; nota-se que este último critério não tinha sido empregado por Marina para avaliar este gênero. Em L28-L29 reitera o uso do critério clareza quando afirma que a coluna apresenta confusão no início.

Tabela 23. Síntese de critérios usados no Momento 3

Critérios	Natureza	Frequência de uso dos critérios			
		DP3	EJ3	CO3	Total
Uso de referências confiáveis	Dialético-Aceitabilidade	1			1
Digressão	Pragmático-Discursivo		1		1
Uso de evidência científica	Dialético-Aceitabilidade		1		1
Clareza	Pragmático-Discursivo		1	1	2
Uso de estatísticos	Dialético-Aceitabilidade			1	1

Necessidade de apresentar mais justificativas para dar maior suporte o ponto de vista.	Dialético – Suficiência	4							1	4
Uso do tempo	Pragmático-condições de produção	4							1	4
Uso de evidência científica	Dialético-Aceitabilidade	1	1	1	1	1	1		5	5
Digressão	Pragmático-Discursivo	1			1	2			3	4
Organização do discurso	Pragmático-Discursivo			1					1	1
Ausência de contra-argumentos	Reflexivo -pluralismo						1		1	1
Presença de P.V e J.	Estruturai - elementos do argumento				1				1	1
Presença de diversos pontos de	Reflexivo -pluralismo				1			1	2	2
Uso de estatísticos	Dialético-Aceitabilidade							1	1	1
Discurso concreto ou preciso	Pragmático-Discursivo							1	1	1

Nota: DI=debate interescolar. DC: debate crítico. DP= debate parlamentar. EJ=entrevista jornalística. CO= coluna de opinião. PV= ponto de vista. J = justificativa. O número sombreado corresponde à frequência de uso do critério em cada atividade avaliada.

Identifica-se que Marina usou um total de 18 critérios para avaliar as argumentações de outras pessoas em 13 situações diferentes – quatro debates críticos durante a DEI e nove situações após DEI. Para analisar a continuidade dos critérios, parte-se da primeira situação avaliada antes de introduzir conteúdo sobre argumentação – *debate crítico inter-escolar* – até o momento 3, doze semanas após a finalização da DEI.

A primeira situação avaliada por Marina – *debate crítico interescolar* – caracterizou-se pela realização de poucos atos ou movimentos avaliativos. Da mesma forma, pelo pouco uso de critérios para avaliar. O uso de critérios foi aumentando na medida em que avançou a DEI (debate críticos), e diminuiu na avaliação das situações extracurriculares (SE). Este comportamento, pode ser explicado pelas características de cada contexto de produção avaliado, sendo a DEI um contexto que privilegia ou demanda a ação de avaliar as argumentações dos pares de forma natural (contexto natural de pesquisa), e, que por sua vez, teve uma duração de um período acadêmico (aproximadamente 4 meses). Enquanto, as SE correspondem a um contexto “artificial” construído para a pesquisa, nas quais as avaliações foram realizadas nos intervalos estabelecidos (4, 8,12 semanas após DEI).

As avaliações durante a DEI, caracterizaram-se pela utilização maioritária de critérios de natureza pragmática e dialética. As realizadas nas SE (4, 8, 12 semanas após DEI), distinguem-se pelo acréscimo de critérios reflexivos, estruturais e de indicadores para avaliar a aceitabilidade dos argumentos (i.e., uso de dados ou estatísticos).

Clareza foi o critério de maior reiteração de uso num *mesmo* contexto de produção avaliado, especialmente, nos debates críticos. A presença deste mesmo critério continua em sete das 13 situações avaliadas. Outro critério a ressaltar, é o uso de evidência científica utilizado para avaliar a plausibilidade das justificativas, critério que foi incorporado durante a DEI e,

posteriormente, foi o de maior presença na avaliação das situações extracurriculares (nos três momentos considerados).

O critério pluralismo de natureza reflexiva, foi acrescentado por Marina oito semanas após finalizada a DEI (momento 2), quando avaliou o gênero entrevista jornalística e coluna de opinião, evidenciando que teve uma aparição tardia, mas que pôde ser explicado pela passagem de Marina pela DEI, experiência que trabalhou sistematicamente as práticas argumentativas, nas qual se valorizava a revisão e análise de diferentes perspectivas, e o uso de argumentos e contra-argumentos.

Respeito à apropriação dos critérios ARS de Govier para avaliar argumentos, –diretamente instruídos na disciplina –, pode-se concluir que o de maior internalização foi o critério de aceitabilidade, utilizando diferentes indicadores para validar as informações apresentadas como justificativas. Não é possível concluir que Marina realizou um uso dos critérios de relevância e suficiência em sentido estrito, porque se usou aconteceu somente quando avaliou o debate crítico dois. Lembrando que para este debate, a aluna pertenceu à equipe avaliativa e a construção da ficha de critérios aconteceu de forma coletiva. Outro aspecto que permite concluir o anterior, é que estes critérios não foram usados para avaliar as situações extracurriculares em nenhum dos momentos estabelecidos.

Finalmente, levando em consideração que o tópico tratado no gênero entrevista jornalística esteve relacionado com o tópico tratado na DEI – tomada de decisão –, pode-se concluir que Marina realizou uma avaliação que envolveu critérios de diversas naturezas, e também, foi o gênero no qual ocorre o acréscimo de critérios reflexivos e estruturais.

6.4 MACROANÁLISE

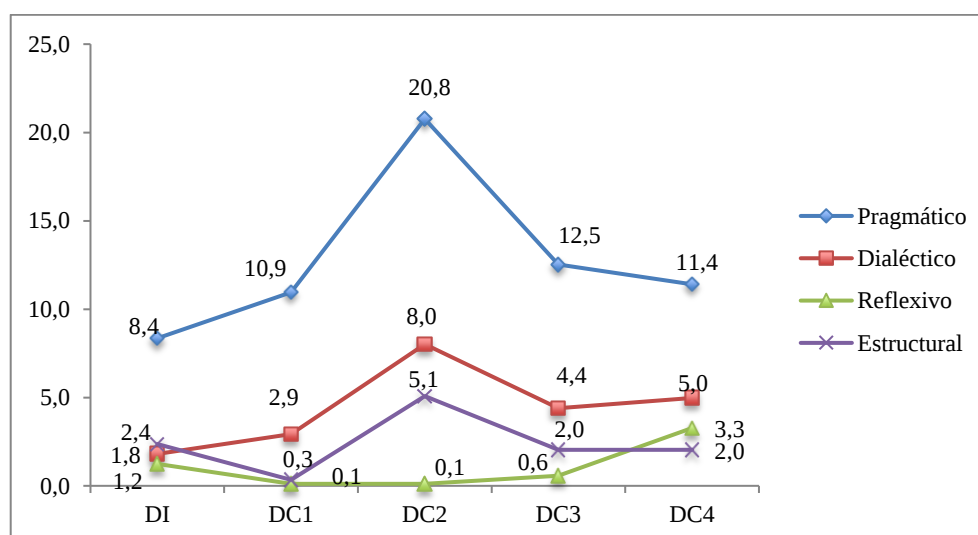
Nesta seção apresenta-se as análises das avaliações realizadas pelos 20 alunos participantes desta pesquisa, quando examinam os argumentos/argumentações produzidos por outras pessoas em diferentes contextos. Para isso, toma-se como referência os objetivos que orientaram a pesquisa. Em primeiro lugar, identifica-se os critérios que os estudantes usaram para avaliar a qualidade da avaliação produzida por outras pessoas durante a participação na DEI. Em segundo lugar, se analisam os critérios usados para avaliar a qualidade da avaliação produzida por outras pessoas após sua participação na DEI. Por último, foca-se na análise de como os critérios utilizados pelos estudantes durante sua participação na DEI, continuam ou não, quando são solicitados para avaliar argumentações produzidas em diferentes situações de

tipo cotidianas (extracurriculares), após diferentes distanciamentos temporais dessa experiência.

6.4.1 Critérios utilizados durante a DEI

Em seguida, expõem-se as evidências mais significativas em relação ao uso dos critérios para avaliar os argumentos/ou as argumentações produzidas pelos pares, companheiros na aula de psicologia na qual foi implementado o modelo de debate crítico (DEI).

Figura 2. Frequência (%) de uso de critérios por debate crítico



Nota: DI = debate crítico inter-escolar. DC1 = debate crítico 1. DC2 = debate crítico 2. DC3 = debate crítico 3. DC4 = debate crítico 4.

Na Figura 2, pode-se observar as transformações no uso dos critérios para avaliar os diferentes debates críticos acontecidos durante a realização da DEI. Se evidencia que antes de se introduzir conteúdo sobre argumentação e de participar de um debate crítico na disciplina, se encontram critérios de quatro naturezas distintas, pragmática, dialética, reflexiva e estrutural. Embora, as avaliações dos alunos se caracterizaram pelo uso maioritário de critérios pragmáticos.

Dos pragmáticos, se encontram especialmente os relacionados com a avaliação de aspectos discursivos como clareza (4,44%), discurso concreto ou preciso (0,68%), e também aspectos retóricos como a seguranças para expressar as ideias (1,02%).

Em relação com os critérios dialéticos se identificou a presença de indicadores como uso de referências (1,24%), uso de evidência científica (0,34%) para avaliar a plausibilidade das justificativas dos argumentos (Aceitabilidade). Quanto aos indicadores de critérios

reflexivos encontra-se relacionados com a flexibilidade do ponto de vista, como incorporar elementos da oposição ao ponto de vista próprio (0,23%) e manter a postura defendida (0,56%), ambos indicadores foram considerados pelos estudantes como elementos de boa qualidade das argumentações. Outro critério reflexivo que emergiu nesta primeira atividade foi o pluralismo, especificamente foi avaliado a presença de diversos pontos de vista (0,45%). Para o caso dos critérios estruturais, quantidade de justificativas (2,37%) foi o indicador que esteve presente antes de introduzir conteúdo sobre argumentação.

O uso dos critérios anteriores no debate inter-escolar, explica-se talvez, pela experiência prévia dos alunos em atividades de cunho avaliativo, e por tanto, seu uso pode-se assumir como sendo de caráter intuitivo, e não, pela participação prévia em qualquer experiência de ensino de argumentação. Embora, a presença dos indicadores de aceitabilidade uso de referências e uso de evidência científica, em alguns alunos pode-se relacionar com o fato de ter já passado por dois períodos acadêmicos de psicologia, e por ter proximidade com o uso destes critérios altamente característicos de um contexto acadêmico (científico), no entanto, seu uso inicial não aconteceu de forma deliberada ou consciente para avaliar a aceitabilidade dos argumentos.

Após introduzir conteúdo sobre argumentação, e no decorrer da DEI, as avaliações realizadas pelos alunos dos argumentos/as argumentações de seus pares, se caracterizaram também pelo uso de critérios das diferentes naturezas (pragmática, dialética, reflexiva, estrutural), embora, os critérios de maior incremento de uso foram de cunho pragmático, especialmente os relacionados com a avaliação das condições de produção do DC, como foi o caso de avaliar o uso dado ao tempo (9,59%) para expor os argumentos, assim como também, o fato de retomar os argumentos ou contra-argumentos (8,80%), ou seja que existisse diálogo entre as equipes, e não uma mera exposição de argumentos.

Ainda que os critérios pragmáticos foram os de maior uso na avaliação dos debates críticos, observa-se também ganhos, quanto a incorporação de indicadores de uso de critérios, dialéticos, reflexivos e estruturais. Um destes ganhos foi o aumento no uso de critérios dialéticos, especialmente para avaliar a aceitabilidade das justificativas, fato que pode-se atribuir a instrução direta dada na sala de aula sobre avaliação de argumentos, especialmente sobre o uso dos critérios de Govier (2014) Aceitabilidade, Relevância e Suficiência.

Dentro dos indicadores utilizados para avaliar a aceitabilidade que foram de maior uso durante os debates críticos na DEI, se encontram: a) uso de referências (12,53%), b) uso de evidência científica, (1,13%). O uso destes indicadores, evidenciam também um ganho na apropriação de elementos da avaliação dos argumentos, sendo para os alunos necessário o uso de informações teóricas e científicas para justificar os pontos de vista defendidos pelas equipes

participantes do debate. O nível de apropriação dos critérios, uso de referências e evidência científica para este momento, na maioria dos alunos, esteve exposto na avaliação a presença destas informações, mas não se observou de forma sistemática valorações sobre sua qualidade. Por outro lado, o uso de critérios estruturais e reflexivos, se apresentaram em baixa proporção, sendo a avaliação do número de justificativas (8%) e manter a postura defendida (0,68%), os empregados pelos alunos.

O segundo debate crítico, foi o que apresentou uma maior densidade no uso de critérios para avaliar. Especialmente, observa-se o incremento nos critérios pragmáticos, dialéticos e estruturais. Para o caso do terceiro e quarto debate, esta tendência não se manteve, diminuindo o uso de critérios. As mudanças anteriores da frequência de uso poderiam ser explicadas, talvez, por três razões. A primeira, se deu pelo fato de ser o debate no qual se introduziram os critérios de avaliação de Govier. A segunda, deve-se à apropriação progressiva da dinâmica de funcionamento do debate crítico, e, finalmente, um maior engajamento dos alunos com os tópicos discutidos nos debates.

Por outro lado, observa-se que a incorporação de critérios não aconteceu sempre na mesma situação, mas foi gradativa. Na tabela 25 se encontra uma síntese do momento de incorporação dos critérios utilizados durante a DEI, e seu posterior uso nos diferentes debates críticos. Apresenta-se os critérios de uso mais recorrente nas avaliações realizadas pelos estudantes.

Tabela 25. Frequências de incorporação de critério de avaliação na DEI

Natureza	Crítérios	% DI	%DC1	%DC2	%DC3	%DC4
Pragmático – Discursivo	Clareza	85	5	5	5	-
	Digressão	10	25	10	30	20
	Organização do discurso	-	10	0	5	
	Retomada de argumentos ou contra-argumentos	5	20	30	15	5
	Discurso concreto ou preciso	20	25	5	20	-
Pragmático - condições de produção	Uso do tempo	-	10	40	25	15
Pragmático – Retórico	Segurança para expressar as ideias	35	-	10	-	-
Dialético - Aceitabilidade	Uso de evidência científica	5	5	0	20	10
	Autoridade da fonte	-	5	0	0	0
	Uso de exemplos	-	10	5	5	5
	Uso de referências	35	15	25	15	0
Dialético-Relevância	Relação entre J e PV	5	-	10	-	10

Dialético-Suficiência	Avalia a necessidade de apresentar mais justificativas para dar maior suporte o ponto de vista.	-	-	5	-	-
Reflexivo-flexibilidade do ponto de vista	Manter a postura defendida	15	5	0	10	5
Estruturais - Quantidade de justificativas	Quantidade de justificativas	45	5	25	0	10

Nota: DI =debate inter-escolar (avaliação espontânea) DC1=debate crítico 1. DC2=debate crítico 2. C3=debate crítico 3. DC4= debate crítico 4. J = justificativas. PV = ponto de vista

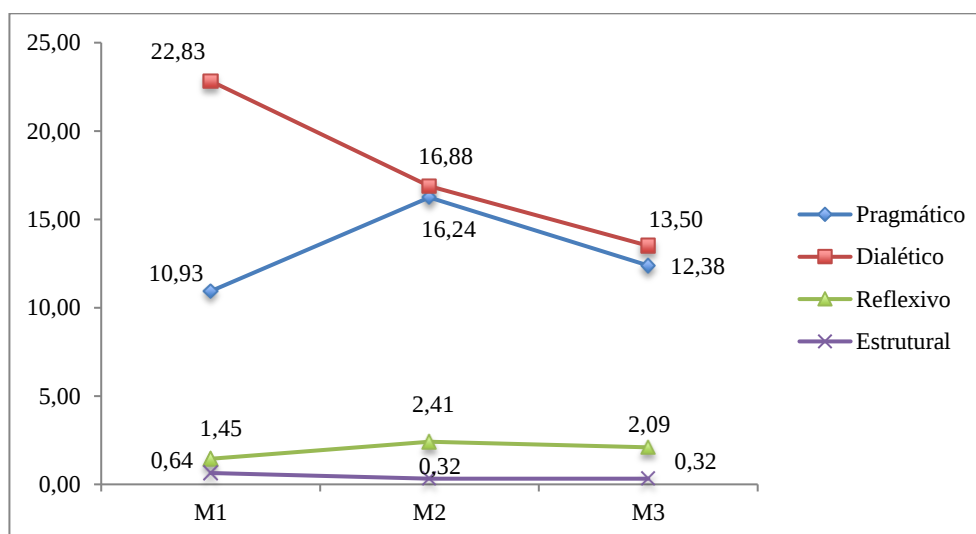
Na tabela 25 apresenta-se a porcentagem de alunos que incorporaram critérios por situação. Pode-se observar na tabela 25 que a maior quantidade de incorporações (primeira vez de uso do critério) no tocante a critérios de avaliação, aconteceu no debate inter-escolar (avaliação espontânea). Os critérios de maior incorporação nesta atividade foram de cunho pragmático, destacando-se a alta frequência de uso do critério clareza (85% dos alunos o empregaram).

O critério de Relevância foi incorporado somente por um aluno na avaliação do debate inter-escolar, e seu uso tem um sentido intuitivo, devido ainda não possuir o conhecimento sobre avaliação de argumentos. O maior uso do critério de relevância, aconteceu especificamente no segundo debate crítico, espaço no qual também foi incorporado o critério de Suficiência. Isto, pode-se explicar por duas razões. Uma, que neste debate foi introduzida explicação sobre as três condições de Govier para avaliar a cogência de um argumento, e a segunda, que os alunos que o empregaram fizeram parte da equipe avaliativa, e, portanto, o uso destes critérios aconteceu pela construção coletiva com seus colegas da ficha avaliativa.

6.4.2 Critérios utilizados na avaliação das situações extra-curriculares

Em seguida se expõem os achados mais significativos em relação ao uso dos critérios para avaliar os argumentos/ou as argumentações produzidas por outras pessoas (diferentes situações extra-curriculares) nos diferentes momentos (quatro, oito, doze semanas após DEI) estabelecidos nesta pesquisa.

Figura 3. Frequência de uso de critérios nas situações extracurriculares



Nota: M1= momento1 (4 semanas após DEI), M2= momento 2 (8 semanas após DEI), M3: Momento 3 (12 semanas após DEI)

Na figura 3, evidencia-se que nos três momentos em que os alunos avaliaram diversas situações argumentativas após de sua passagem pela DEI, os critérios de natureza dialética foram os de maior uso em comparação com as demais naturezas.

Dos critérios dialéticos, encontraram-se, especialmente, os utilizados para avaliar a plausibilidade das justificativas como autoridade da fonte (12,38%), uso de evidência científica (10,61%), e uso de estatísticas (7,88%). Em relação aos critérios pragmáticos, identificou-se um maior uso do critério clareza (10,45%), digressão (9,81%), retomada de argumentos ou contra-argumentos (2,41%).

Nota-se que o maior uso de critérios dialéticos, parece indicar que os alunos começam a dar maior importância a aspectos relacionados com a avaliação dos argumentos. Particularmente, adquire relevância para que eles possam atribuir valores com qualidade o fato de fundamentar os posicionamentos defendidos, e também, de avaliar a plausibilidade destes. Isso, pode-se atribuir aos tópicos sobre argumentação trabalhados durante a DEI, pelo que se considera um ganho da experiência de aprendizagem”.

Nas avaliações das diversas situações extracurriculares, evidencia-se o acréscimo de critérios (ver tabela 26) que não foram empregados na avaliação dos debates críticos na DEI, mas que seu uso pode-se ancorar no treno sistemático em argumentação neste contexto acadêmico. Exemplo destes critérios são, particularmente, o uso de estatísticas, autoridade da fonte – os dois são indicadores do critério dialético de aceitabilidade –, e o critério reflexivo (pluralismo) ausência/ presença de contra-argumentos.

Outros critérios que foram acrescentados durante os três momentos, são em sua maioria de natureza pragmática, como a relevância social do tópico sobre o qual se argumenta, a atualidade dos tópicos discutidos, e o uso de linguagem acorde com a audiência.

Na Tabela 26, expõe-se uma síntese dos critérios de maior uso para avaliar as situações extracurriculares, ressaltando em **negrito** e **itálico** os critérios que foram acrescentados, particularmente, neste contexto, e que não tinham aparecido nas avaliações realizadas na DEI.

Tabela 26. Síntese do uso e acréscimo de critério de avaliação nas situações extra-curriculares

Natureza	Critérios	% Momento 1			% Momento 2			% Momento 3		
		DP	EJ	CO	DP	EJ	CO	DP	EJ	C O
Dialéticos – Aceitabilidade	<i>Autoridade da fonte</i>	20	75	35	25	40		20	10	2
	<i>Uso de estatísticas</i>	30			55	5		40		9
	Uso de evidência científica	25	15	25	15	65	10	15	8	2
	Uso de exemplos	55	5	15	10		40	5	1	
	Uso de referências	5	20	15		15	30	20	2	2
Relevância	Relação entre J e PV	15	5	5						15
Suficiência	Necessidade ou não de apresentar mais justificativas para dar maior suporte ao PV	10	5							15
Reflexivos	<i>Ausência/presença de contra-argumentos</i>		10	15		5	35	10	2	4
	<i>Manter a postura defendida</i>	10		5			5	5		
Pragmáticos	<i>Relevância social</i>	5		10	5	5	5			2
	<i>Atualidade</i>			10						
	<i>Uso de linguagem acorde à audiência</i>	5	5			5				
	<i>Características do contexto de produção</i>		5	5		5		5	1	
	Clareza	20	30	25	20	50	20	5	9	8
	Digressão	10	10		70	40	5	20	5	2
	Organização do discurso	5		10	10				3	4
	Retomada de argumentos ou contra-argumentos				25	-	-	-		1
	Discurso concreto ou preciso		15	5	5	5	5	5	1	
	Uso do tempo				15			15		
	Segurança para expressar as ideias		15			10		10	1	1
Estruturais	Quantidade de justificativas			10		10				1

Fonte: Autora

Além do já dito, pode-se observar na Tabela 26, o uso dos critérios em função do momento (quatro, oito, doze semanas após DEI) e a situação extracurricular (diferentes gêneros

discursivos) avaliada. Pode-se concluir que, para os três momentos, os critérios mais usados pelos alunos foram os de aceitabilidade, uso de evidência científica, autoridade da fonte, os pragmáticos como clareza e digressão. Observa-se, que estes critérios, também, estiveram presentes nas avaliações de um maior número de situações, evidenciando-se sua presença, independente do gênero discursivo que foi avaliado.

Por outro lado, o uso dos critérios dialéticos, relevância e suficiência, foram utilizados por uma baixa porcentagem de alunos, quatro e 12 semanas após DEI. O uso aconteceu para avaliar o debate parlamentar sobre legalização das drogas, a entrevista jornalística ao *expert* sobre tomada de decisão e livre arbítrio, assim como as colunas de opinião sobre tópicos relacionados com causas da homossexualidade “Não se aprende ser gay”, e sobre conhecimento da sexualidade que têm estudantes nas escolas colombianas “Ocultar não é evitar”.

Observa-se que a presença destes não foi exclusiva de um gênero discursivo, e tampouco, esteve presente nas avaliações das três entrevistas jornalísticas as quais discutiam sobre o mesmo tópico do último debate acontecido na DEI, razão pela qual, não é possível concluir que o conhecimento sistemático sobre um tópico (pelo menos no nível dos estudantes) explica a emergência destes critérios, nestas situações. O uso destes critérios pelos estudantes aconteceu de forma “implícita”, no sentido que não verbalizaram propriamente seu uso, ou seja, não manifestaram, explicitamente, que estavam avaliando com eles, mas, efetivamente, foram usados para atingir à avaliação da cogência dos argumentos. O anterior, autoriza a pensar que um uso explícito destes critérios, implicaria, talvez, um treino mais específico com maior investimento em tempo, que permita sua consolidação.

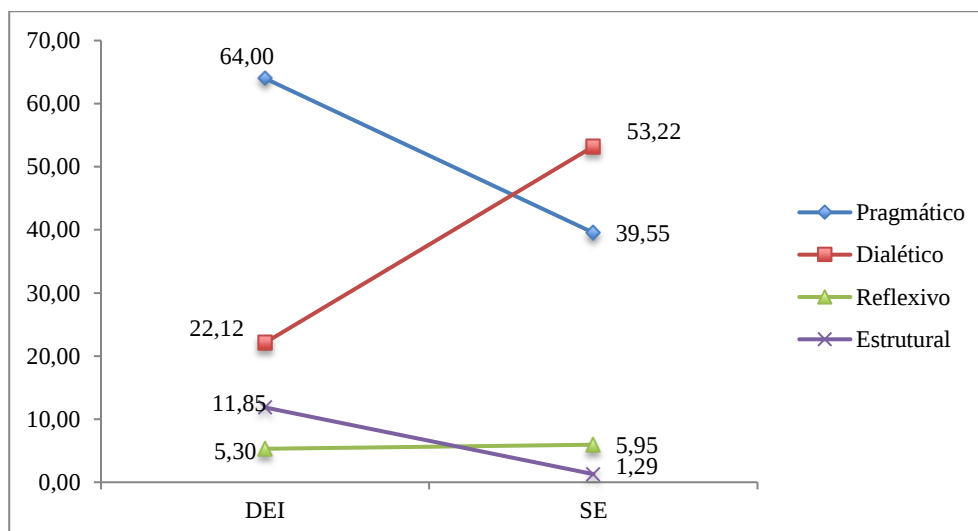
A seguir, apresenta-se a macroanálise sobre a continuidade de critérios que foram incorporados na DEI para avaliar após diferentes distanciamentos temporais. Os resultados que seguem permitem observar o consolidado da avaliação realizada pelos alunos nos dois grandes contextos (acadêmico/DEI, e, cotidiano/situações extracurriculares).

6.4.3 Continuidade dos critérios incorporados na DEI para avaliar após diferentes distanciamentos temporais da disciplina.

Na figura 4, observa-se a predominância do uso de critérios pragmáticos e dialéticos nos dois grandes contextos de produção privilegiados (contexto DEI e situações extracurriculares). Comparando esses dois contextos, se evidencia que os critérios pragmáticos são usados maioritariamente na DEI diminuindo nas situações extracurriculares. Neste caso, os critérios

dialéticos mostram um movimento inverso, ou seja, maior uso no contexto das situações extracurriculares e menor uso no contexto da DEI.

Figura 4. Frequência (%) de uso de critérios por contexto de produção



Tanto os critérios reflexivos como os estruturais, apresentam menor frequência de uso, como também o contexto da DEI em situações extracurriculares, comparados com os pragmáticos e dialéticos. Os critérios reflexivos aumentam seu uso nas situações extracurriculares em comparação com a DEI, observando-se um ganho no uso desta categoria, resultado da experiência de aprendizagem.

O uso maioritário dos critérios pragmáticos, pode-se explicar por duas razões. A primeira, pelo fato que se presume que os alunos já têm um conhecimento prévio por seu histórico de aprendizagem, e seu envolvimento natural em situações comunicativas de diversas características. A segunda, pelas condições de produção atreladas às características dos gêneros discursivos trabalhados.

A seguir, apresenta-se a análise de continuidade de critérios utilizados pelos alunos para avaliar os argumentos/argumentações de outras pessoas, na DEI e os três momentos de avaliação das situações extra-curriculares. Na Tabela 27, pode-se observar um consolidado deste aspecto a partir dos critérios de maior uso dos alunos. Nela, também, apresenta-se a porcentagem de situações em que foram usados os critérios em relação com o número de situações avaliadas do aluno.

Tabela 27. Continuidade do uso de critérios em situações de avaliação

Alunos	No. situações avaliadas por aluno	Critérios													
		% Pragmáticos							% Dialéticos					% Reflexivo	% Estruturais
		Cl	Dig	Ut	Ra-c	D.c	Od	Sei	Ue	Uec	Af	Uex	Ur	Apc	Oj
Angela	13	62	38	15	23	0	15	8	8	23	31	15	15	8	31
Camilo	12	50	17	8	8	25	8	25	17	33	42	8	25	17	8
Andrea	12	25	25	8	25	17	8	25	25	33	25	17	33	25	17
Daicy	12	42	25	8	17	17	8	25	17	25	8	8	25	25	25
Anibal	12	50	25	17	17	8	0	0	25	42	8	8	17	0	17
Memo	12	25	50	25	8	17	0	0	8	17	33	17	42	8	17
Antonia	13	54	38	8	8	23	0	0	8	15	31	0	46	8	15
Cesar	8	13	50	13	0	13	0	0	13	13	38	50	25	0	0
Alberto	14	14	7	21	7	0	0	14	21	14	21	7	14	7	14
Adriana	12	42	25	25	17	0	0	8	17	17	0	0	25	8	17
Lizeth	13	23	8	23	8	0	8	0	15	38	31	15	0	31	31
Manuela	13	62	54	8	23	8	0	15	15	15	38	15	23	0	15
Patricia	13	38	15	15	8	15	15	23	8	0	38	8	15	0	8
Ana	10	70	30	30	40	20	10	20	10	20	20	20	20	0	10
Lucia	13	38	31	15	8	31	0	0	8	8	23	8	31	0	8
Nacho	13	69	31	8	8	23	8	23	8	38	8	23	46	0	0
Ruben	10	60	10	10	10	30	0	0	10	10	10	0	20	10	30
Pamela	13	62	46	15	8	8	23	0	15	23	15	23	38	8	15
Amelí	13	77	46	8	15	8	23	0	23	23	8	31	38	8	8
Marina	13	46	31	8	31	8	8	0	8	38	8	15	15	8	8

Fonte: Autora

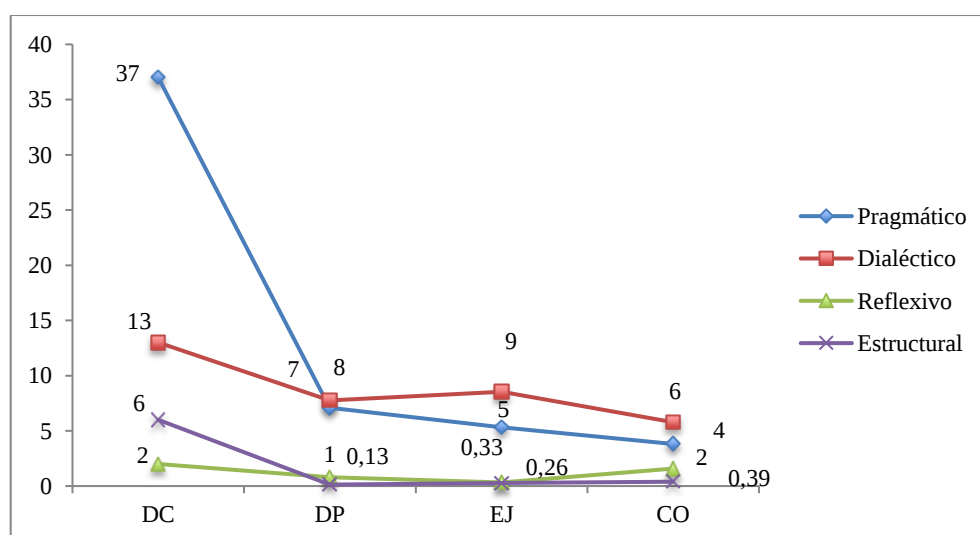
Na Tabela 27, também pode-se observar, que os critérios de maior continuidade nas avaliações dos alunos (Contexto DEI e SE) foram: a) Dos pragmáticos: clareza (35,62%), digressão (18,95%), retomada de argumento ou contra-argumento (11,21%). b) Dos dialéticos, uso de evidência científica (12,08%), uso de referências (19,72) autoridade da fonte (12,38%), uso de estatísticas (7,88%), e uso de exemplos (6,85%); c) enquanto aos critérios reflexivos, aqueles que estiveram presentes em um maior número de situações foram ausência/presença de contra-argumentos (4,02%), e por último, d) dos estruturais encontra-se quantidade de justificativas (11,34%).

Seria possível tomar esta continuidade como um indicador do processo de internalização dos critérios de avaliação. Nesta direção, parece aceitável distinguir entre critérios que os alunos já tinham internalizado antes de sua passagem pela DEI como os de cunho pragmático (clareza e digressão), e o critério estruturais de quantidade de justificativas. E critérios que foram internalizados a partir da experiência na DEI, como, por exemplo, o pragmático retomada de argumento ou contra-argumento e os indicadores para avaliar a aceitabilidade, como uso de evidência científica, autoridade da fonte, e uso de referências. Também, a avaliação do critério reflexivo, presença da contra-argumentação como um indicador necessário de um processo argumentativo de qualidade. Ainda que, alguns destes critérios estivessem presentes na

avaliação do debate interescolar de alguns alunos, eles não os utilizaram no sentido de aceitar ou não as justificativas dadas para suportar um ponto de vista – sentido treinado durante a DEI. A continuidade, vejamos também, a análise através do gênero discursivo avaliado. Na , apresenta-se a frequência (%) de uso de critérios por gênero discursivo. Observa-se que no gênero debate crítico prevaleceram os critérios pragmáticos. Enquanto que, no debate político-parlamentar, na entrevista jornalística e coluna de opinião prevaleceram critérios de cunho dialético (aceitabilidade).

Também, observa-se que alguns critérios foram usados, independentemente, do gênero discursivo (i.e., autoridade da fonte, uso de referências) como também, existiram critérios próprios ao gênero, por exemplo, no caso das avaliações dos debates críticos, encontra-se critérios pragmáticos que emergiram de acordo com a natureza das condições de produção (i.e. uso do tempo, participação dos integrantes das equipes,). No caso da avaliação de situações cotidianas – contexto de situações extracurriculares –, percebe-se que foi possível achar critérios que estiveram presentes no contexto da DEI, como também, foram acrescentados critérios próprios da dinâmica dos gêneros discursivos avaliados. É o caso dos critérios: relevância ideológica – social, atualidade dos argumentos e estilo de redação –, todos eles, utilizados para avaliar a coluna de opinião.

Figura 5. Frequência (%) de uso de critérios por gênero discursivo



Nota: DC = debate crítico. DP = debate político-parlamentar. EJ = entrevista jornalística. CO = coluna de opinião.

No caso da entrevista jornalística que visou sobre o tópico tomada de decisão – tema de discussão de um debate crítico acontecido na DEI –, primou o uso de critérios de natureza

dialética como uso de evidência científica (6,10%) e autoridade da fonte (7,7%). O uso maioritário destes critérios, pode-se atribuir, talvez, a duas causas. Uma, a proximidade do tópico com a DEI e, a segunda, pelas características das entrevistas que foram apresentadas, especialmente, pelo fato de que o entrevistado era *expert* no tópico discutido e as informações mobilizadas por eles, tinham um caráter científico.

Por outro lado, o uso dos critérios dialéticos – relevância e suficiência –, foram utilizados por 45% dos alunos de forma esporádica, quatro e 12 semanas após DEI. O uso aconteceu para avaliar o debate parlamentar sobre legalização das drogas, a entrevista jornalística ao *expert* sobre tomada de decisão e livre arbítrio, assim como, as colunas de opinião sobre tópicos relacionados com causas da homossexualidade “Não se aprende ser gay” e sobre o conhecimento sobre a sexualidade que têm os estudantes nas escolas colombianas “Ocultar não é evitar”.

Nota-se, que a presença destes não foi exclusiva de um gênero discursivo, e tampouco, esteve presente nas avaliações das três entrevistas jornalísticas as quais discutiam sobre o mesmo tópico do último debate acontecido na DEI, razão pela qual não é possível concluir que o conhecimento sistemático sobre um tópico (pelo menos no nível dos estudantes) explique a emergência destes critérios, nestas situações. O uso destes critérios, nestes estudantes, aconteceu de forma “implícita”, no sentido que não verbalizaram propriamente seu uso, ou seja, não manifestaram explicitamente que avaliaram com eles, mas, efetivamente, foram usados para atingir à avaliação da cogência dos argumentos. Isso, autoriza a pensar que um uso explícito destes, implicaria, talvez, um treino mais específico e de maior tempo que permita sua consolidação.

7 DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta tese doutoral foi analisar os critérios usados por estudantes de ensino superior, participantes de uma experiência de aprendizagem (DEI) que busca o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo [adaptação realizada por Leitão (2012) do Modelo de Debate Crítico de Fuentes (2009)], para avaliar a qualidade das argumentações/argumentos produzidos por outras pessoas, em diferentes situações e momentos. Nesta pesquisa, identificou-se que os estudantes avaliaram critérios de quatro naturezas, utilizando: a) pragmática, b) dialética, c) reflexiva, e, d) estrutural. Embora o maior ganho que evidenciou a passagem dos alunos pela DEI foi o da continuidade de critérios, principalmente de cunho pragmático e dos dialéticos, aqueles empregados para avaliar a aceitabilidade dos argumentos.

Nos resultados do estudo, destacam-se três momentos que possibilitam observar transformação das avaliações realizadas pelos estudantes. O primeiro se manifesta durante uma avaliação espontânea, realizada antes de serem introduzidos os conteúdos e de realizarem as práticas argumentativas próprias da DEI. Esse momento se caracterizou fundamentalmente pela avaliação da argumentação, e não, dos argumentos, primando pelo uso de critérios pragmáticos, especialmente, relacionados com aspectos discursivos e retóricos “gerais”. Ou seja, critérios que poderiam ser usados para avaliar diversas situações discursivas, não exclusivamente argumentativas (i.e., clareza, discurso concreto ou preciso, segurança para expressar as ideias).

O segundo momento, correspondeu à passagem dos alunos pela experiência de aprendizagem – DEI –, na qual receberam tanto instrução sobre argumentação como prática sistemática em competências argumentativas, através de cada uma das ações implementadas na sala de aula (ambiente enriquecido em argumentação). Durante este momento, observou-se, principalmente, uma incorporação de critérios das quatro naturezas já descritas anteriormente (pragmática, dialética, reflexiva, estrutural). Surgiram outros critérios pragmáticos, mas desta vez relacionados com as condições de produção do debate crítico (uso do tempo, participação, cumprimento de regras). Além disso, houve a incorporação do critério pragmático ‘retomada do argumento ou do contra-argumento’ (diálogo), aspecto muito característico de discussões críticas. Destaca-se ainda a incorporação de critérios dialéticos para avaliar a aceitabilidade como uso de referências, uso de evidência científica e uso de exemplos, assim como de critérios para avaliar a estrutura do argumento (presença de ponto de vista e justificativa), e, reflexivos como flexibilidade do ponto de vista e manter a postura defendida.

O terceiro momento, correspondeu à avaliação de situações argumentativas cotidianas (extracurriculares), correspondentes a três gêneros discursivos diferenciados (debate político-parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião), os quais foram apresentados em diferentes momentos de tempo (quatro, oito e doze semanas) após a passagem dos alunos pela DEI. Através deste momento, foi possível constatar os critérios usados em momentos anteriores e que continuaram presentes nas avaliações, bem como critérios que foram acrescentados pelos estudantes, que não haviam se manifestado na avaliação dos debates críticos na DEI. Observou-se nessas ocasiões que foram usados critérios das mesmas quatro naturezas identificadas antes, com predomínio do uso de critérios dialéticos.

Em seguida, a discussão se aprofundará nos resultados, estabelecendo a relação destes com aspectos de cunho teórico com os achados existentes na literatura da área. Isso, com o intuito de dar resposta às lacunas que deram origem à realização desta tese. Particularmente, se apresenta uma reflexão de como a unidade de análise privilegiada adotada, incorporação – mudança – continuidade –, permitiu compreender o assim chamado fenômeno da transferência, como um processo de propagação do conhecimento, ao longo do espaço social e do tempo (BEACH, 2003, 1999), um entendimento mais próximo de uma perspectiva do desenvolvimento. A unidade de análise permite compreender também, quais critérios evidenciaram um maior alcance de uso em diferentes contextos de produção (diversas situações avaliadas), e, portanto, analisar se teriam um caráter mais geral ou específico. Além do que foi dito anteriormente, busca-se ainda considerar quais critérios, incorporados durante a DEI, tiveram um aparecimento tardio (acréscimo) nas avaliações (delayed effect). Por último, refletir sobre os ganhos alcançados pelos estudantes no processo de avaliação das argumentações/argumentos e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

7.1 REFLEXÕES SOBRE A TRANSFERÊNCIA COMO UM PROCESSO DESENVOLVIMENTAL

Esta tese privilegiou a perspectiva sociocultural como paradigma principal da análise do fenômeno de estudo. Nessa direção, se assume que aprendizagem e o desenvolvimento não são processos que se contrapõem, pelo contrário, interagem na mudança e transformação do ser humano. É assim, que o desenvolvimento é entendido como um processo resultado do aprendizado, o qual envolve a construção das características internalizadas pela mediação dos signos formados no ambiente social (VYGOTSKY, 1984, 1978). Através da interação social, o

indivíduo se apropria de conhecimento (aprende) e, por sua vez, se transforma e se posiciona em seu meio social de maneiras diversas.

Entender a transferência desde o marco do desenvolvimento, permitiu analisar como o indivíduo propaga o conhecimento incorporado e pode utilizá-lo em diferentes situações e momentos. Os resultados desta tese evidenciaram que o uso de critérios para avaliar as argumentações/argumentos, apareceram de forma intermitente nos diferentes momentos alvo da análise e com diferentes frequências de uso. Corroborando que a ausência de um critério para avaliar uma determinada situação, não pode ser tomada, necessariamente, como evidência de não “transferência”.

O uso intermitente dos critérios, autoriza a discutir da importância da dinâmica da interação entre o indivíduo e a atividade ou situação avaliada por ele, isto porque ainda que as condições e características inerentes a cada contexto avaliado, orientem a ação avaliativa dos alunos, estas não explicam por si só o uso, ou não, de um determinado critério. Foi evidente, que os alunos avaliaram também, as situações extracurriculares, com ‘marcas’ deixadas neles por sua passagem pela DEI, que se manifesta, no caso, particularmente na aparente internalização de uma atenção a critérios de aceitabilidade para avaliar argumentos, e de critérios pragmáticos e reflexivos para avaliar o processo de argumentação. Além disso, nas avaliações destas situações extracurriculares também continuaram presentes critérios que os alunos já tinham incorporado antes da DEI, indicador que dá força à ideia de propagação do conhecimento ao longo de diferentes contextos em que os alunos interagem.

Por outro lado, observou-se também que incorporação – mudança – continuidade de critérios não aconteceu ao mesmo tempo em todos os alunos; ainda que tenham sido encontradas regularidades, como já foi explicitado na análise, não é possível afirmar que as trajetórias da avaliação dos indivíduos foram idênticas. Existiram, diferenças qualitativas, por exemplo, na reiteração de um mesmo critério para avaliar uma determinada situação, nos aspectos que o estudante centrara sua atenção na hora de avaliar (i.e características do contexto de produção, características do argumentador), e, também, no uso de critérios que não foram regulares na maioria de alunos como os pragmáticos atualidade, trabalho em equipe, e, tom de voz, entre outros.

Metodologicamente, assumir a transferência como um processo e não como um produto, e, portanto, privilegiar a análise microgenética, teve vantagens. Uma delas, foi permitir a análise da trajetória de avaliação das argumentações realizada pelos alunos, sendo o recorte tomado, incorporação – mudança – continuidade, suficiente para identificar a persistência dos ganhos que os estudantes tiveram a partir de sua passagem pela DEI, sem desligar a dinâmica

acontecida no espaço privilegiado para a aprendizagem dos critérios (ambiente enriquecido em argumentação). Análise que não pode-se realizar através de estudos pre-test- post-test focados na existência de diferença significativa como indicador de ocorrência da transferência (KHISHFE, 2013; REZNITSKAYA et al., 2012, REZNITSKAYA, ANDERSON, KUO, 2007; REZNITSKAYA, ANDERSON, 2006; TROY, SADLER, FOWLER, 2006).

A segunda vantagem, é que a unidade de análise possibilitou observar a dinâmica da avaliação em função de cada gênero discursivo (contexto). Outra vantagem metodológica foi ainda poder comparar as avaliações feitas pelos alunos em três momentos temporais distintos usando os mesmos gêneros discursivos, e assim, identificar os critérios que foram internalizados de forma mais regular por todos os alunos (critério dialético-aceitabilidade: uso de evidência científica) e que mais persistiram com o transcorrer do tempo (critérios pragmáticos como clareza, digressão, e dialéticos-aceitabilidade como uso de evidência científica, autoridade da fonte).

7.2 CRITÉRIOS DE DOMÍNIO GERAL VS. ESPECÍFICO

O caráter genérico ou específico dos critérios usados para avaliar as argumentações/argumentos, foi assumido nesta tese como o alcance que tem uma habilidade, um conhecimento, uma ação para transcender contextos (HALPERN, 1998).

As situações extracurriculares avaliadas, corresponderam a gêneros discursivos e tópicos diversos que visaram, prioritariamente, sobre temas cotidianos. Esta condição metodológica buscou estabelecer uma distinção notória com o contexto acadêmico representado na DEI, e assim, analisar em que medida os critérios para avaliar as argumentações/argumentos conseguiam transcender contextos (REZNITZKAYA et.al, 2012). Nessa direção, observa-se que o arranjo metodológico aqui proposto possibilitou a análise da continuidade de critérios para avaliar, considerando que ter acesso a espaços de argumentação habituais da vida cotidiana dos estudantes tornaria complexo o processo de construção dos dados. Apesar disso, uma limitante do procedimento adotado foi a participação da pesquisadora nos dois grandes momentos de construção dos dados (DEI e situações extracurriculares), condição que poderia ter facilitado para que os estudantes gerassem relações entre estes dois contextos.

Pode-se concluir que alguns critérios pertencentes as quatro naturezas (pragmática, dialética, reflexiva e estrutural) se manifestaram de modo mais geral (clareza, digressão, uso de referências, autoridade da fonte, uso de evidência científica), e outros mais específicos

(participação de integrantes das equipes, trabalho em equipe, conclusão relacionada com o discutido no debate, ortografia, relevância social, estilo de redação, número de intervenções de fala).

Ainda a partir do fato anteriormente assinalado, é plausível afirmar que, para o caso desta pesquisa, os critérios de natureza pragmática e dialética (especificamente aceitabilidade) tiveram um comportamento de caráter mais geral, em comparação aos de natureza reflexiva e estrutural, fato que se fez evidente pela baixa presença de uso de critérios reflexivos e estruturais nas diversas situações avaliadas.

Uma possível razão para explicar esta baixa presença, especialmente no caso dos critérios reflexivos, pudesse ser que o uso de critérios desta natureza, gerasse, talvez, para o avaliador, uma demanda adicional de cunho metacognitivo. Isto porque, no momento de avaliar aspectos, principalmente, como flexibilização do ponto de vista e a presença de diversos pontos de vista; o avaliador se vê mais obrigado a revisar seus próprios posicionamentos e conhecimentos sobre o que é argumentado (LEITÃO, 2007; KUHN, 1991).

Nesse processo de revisão desempenham um papel importante de conhecimentos prévios, crenças, valores culturalmente construídos, que podem dar uma maior ou menor abertura para à avaliação de pontos de vista próprios e contrários, os quais podem interferir quando são avaliadas as argumentações de outras pessoas. A hipótese explicativa anteriormente explicitada, requeria, entretanto, maior indagação e aprofundamento, razão pela qual sugere sua investigação através de pesquisas futuras.

Outra possível razão, é o fato de que os critérios dialéticos foram ensinados de forma explícita, através de oficinas realizadas na sala de aula, enquanto que os de natureza reflexiva e estrutural emergiram resultado do arranjo pedagógico da DEI, devido ao involucramento dos estudantes na prática sistemática na sala de aula durante as diferentes atividades planejadas. Compreensão que leva a considerar a necessidade que, em futuras pesquisas se aprofunde sobre quais arranjos pedagógicos, favoreceriam uma maior apropriação dos critérios estruturais e reflexivos, sugere-se que além da instrução direta, seja realizado um processo de feedback das avaliações realizadas pelos estudantes e analisado seu possível impacto na apropriação e internalização dos critérios para avaliar.

Por outro lado, destaca-se que não existiram distinções qualitativas relevantes nas avaliações por gênero discursivo (debate político-parlamentar, entrevista jornalística, coluna de opinião). Embora, existiram algumas diferenciações no uso de critérios, por exemplo, para o caso da entrevista jornalística, a qual visou sobre o tópico “Tomada de decisão”, mesmo tópico do último debate crítico acontecido na DEI, descobre-se que houve um maior número de alunos

que empregaram critérios de natureza dialética (aceitabilidade) como autoridade da fonte, uso de evidência científica e uso de referências, em comparação ao uso dado a esses mesmos critérios em outros gêneros. Essa diferença, ainda que sutil, pode-se explicar pelo conhecimento que os alunos tiveram sobre o tópico (TROY, SADLER, FOWLER, 2006), e também, pelas características de produção das entrevistas, especialmente pelo fato que o entrevistado foi *expert* no tema, e as informações mobilizadas foram de cunho científico e no mesmo domínio de conhecimento (KHISHFE, 2013).

Sobressaem-se, também, o aparecimento e desaparecimento de critérios em certas situações avaliadas. Resultado que seria, talvez, possível explicar por três razões, principalmente. A primeira, a existência de critérios de avaliação mais próprios de certos gêneros discursivos (contextos), uma vez que seriam critérios altamente dependentes das condições de produção do gênero e da situação específica avaliada, por exemplo, “ortografia”, critério usado para avaliar a coluna de opinião, a qual foi apresentada aos alunos de forma escrita.

A segunda razão seria (no caso do aparecimento de um critério que desaparece depois) que alguns critérios terem sido empregados pelos alunos, ainda que as características do contexto, necessariamente, não exigiriam seu uso, por exemplo, de referências confiáveis ou de cunho científico, para avaliar a coluna de opinião apresentada oito semanas após DEI “Nos pokenizamos”; na qual o colunista empregou referências (links que remitia a notícias do jogo acontecidas recentemente) para fundamentar os exemplos que davam razões para não jogar Pokémon Go.

E por último, as diferenças individuais no momento de avaliar, já que uma mesma característica identificada por um aluno como importante para ser avaliada, pode não ser suficientemente notável ou evidente para outro avaliador para que emita juízos sobre ela. As razões anteriores permitem afirmar, que não seria possível, talvez, falar de uma primazia do contexto ou do indivíduo, nos usos de critérios de avaliação, mas que há de se considerar a dinâmica da interação entre eles (LAVE, 1991; GREENO, 1997; BEACH, 1999, 2003; TUOMI-GRÖHN, ENGSTRÖM, 2003; MIDDLETON, BAARTMAN, 2013) que possibilitaria o uso, ou não, de um critério para avaliar.

Desta forma, sugere-se que a avaliação das argumentações/argumentos produzidas por outras pessoas poderia ser caracterizada como um processo que envolve a realização de juízos através de critérios fundamentados em elementos circunstanciais (atrelados às características da situação avaliada), intuitivos (experiência prévia do aluno), bem como de critérios resultantes de processos de aprendizagem do aluno em cenários acadêmicos nos quais se

privilegia, simultaneamente, o ensino sistemático de conhecimento científico e o ensino de aspectos focalizados na qualidade dos raciocínios e pensamentos dos aprendizes.

7.3 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ACRESCENTADOS NAS SITUAÇÕES EXTRACURRICULARES (APARECIMENTO TARDIO)

A inclusão do ‘acréscimo de critérios’ como indicador de mudança durante a avaliação das situações extracurriculares nos três momentos estabelecidos (quatro, oito e doze semanas após DEI) permitiu evidenciar quais critérios apresentaram uma aparição mais próxima, ou mais longe, da experiência de aprendizagem, ou seja, quais evidenciaram um “efeito retardado” em relação às práticas argumentativas recebidas.

Dentro dos critérios acrescentados pela maioria de alunos, encontra-se principalmente o uso de estatísticas, e autoridade da fonte para avaliar aceitabilidade das justificativas, e o critério reflexivo ausência/presença de contra-argumentos. Nota-se que estes critérios, ainda que sua presença tenha sido evidenciada de forma tardia, seu uso pode-se justificar como resultado da prática sistemática em argumentação durante a DEI, porque neste contexto os alunos foram solicitados tanto a fundamentar seus pontos de vista com diferentes tipos de informação, a analisar a procedência das fontes utilizadas, como, também, foram solicitados para construir e dar argumentos e contra-argumentos no marco do processo resolutivo de uma diferencia de opinião. Com tudo, estabelecer as razões pelas quais o efeito de aparição tardia teve cabida especificamente para os critérios anteriores, necessita de aprofundamento em pesquisas futuras, com a finalidade de indagar se o acréscimo aconteceu por causas somente contextuais (características das situações avaliadas), ou pelo contrário pode-se explicar através do processo de incubação cognitiva estudado por Howe et.al (2005) para explicar os efeitos tardios da colaboração entre pares.

Depois do aparecimento destes critérios, eles foram empregados frequentemente pela maioria de alunos em suas avaliações em diferentes gêneros discursivos, evidenciando-se assim a propagação destes em diferentes contextos. Com o passar do tempo, parece consolidar-se a utilização de critérios pragmáticos e dialéticos especialmente de aceitabilidade. Enquanto que os critérios de natureza reflexiva e estrutural mantiveram uma frequência de uso baixa nos três momentos. Assim, se permite concluir que enquanto havia competência para avaliar tanto argumentos como o processo argumentativo, os alunos desenvolveram, em maior proporção, aspectos relacionados com as regras de discussão crítica e a necessidade de fundamentar e analisar a plausibilidade destes fundamentos.

7.4 CONCLUSÕES SOBRE AVALIAÇÃO DOS ARGUMENTOS/ARGUMENTAÇÃO

Os achados desta pesquisa também permitem vislumbrar como as transformações no uso de critérios de diferentes natureza, e, os ganhos obtidos pelos estudantes a partir de seu passo pela DEI, são também indicadores de desenvolvimento do pensamento reflexivo dos estudantes (RAPANTA, GARCIA-MILA, GILABERT, 2013; LEITÃO, 2000, 2007; JIMENEZ-ALEXANDRE, 2007; KUHN, 1991). Observou-se, principalmente, que os estudantes passaram de avaliar aspectos de cunho pragmático e da situação discursiva; a considerar de maior qualidade quando os argumentos são fundamentados com conhecimento científico, ainda que o contexto avaliado não seja acadêmico.

Nesta pesquisa foi realizada uma distinção entre a avaliação de argumentos (produto) e da argumentação (processo). Nesta direção, os estudantes avaliaram tanto argumentos e argumentações durante a DEI como as situações extracurriculares. Mesmo que na DEI houvesse predomínio de avaliar o processo de argumentar, nas situações extracurriculares, o foco esteve na avaliação do argumento.

Portanto, pode-se concluir que os alunos se movimentaram em direção a realizar avaliações de maior qualidade, passando a dar maior importância ao conteúdo das ideias (argumentos), e não às ‘formas’ como elas são ditas (argumentação). Ainda que não tenha sido alcançado um nível avaliativo que examine a cogência dos argumentos, a totalidade dos estudantes conseguiu realizar juízos avaliativos dos argumentos baseando-se na análise de quão plausíveis são as justificativas dadas para embasar um ponto de vista (GOVIER, 2010; RAMIREZ, 2012; MÂCEDO, 2014).

A avaliação da cogência de argumentos em que se utilizam as três condições definidas por Govier – aceitabilidade, relevância e suficiência –, parece precisar de um engajamento em práticas mais específicas, devido essas, serem condições que geram maiores demandas cognitivas para os alunos (GOLDSTEIN, CROWELL, KUHN, 2009) e são, portanto, mais características de um avaliador *expert*, que foi também corroborado no estudo realizado por Larson, Britt e Kurby (2009) no qual examinaram a capacidade de estudantes de ensino fundamental e de primeiros períodos de educação superior para avaliar a qualidade estrutural de argumentos.

Ainda que a frequência de uso dos critérios reflexivos tenha sido baixa, cabe assinalar que a incorporação e persistência no uso de critérios relacionados como o *pluralismo* (valoração positiva do exame de diversos pontos de vista, e da consideração de contra-argumentos), e a *flexibilidade do ponto de vista* (possibilidade de manter a postura defendida ao mesmo tempo

em que também se avalia o movimento de incorporação de elementos do ponto de vista oposto ao próprio). Tais observações são uma evidência do grau de “sofisticação alcançado pelos alunos” em sua competência para avaliar argumentos/argumentações. O uso destes critérios evidencia o reconhecimento, por parte dos alunos, de aspectos característicos de um pensador crítico-reflexivo (HALPERN, 1998; SAÍZ, RIVAS, 2008).

Em relação aos critérios de natureza estrutural, que fundamentalmente envolveram a avaliação da estrutura do argumento e a quantidade de razões para fundamentá-lo, pode-se concluir que não existiram ganhos importantes. Seu uso foi baixo e esporádico, tanto na disciplina DEI como durante as situações extracurriculares. Destaca-se que o critério ‘quantidade de justificativas’, esteve presente já nas avaliações do 40% dos estudantes no debate crítico interescolar (avaliação espontânea), e, se manteve presente na avaliação dos debates críticos acontecidos na DEI. Estudos sobre argumentação tem encontrado que estudantes de ensino básico e fundamental já utilizam este critério (KUHN, UDELL, 2003), razão que explicaria porque esteve presente na avaliação espontânea dos alunos.

7.5 IMPACTOS DO ESTUDO

Os impactos do estudo são possíveis de identificar em dois aspectos, teórico-metodológico e educativo. No sentido teórico-metodológico, os achados deste estudo contribuem com a discussão existente e vigente na literatura sobre como conceber a transferência, como estudá-la e que fatores intervêm para que esta aconteça ou não.

Os resultados desta pesquisa permitem afirmar que a transferência não pode seguir sendo concebida como o conhecimento adquirido em uma situação que se leva, ou não, para outras situações (metáfora do transporte) (SINGLEY, ANDERSON, 1989), mas sim, como algo que deve envolver a relação dinâmica do sujeito com o contexto. A ausência deste último elemento, constitui a crítica de maior relevância que é realizada ao conceito de ‘transferência’, por parte de teóricos socioculturais (LAVE, 1991; GREENO, 1997), os quais, inclusive, tem chegado a questionar sua existência.

Nesta direção, os resultados deste estudo evidenciam que critérios para avaliar argumentações/argumentos se propagam a contextos próximos e distantes dos que foram adquiridos (incorporados), ao mesmo tempo em que são usados pelos alunos levando em consideração as características particulares de cada contexto.

Metodologicamente, a transferência tem sido estudada com desenhos quase experimentais encontrando-se evidência a favor e contra sua existência (DUMITRI, 2012;

REZNITZKAYA et al., 2012; REZNITSKAYA, ANDERSON, KUO, 2007; REZNITSKAYA, ANDERSON, 2006; TROY, SADLER, FOWLER, 2006). O método microgenético, privilegiado neste estudo, facilitou a compreensão do fenômeno, permitindo analisar em detalhe as trajetórias de avaliação seguida pelos indivíduos.

O aporte educativo deste trabalho, evidencia que o modelo de debate crítico pode ser uma estratégia educativa que media o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Observa-se, especificamente, que suas características estruturais e dialógico-discursivas privilegiam aspectos da construção colaborativa, a realização de movimentos argumentativos – argumento, contra-argumento e resposta – que possibilitaram a captura das transformações que os alunos conseguiram alcançar durante o processo de avaliação da argumentação/argumentos.

A implementação do modelo de debate crítico adaptado para sala de aula (2012), se mostrou como uma “estratégia” com validade ecológica, que ajuda a diminuir a distância existente entre as práticas educativas e o agir dos estudantes diante de suas práticas cotidianas. No entanto, também, parece mostrar algumas limitações no alcance da competência para avaliar a cogência dos argumentos e a permanência de critérios de natureza reflexiva e estrutural.

REFERÊNCIAS

ABRAIM, P., BERNARD, R., BOROKHOVSKI, E., WADDINGTON, C., WADE, A., PERSSON, T. Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. **Review and educational research**, XX, X, pp. 1–40, 2014.

ABRAIM, P., BERNARD, R., BOROKHOVSKI, E., WADE, M., SURKES, M., TAMIN, R., ZHANG, D. Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, 78, 4, pp. 1102–1134, 2008.

ANDERSON, J. R., REDER, L. M., SIMON, H. A. Situated learning and education. **Educational Researcher**, 25(4), 5-11., 1996.

ANDREW, R. Argumentation in Higher Education. **Improving practice through theory and research**. Cap. 3,4,5. Routledge: New York, 2010.

BACHA, N. Teaching the academic argument in a university EFL environment. **Journal of English for Academic Purposes**, 9 p.p. 229 -241, 2010.

BAJTÍN, M. El problema de los géneros discursivos. Em BAJTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. Siglo XXI editores: Argentina, 1998.

BALTES, P. B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. **Developmental Psychology**, 23, 611-626, 1987.

BARNETT, CECI. When and Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy for Far Transfer. **Psychological Bulletin**, 128, 4, p.p. 612-637, 2002.. DOI: 10.1037//0033-2909.128.4.612.

BAÑÓN, A.. El debate político. Una aproximación desde el análisis del discurso oral. **Llengua, Societat i Comunicació**, 3, p. 10-19, 2005.

BEACH, K. Consequential Transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. **Review Research in Education**, 24, 1999.

_____. Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. EN TUOMI-GRÖHN, ENGSTRÖM (2003). **Between school and**

work **New Perspectives on Transfer and Boundary – crossing**. Emerald Group: UK, 2003.

BRANCO, A. O valor heurístico do estudo microgenético: comunicação, metacomunicação e desenvolvimento humano. Em LYRA, M.C.D.P, GARVEY, M., CHAVES, E. (Eds.). **Microgênese: Estudo do processo de mudança**. (169-190). Recife, PE: Editora UFPE, 2014.

BRANDSFORD, J., SCHWART, D. Rethinking Transfer: A simple Proposal with Multiple Implications. **Review of Research in Education**, 24. p.p. 61 – 100, 1999.

BROWN, A. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. **American Psychologist**, 52, p.p. 399-413, 1997.

CARRAHER, D., SCHLIEMANN, A., The Transfer Dilemma. **The journal of the learning sciences**. 11 (1), pp.1-24, 2002.

CARVALHO, A., BERGAMASCO, N., LYRA, M.C.D.P., PEDROSA, M., RUBIANO, M., ROSSETTI-FERREIRA, M., OLIVEIRA, Z. Registro em vídeo na pesquisa em psicologia. Reflexões a partir de relato de experiências. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 12,3. p.p. 261-267., 1996.

CASSIANI, S. Linguagens e histórias da ASCT: perspectivas educativas. **Foro –Taller Apropriación Social de la Ciencia y la Tecnología**. Medellín, Colômbia, outubro, 2010.

CASTORINA, A. La Dialéctica en la Psicología del Desarrollo: Relevancia y Significación en la Investigación. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 23 (3), 516-524, 2010.

COHE, M. Debate as an Effective Learning Tool. Em PEIRCE, B. **Handbook of Critical Thinking of resources**. Prince George's community college: Maryland, 2004.

COLE, M., ENGSTRÖM, Y. Cultural-Historical Approaches to Designing for Development. Em VALSINER, J., ROSA, A. **The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology**. Cambridge University Press, 2007.

DAM, G., VOLMAN, M. Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. **Learning and Instruction**, 14 p.p 359-379, 2004.

DAY, S., GOLDSTONE, R. The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer learning. **Educational Psychologist**, 47, (3), 153–176, 2012.

DETTERRMAN, D. K. The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomenon. Em DETTERMAN, D. K., STERNBERG, R. J. (Eds.), **Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction**. (p. 1-24). Norwood, NJ: Ablex, 1993.

DIRIWÄCHTER, VALSINER. Qualitative Developmental Research Methods in Their Historical and Epistemological Contexts. **Forum Qualitative Social Research**. Volume 7, No. 1, Art. 8, 2006.

DUMITRIU. Critical thinking and integrated programs. The problem of transferability. **Procedia- Social and Behavioral Science**, 33, p.p.143-147, 2012.

ENNIS, R. **Critical thinking subject specificity: Clarification and needed research**. 1989.

ENGLE, R. The Resurgence of Research Into Transfer: An Introduction to the Final Articles of the Transfer Strand. **Journal of the Learning Sciences**, 21:3, 347-352, 2012. <http://dx.doi.org/10.1080/10508406.2012.707994>

ENGLE, R. NGUYEN, P., MENDELSON, A. The influence of framing on transfer: initial evidence from a tutoring experiment. **Instructional Science**, 39, (5), p. 603-628, 2011.

ESCOBAR, H. Historia y naturaleza de la psicología del desarrollo. **Universitas Psychological**, 2,1. 2003. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64720109>.

ESPINOSA, P. Opinión y géneros en el periodismo electrónico: redacción y escritura. **Ámbitos**, 16 p.p. 123-149, 2007.

FISHER, A. Paul's Critical Thinking. **Informal Logic**, XIII, 2, 1991.

FLYNN, PINE, LEWIS. Using the Microgenetic Method to Investigate Cognitive Development: An Introduction. **Infant and Child Development**, 16, p.p. 1–6, 2007.

FOONG DANIEL, E. G. S. Students' Argumentation Skills across Two Socio-Scientific Issues in a Confucian Classroom: Is transfer possible?. **International Journal of Science**

Education. 2012.

FÜRSTENAU, B. **Exploration of an industrial enterprise as a method of boundary-crossing in vocational education**. 2003.

FUENTES, C. Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola. Em: LEITÃO, S., DAMIANOVIC, M. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**, Campinas SP: Pontes, 2011.

GAVIRIA, C., CORREDOR, J. Coordinación de Evidências, Explicaciones y Objetivos Pragmáticos en la Argumentación. **Revista colombiana de psicología**, 20, 1. p.p 43-56, 2011.

GOLDSTEIN, M., CROWELL, A., KUNH, D. What Constitutes Skilled Argumentation and How Does it Develop? **Informal Logic**. 29, 4, pp. 379-395, 2009.

GOVIER, T. **A practical study of argument**. Wadsworth (10 Ed.) Cengage Learning, 2010.

GRANVILLE, G., REILLY, M. Speaking for experience Boundary-Crossing with a Pre-vocational education programme in Ireland. En TUOMI- GRÖHN, T., ENGSTRÖM, Y. **Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing**. Netherland: Pergamon, 2003.

GREENO, J. On claims that answer the wrong questions. **Educational Research**, 26, 1 p.p. 5-17, 1997.

_____. Authoritative accountable positioning and connected, general knowing: Two progressive themes in understanding transfer. **Journal of the learning science**, 15, p.p. 537-547, 2006.

GRACYK, T. Siegel on Competency Testing and Critical Thinking. **Informal Logic**, XIV, 3,4, 1992.

HALPERN, D. Teaching critical thinking for transfer across domains. **American Psychological Association**, 53, 4 p.p. 449-455, 1998.

_____. **Thought and knowledge. An introduction to critical thinking**. New York:

Psychology Press, 2014.

HASKELL, R. Transfer of learning: Cognition and instruction. **Educational Psychology: Academic Press**. 2000.

HELMS, C. Teacher learning in TVET: transfer, transition and transformation. **Symposium on transfer Network 2 VET-NET**. Recuperado de: <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.75110>. 2011.

HELSDINGEN, A., VAN GOG, T., VAN MERRIËNBOER. The Effects of Practice Schedule and Critical Thinking Prompts on Learning and Transfer of a Complex Judgment Task. **Journal of Educational Psychology**, 103, 2, p. 383–398, 2011. DOI: 10.1037/a0022370

HOWE, C., MCWILLIAM, D., CROSS, G. El azar favorece sólo a la mente preparada: Incubación y los efectos retardados de la colaboración entre pares. **British Journal of Psychology**, 96, p.p. 67–93, 2005.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P., ERDURAN, S. Argumentação em Educação em Ciências: Uma panorâmica. Em: ERDURAN, S., JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. (Eds.), **Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research: Perspectives from Classroom-Based Research**. p. 3-26. London: Springer, 2007. DOI 10.1007/978-1-4020-6670-2.

KHISHFE, R. Explicit Nature of Science and Argumentation Instruction in the Context of Socioscientific Issues: An effect on student learning and transfer. **International Journal of Science Education**, 36:6, 974-1016, 2013.

KHODABANDEH, F. Argumentation across L1 and L2: Examination of Three Instructional Treatments of Genre-based Approach to Teaching writing. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 98, p.p. 968-975, 2014.. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.506

KUHN, D. **The skills of argument**. Cambridge University Press: USA, 1991.

_____. A developmental model of critical thinking. **Educational Researcher**, 28, 2, 1999.

_____. **Enseñar a pensar**. Ed. 1. Buenos Aires: Amorroutur, 2012.

KUHN, D., CROWELL, A. **Dialogical Argumentation as a vehicle for developing Young**, 2011.

KUHN, IORDANOU, PEASE, WIRKALA. Arguing on the Computer: A Microgenetic Study of Developing Argument Skills in a Computer-Supported Environment. **Child Development**, 79, 5, p.p. 1310-1328, 2008.

LARSON, A. BRITT, M., KURBY, C. Improving Students' Evaluation of Informal Arguments. **J. Exp Educ**. 77,4, 2009.

LEITÃO, S. The Potential of Argument in Knowledge Building. **Human Development**, 43, p. 332-360, 2000.

_____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 20, 3. pp. 454-462, 2007.

_____. La dimensión epistémica de la argumentación. Em KRONMÜLLER, E., CORNEJO, C. (eds.), **La pregunta por la mente: aproximaciones desde Latinoamérica**. Santiago de Chile: JCSaéz Editor. p. 89-119, 2008.

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S., DAMIANOVIC, M. C., **Argumentação na escola: o conhecimento em construção** (p. 13-45). São Paulo: Pontes, 2011.

_____. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri/versidad**, 12, 3, 2012.

LAVE, J. Situation Learning in communities of practice. In LAUREN RESNICK, LEVINE B., M. JOHN, STEPHANIE TEASLEY, D. (eds.), **Perspectives on Socially Shared Cognition. American Psychological Association**. 1991. Recuperado de: <http://www.seachangecop.org/sites/default/files/documents/1991%20Jean%20Lave%20-%20Situating%20learning%20in%20CoPs.pdf>.

LIPMAN, M. **Thinking in education**. 2 ed. New York: Cambriedge University Express, 2003.

LOBATO, J. How design experiments can inform a rethinking of transfer and vice versa. **Educational Research**, 32,1 p.p. 17-20, 2003.

_____. Alternative perspectives on the transfer of learning: History, Issues, and challenges for future research. **The journal of the learning sciences**, 15, 4 p.p. 431- 449, 2006.

_____. The actor-oriented transfer perspective and its contributions to educational research and practice. **Educational Psychologist**, 47, 3, p.p. 232-247, 2012.

LOZANO, M. Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación –Colciencias. **Foro-Taller Apropiación Social de la Ciencia y la Innovación**. 2010.

MACÊDO, G. **Desenvolvimento de habilidades argumentativas: Do debate crítico à argumentação cotidiana**. Dissertação de mestrado Universidade Federal de Pernambuco. Pós-graduação Psicologia Cognitiva, 2014.

MACK PECK, J. The Evaluation of Critical Thinking Programs: Dangers and Dogmas. **Informal Logic**, 6, 2, 1984,

MASON, L., SCIRICA, F. Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. **Learning and Instruction**, 16, p.p. 492-509, 2006.

MERCER, N., HOWE, C. Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. **Learning, Culture and Social Interaction**, 1 p.p. 12–21, 2012. doi:10.1016/j.lcsi.2012.03.001

MIDDLETON, J., BAARTMAN, L. Transfer, Transitions and Transformations of Learning. **International technology education studies**, 11, 2013.

MILLER, W., ANDERSON, R., MORRIS, J., LIN, T., JADALLAH, M., SUN, J. The effects of reading to prepare for argumentative discussion on cognitive engagement and conceptual growth. **Learning and Instruction** ,33, p. 67-80, 2014.

NEWELL, G., TALLMAN, L., LETCHER, M. A Longitudinal Study of Consequential Transitions in the Teaching of Literature. **Research in the Teaching of English**, 44, 1, 2009.

NIU, L., BEHAR-HORENSTEIN, L., GARVAN, C. Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis. **Educational Research Review**, 9, p.p. 114-128, 2013.

NUSSBAUM, E., SINATRA, G. Argument and conceptual engagement. **Contemporary Educational Psychology** 28 p.p. 384-395, 2003.

PAUL, J. Background Logic, Critical Thinking, and Irrational Language Game. **Informal logic**, VII, 1, 1985.

PERKINS, D. N., SALOMON, G. Are Cognitive Skills Context-Bound? **Educational Researcher**, 18, 1. pp. 16-25, 1989.

PRADO, C. **La entrevista periodística**. (artigo em blog) 21 de maio de 2013. Recuperado de: <https://periodismoreblog.wordpress.com/tag/pdf-entrevista-periodismo-generos/>

PUCHE-NAVARRO, R. Érase una vez el desarrollo. Em: Puche-Navarro, LARREAMENDY, J., IBIZA, A. **Claves para pensar el cambio**. Bogotá: Ediciones UniAndes, 2008.

PUCHE-NAVARRO, R., OSSA, J. ¿Qué hay de nuevo en el método microgenético? Más allá de las estrategias y más acá del funcionamiento cognitivo del sujeto. Suma, 2006.

RAMÍREZ, N. **Desenvolvimento do pensamento reflexivo: Avaliação da qualidade da argumentação em situação de debate crítico**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Pernambuco. Pós-graduação Psicologia Cognitiva, 2012.

RAMÍREZ, N., SOUZA, D., LEITÃO, S. Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. **Cogency**, 5, 1 pp. 107-133, 2013.

RAPANTA, C., GARCIA-MILA, M., GILABERT, S. What Is Meant by Argumentative Competence? An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education. **Review of Educational Research**, XX, X, pp. 1–38, 2013.. DOI: 10.3102/0034654313487606

RENT DAVIDS, A. **La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo**. Tesis doctoral. Universidad de Rovira, 2013.

REZNITSKAYA, GLINA, CAROLAN, MICHAUD, ROGERS, SEQUEIRA. Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. **Contemporary Educational Psychology** 37, pp. 288–306, 2012.

REZNITSKAYA, KUOB, CLARKC, MILLERD, JADALLAHD, ANDERSOND, NGUYEN-JAHIEL. Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. **Cambridge Journal of Education**, 39, 1, pp. 29–48, 2009.

REZNITSKAYA, A., ANDERSON, R., KUO, L. Teaching and learning argumentation. **The Elementary School Journal**, 107, 5, pp. 449-472, 2007.

REZNITSKAYA, A., ANDERSON. Analyzing Argumentation In Rich, Natural Contexts. **Informal Logic**, 26, 2 pp.175-198, 2006.

SATO, HIDAKA, FUKUDA. Depicting the dynamics of living the life: The trajectory equifinality Model. Em VALSINER, J., MOLENAAR, P. C. M., LYRA, M. C. D. P., CHAUDHARY, N.. **Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences**: Springer Science, 2009.

SAIZ, C., RIVAS, S. Intervenir para transferir en pensamiento crítico. **Conferencia internacional: Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico**. Santiago de Chile. 8-11 de enero, 2008.

SŞENDAG, S., ODABASŞI, F. Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. **Computers & Education** 53, p.p. 132–141, 2012.. doi:10.1016/j.compedu.2009.01.008.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Research**, 27,2 p. 4-13, 1998.

SIEGEL, H. Philosophical Questions Underlying Education for Critical Thinking. **Informal Logic**, VII, 2 &3, 1985,

SIEGLER, R, CROWLEY, K. The Microgenetic Method. A Direct means for studying cognitive development. **American Psychologist**, 46, 6, pp. 606-620, 1991.

SIFUENTES, T., DESSEN, M., DE OLIVEIRA, M. Desenvolvimento humano: Desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, 23, 4. pp. 379-386, 2007.

SINGLEY, M., ANDERSON, J. **The transfer of cognitive skill**. Cambriege, MA: Harvard University Press, 1989.

TAYLOR, VAN EEMEREN, F.H. “Consideren la brecha”: Conciliando la búsqueda del éxito con la persistencia de la razonabilidad. En SANTIBAÑEZ, C, RIFFO, B. **Estudios en argumentación y Retórica. Teorías contemporáneas y aplicaciones**. Chile: Editorial Universidad de Concepción, 2007.

TOULMIN. **The use of argument**. (updated edition) New York: Cambriedge University Express, 2003.

TROY, SADLER, FOWLER. A Threshold Model of Content Knowledge Transfer for Socioscientific Argumentation. **Wiley InterScience**, 2006. DOI 10.1002/sce.20165.

TUOMI-GROHN, T., ENGSTRÖM, Y. **Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing**. Netherland: Pergamon, 2003.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA. **Projeto Acadêmico Educativo Departamento de Psicologia**, 2010.

URIBE, C.E.V., LÓPEZ, G. C. H. Elementos y modelos del desarrollo: una revision del concepto. Em: JOERNS, J. L. PUCHE-NAVARRO, R. IBIZA, A. R. (compiladores). **Claves para pensar el cambio: ensayos sobre psicología del desarrollo**. Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes, 2008.

UYSAL, H. Tracing the culture behind writing: Rhetorical patterns and bidirectional transfer in L1 and L2 essays of Turkish writers in relation to educational contexto. **Journal of Second Language Writing**, 17, p. 183–207, 2008.

VALSINER, J., VAN DER VEEN, R. Encountering the border:: Vygotsky’s zona blizaishego razvitia and its implications for theories of development. In A. Yasnitsky and R. van der Veer (Eds), **Handbook of Cultural- Historical Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

VAN EEMEREN, F.H., GROOTENDORST, R., SNOECK, A. F. Unexpressed Standpoints and unexpressed premises. In: VAN EEMEREN, F.H., GROOTENDORST, R., SNOECK, A. F. **Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation**. pp. 49-57. Mahwah, NJ: 2008.

VAN EEMEREN, F.H., GROOTENDORST, R. Rules for a critical discussion. Em VAN

EEMEREN, GROOTENDORST. **A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmatic-dialectical Approach**, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

VASCO, HENAO. Elementos y modelos del desarrollo: una revisión del concepto. Em: PUCHE-NAVARRO, LARREAMENDY, J., IBIZA, A. **Claves para pensar el cambio**. Bogotá: Ediciones UniAndes, 2008.

VOLET, S. Learning across cultures: appropriateness of knowledge transfer. **International Journal of Educational Research** 31 (1999), p. 625 – 643, 1999.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizaje y desarrollo escolar. **Infancia y Aprendizaje**, 17,28, 1984.

VYGOTSKY, L. **Mind in society: The development of higher psychological functions** (traducción: M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WEBER, S. Boundary-Crossing in the contexto of intercultural learning. En TUOMI-GRÖHN, T., ENGSTRÖM, Y. **Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing**. Netherland: Pergamon, 2003.

WOLFE, S., ALEXANDER, R. Argumentation and dialogic teaching: alternative pedagogies for a changing world. **Beyond crurrent horizon, technology, children, school and families**. 2008. Recuperado de: http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wp-content/uploads/ch3_final_wolfealexander_argumentationalalternativepedagogies_20081218.pdf .

YANG, Y.C. Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre- service teacher training to classroom practice. **Teaching and Teacher Education**, 28, pp. 1116 - 1130, 2012.

APÊNDICE A – ESTRUTURA ETAPAS DA ADAPTAÇÃO DO DEBATE CRÍTICO

ETAPA	TEMPO	PROCEDIMENTO
1 ^a	8'	Fala da equipe investigativa
Fase Debate Restringido (14 minutos) – As bancadas têm a obrigação de respeitar uma posição previamente determinada		
2 ^a	3'	Equipe 1 enuncia seu(s) argumento(s);
	3'	Equipe 2 deve explicitar o(s) argumento(s) da Equipe 1 e instaurar o(s) contra-argumento(s);
	3'	Equipe 1 responde os contra-argumentos(s) apresentados pela Equipe 2
	3'	Equipe 2 responde os contra-argumentos(s) apresentados pela Equipe 1
	2'	Cada uma das Equipes se reúne com o coach e se organiza para a seguinte etapa.
Fase Debate Aberto (8 minutos) – As equipes discutem diante dos argumentos apresentados na 2ª Etapa		
3 ^a	3'	Equipe 2 apresenta um argumento que reforce o argumento enunciado pelo companheiro de Equipe na 2ª etapa ou apresenta contra-argumentos aos(s) argumentos(s) colocados pela Equipe 1 na 2ª etapa;
	3'	Equipe 1 apresenta um argumento que reforce o argumento enunciado pelo companheiro de Equipe na 2ª etapa ou apresenta contra-argumentos aos(s) argumentos(s) colocados pela Equipe 1 na 2ª etapa;
	2'	Cada uma das Equipes se reúne com o coach e se organiza para a seguinte etapa.
Fase de Perguntas (10 minutos): objetivo tirar dúvida sobre um argumento apresentado ao longo da fase de argumentação ou para expandi-lo. Não deve ser uma pergunta com a intensão de prejudicar a bancada.		
4 ^a	1'	A Equipe 1 tem 1' para formular uma pergunta à Equipe 2 em relação com dúvidas ou expansões sobre os argumentos apresentados nas etapas anteriores
	1'	A Equipe 2 tem 1' para responde a pergunta feita pela equipe 1
	1'	A Equipe 2 tem 1' para formular uma contra pergunta à Equipe 1 em relação com dúvidas ou expansões sobre os argumentos apresentados nas etapas anteriores
	1'	A Equipe 1 responde a pergunta feita pela equipe 2
	Abre-se espaço para a plateia realizar duas perguntas	
	1' x 3	Cada participante da plateia terá 1' para formular e interrogar a qualquer uma das equipes em relação com dúvidas ou expansões sobre os argumentos apresentados nas etapas anteriores (podem ser pensar em uma pergunta por cada bancada)
	1' x 3	Cada Equipe terá 1' para responde a pergunta feita pela plateia
Fase do Fechamento de Resolução (9 minutos) – Deve conter sínteses dos argumentos trazidos pelas bancadas, apreciação das instâncias argumentativas mais relevantes do debate e proposta de resolução ou conciliação contextualizada ao que aconteceu efetivamente no debate.		
5 ^a	5'	Cada Equipe se reúne junto com o coach para discutir e preparar a conclusão de seu argumento, assim como para escolher um porta-voz.
	2'	A Equipe 1, na figura do porta-voz, anuncia a conclusão de seu argumento.
	2'	A Equipe 2, na figura do porta-voz, anuncia a conclusão de seu argumento.
Fase de Avaliação (11 minutos)		
6 ^a	8'	O grupo de juízes debate entre si suas avaliações individuais (feitas no decorrer do debate) e escolhe um porta-voz.
	3'	O grupo de juízes, na figura do porta-voz, anuncia e justifica o resultado de sua avaliação do debate a partir dos critérios elaborados antecipadamente.
Total	60'	

Fonte: Ramírez (2012)

APÊNDICE B: FICHA AVALIAÇÃO DEBATE INTERESCOLAR

	Avaliação Equipe ou Bancada a favor	Avaliação Equipe ou Bancada em contra
Parte I		
Parte II		

Em sua opinião, qual considera foi a equipe que melhor argumento o tópico debatido **e por quê?** (Favor exponha as razões que o levaram a tomar esta decisão)

**APÊNDICE C: FICHA AVALIATIVA DEBATE CRÍTICO (ESTA FICHA SE
APRESENTOU EM ESPANHOL)**

FICHA AVALIAÇÃO DEBATE N° _____

Nome: _____ **Data:** _____

ETAPAS DO DEBATE CRÍTICO	BANCADA PROPONENTE	BANCADA Oponente
Debate Restringido		
Debate Aberto		
Perguntas		
Fechamento de Resolução		

Conclusão da Avaliação:

APÊNDICE D: MODELO ENTREVISTA POR SITUAÇÕES EXTRA-ACADÊMICAS

Aclara-se que as perguntas realizadas serão no idioma dos participantes, isto é, em Espanhol. Estas perguntas serão feitas depois de apresentar cada situação extra acadêmica (debate parlamentar político, entrevista jornalística, coluna de opinião).

Debate Parlamentar político ou eleitoral

Que argumentos dados pelos debatedores chamaram mais sua atenção e por quê?

Em sua opinião quem considera argumento melhor suas ideias e por quê?

Entrevista Jornalística

Que argumento(s) dado pelo entrevistado chamaram sua atenção e por quê?

Como avalia os argumentos utilizados pela(o) entrevistada(o)? Em caso de requer se pedirá que justifique a resposta.

Coluna de opinião

Que argumento(s) dado pelo(a) autor(a) chama sua atenção e por quê?

Como avalia os argumentos utilizados pelo(a) autora diante do tópico tratado na coluna?
Em caso de requer se pedirá que justifique a resposta.

APÊNDICE E: DISTRIBUIÇÃO DE DADOS POR ESTUDANTES

N	Identificação estudante	Contexto Disciplina (D.C.)						Situações Extra-curriculares (S.E)									Total S. E Estudante (MAX: 14)
		D.C Interescolar	DC 1	DC 2	DC 3	DC 4	Total Estudante D.C	4 semanas após			8 semanas após			12 semanas após			
								DP 1	E.J 1	C.O 1	D.P 2	E.J 2	C.O 2	D.P 3	E.J 3	C.O 3	
1	Angela	X	0	X	X	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
2	Camilo	X	X	0	X	0	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
3	Andrea	X	X	0	X	0	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
4	Daicy	X	0	X	X	0	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
5	Anibal	X	X	0	X	0	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
6	Memo	X	0	X	0	X	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
7	Antonia	X	X	X	X	0	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
8	Cesar	X	0	0	X	0	1	X	X	X	X	X	X	0	0	0	8
9	Alberto	X	X	X	X	X	4	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
10	Adriana	X	0	X	0	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
11	Lizeth	X	X	X	X	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
12	Manuela	X	X	X	0	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
13	Andrea	X	X	X	0	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
14	Patricia	X	X	X	X	0	3	X	X	X	X	X	X	0	0	0	9
15	Ana	X	X	0	X	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
16	Nacho	X	X	X	0	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
17	Ruben	X	X	X	0	X	3	0	0	0	X	X	X	X	X	X	10
18	Pamela	X	0	X	X	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
19	Amelí	X	X	0	X	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13
20	Marina	X	X	X	0	X	3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	13

Fonte: Autora

APÊNDICE F: INTRODUÇÃO DEBATE INTER-ESCOLAR DO CEAR

Todos en situaciones cotidianas argumentamos y evaluamos lo que los otros nos dicen. Defendemos posiciones en conversaciones cotidianas, con nuestros amigos, nuestras parejas, en las redes sociales, frente a tópicos de actualidad y más aún estamos llamados a ser buenos argumentadores cuando somos psicólogos.

En qué situaciones particulares consideran ustedes que es importante que un psicólogo argumente? (espacio para respuesta de los estudiantes).

En este momento les voy a presentar el ejemplo de un debate, que ocurrió en Chile sobre Legalización del aborto, los debatedores eran estudiantes de colegio que participaban en un Concurso de debates realizado en ese país.

Vamos, por favor, a prestar atención a los argumentos que los equipos participantes mencionan para que evaluemos la calidad de estos, escribir como les parecen estos argumentos. Para eso les voy a entregar una ficha en la que pueden dar su opinión y elegir cual de los grupos consideran mejor argumentaron.

APÊNDICE G: SÍNTESE DE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE ARGUMENTOS/ARGUMENTAÇÕES UTILIZADOS PEOS ALUNOS PARTICIPANTES DA DEI

Em este apartado se apresenta a síntese dos critérios para avaliar as argumentações/argumentos nas diversas situações, que utilizaram os 17 alunos que não foram descritos em extenso na seção de resultados.

Caso Angela

Critérios	Natureza	Contexto DEI				Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério
		D.I	DC 2	DC3	DC 4	4 semanas após			8 semanas após			12 semanas após				
						DP 1	EJ 1	CO 1	DP 2	EJ 2	CO 2	DP 3	EJ 3	CO 3		
Uso de referências	Dialético-Aceitabilidade	1									1				2	2
Quantidade de justificativas	Estruturais - quantidade de justificativas	2	6	2	3										4	13
Coesão	Pragmático-discursivo	1													1	1
Segurança para expressar as ideias	Pragmático-Retórico	1													1	1
Clareza	Pragmático-discursivo	1	6	3	1	1	1			1				1	8	15
Incorporação de elementos da oposição ao ponto de vista próprio	Reflexivo -flexibilidade do ponto de vista	1			2										2	3
Uso de referências confiáveis	Dialético-Aceitabilidade		7							2					2	9
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático-discursivo		6	5	3										3	14
Uso do tempo	Pragmático-Estrutura do gênero discursivo		7		2										2	9
Digressão (acrescento na conclusão, debate 2)	Pragmático-discursivo		2	1	1				3				1		5	8
Uso de evidência científica	Dialético-Aceitabilidade				1		2			2					3	5
Quantidade de referências	Dialético-Aceitabilidade				2										1	2
Pertinência (momento em que um argumento é introduzido no discurso).	Pragmático-Retórico				2										1	2
Participação	Pragmático-Estrutura do gênero discursivo				1										1	1
Uso de dados ou estatísticas	Dialético-Aceitabilidade						2								1	2
Uso de exemplos	Dialético-Aceitabilidade						1				1				2	2
Autoridade da fonte	Dialético-Aceitabilidade						1					1	1	1	4	4
Atualidade	Pragmático-discursivo							1							1	1
Relação entre a(s) justificativa(s) e o ponto de vista	Dialético-Relevância							1							1	1
Ausência -presença de contra-argumentos	Reflexivo -Pluralismo							1							1	1
Organização do discurso	Pragmático-discursivo							1						1	2	2
Conhecimento pela própria experiência.	Dialético-Aceitabilidade										1				1	1

Caso Andrea

Critérios	Natureza	DEI			Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério	
		DI	DC1	DC3	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI					
					DP 1	EJ1	CO1	DP 2	EJ2	CO2	DP 3	EJ 3	CO3			
Clareza	Pragmático-discursivo	6	6	5		2				1			1		6	21
Segurança para expressar as ideias	Pragmático-retórico	2	3									1			3	5
Uso de referências	Dialético-aceitabilidade	1	3	1							1				4	5
Presença de viés no discurso	Pragmático-discursivo	1													1	1
Coesão	Pragmático-discursivo		1												1	1
Discurso concreto ou preciso.	Pragmático-discursivo		3	2											2	5
Uso de exemplos	Dialético-aceitabilidade		2				1								2	2
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático-discursivo		2	2	2										3	4
Quantidade de justificativas	Estruturai-quantidade de justificativas		1				1								2	1
Uso de evidência científica	Dialético-aceitabilidade			1					2	1			1		4	4
Digressão	Pragmático-discursivo			1				2			2				3	1
Manter a postura defendida	Reflexivo- flexibilidade do ponto de vista			1								1			2	1
Uso de dados ou estatísticas	Dialético-Aceitabilidade				4			1				1		1	4	0
Autoridade da fonte	Dialético-Aceitabilidade					2			1				1		3	4
Plausibilidade	Dialético-Aceitabilidade						1								1	0
Ausência -presência de contra-argumentos	Reflexivo -Pluralismo						1			2			1		3	0
Uso do tempo	Pragmático-Estrutura do gênero discursivo							2							1	0
Organização do discurso	Pragmático- Discursivo							1							1	0
Presença de PV e J	Estruturai - Elementos do argumento								1	1					2	1
Respeito pelas regras do debate (ex:uso da palavra)	Pragmático-condições de produção											1			1	0

Caso Daicy

Critérios	Natureza	DEI			Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério	
		DI	DC2	DC3	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI					
					DP 1	EJ 1	CO 1	DP2	EJ2	CO2	DP3	EJ3	CO 3			
Clareza	Pragmático-Discursivo	2	1						1			2	1		5	7
Quantidade de justificativas	Estrutural -quantidade de justificativas	6		2				1							3	9
Uso de referências	Dialético -Aceitabilidade	2	2	3											3	7
Coesão	Pragmático-Discursivo	1													1	1
Segurança para expressar as ideias	Pragmático-Retórico	1				1							2		3	4
Discurso concreto ou preciso.	Pragmático-Discursivo			1			1								2	2
Plausibilidade	Dialético -Aceitabilidade		1												1	1
Relação entre a(s) justificativa(s) e o ponto de vista	Dialético-Relevância		1												1	1
Participação	Pragmático-Condições de produção			3											1	3
Uso do tempo	Pragmático-Condições de produção			1											1	1
Digressão	Pragmático-Discursivo			3		1			2						3	6
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático-Discursivo			1					1						2	2
Uso de exemplos	Dialético -Aceitabilidade				1										1	1
Uso de evidência científica	Dialético -Aceitabilidade							1		2	1				3	4
Ausência -presença de contra-argumentos	Reflexivo -flexibilidade do ponto de vista					1	1				1				3	3
Uso de dados ou estatísticas	Dialético -Aceitabilidade								1				1		2	2
Relevância social	Pragmático-Discursivo										1				1	1
Conhecimento prévio	Dialético -Aceitabilidade												1		1	1
Autoridade da fonte	Dialético -Aceitabilidade												1		1	1
Organização do discurso	Pragmático-Discursivo												1		1	1
Discurso persuasivo	Pragmático-Retórico												1		1	1

Caso Anibal

Critérios	Natureza	DEI			Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério
		DI	DC1	DC3	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI				
					DP 1	EJ1	CO1	DP 2	EJ2	CO 2	DP 3	EJ3	CO 3		
Clareza	Pragmático - Discursivo	1	2	2			2		1	1				6	9
Quantidade de justificativas	Estruturais - Quantidade	3	1											2	4
Uso de evidência científica	Dialético - Aceitabilidade	1	2		1							3	1	5	8
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático - Discursivo		2	2										2	4
Participação	Pragmático - Condições de produção		2	2										2	4
Digressão	Pragmático - Discursivo		2	4				5						3	11
Pertinência (momento em que um argumento é introduzido no discurso).	Pragmático - retórico		1											1	1
Uso de referências	Dialético - Aceitabilidade			1								3		2	4
Uso do tempo	Pragmático - Condições de produção			2	1									2	3
Quantidade de referências	Dialético - Aceitabilidade			1										1	1
Uso de dados ou estatísticas	Dialético - Aceitabilidade				1			1				1		4	6
Plausibilidade	Dialético - Aceitabilidade				1								1	2	2
Relação entre a(s) justificativa(s)	Dialético - Relevância				1								1	2	2
Necessidade ou não de apresentar mais justificativas para dar maior suporte ao PV.	Dialético - Suficiência					1							1	2	2
Incorporação de elementos da oposição ao ponto de vista próprio	Reflexivo - flexibilidade do ponto de vista				1									1	1
Autoridade da fonte	Dialético - Aceitabilidade					1	1		1			1		4	4
Uso da linguagem acorde à audiência	Pragmático - retórico				1	1								2	2
Uso de conceitos técnicos	Dialético - Aceitabilidade					1								1	1
Atitude do argumentador.	Pragmático - retórico					1								1	1
Uso de exemplos	Dialético - Aceitabilidade				1									1	1
Conhecimento prévio	Dialético - Aceitabilidade							1						1	1
Discurso concreto ou preciso.	Pragmático - Discursivo								1					1	1
Conhecimento pela própria experiência.	Dialético - Aceitabilidade									2				1	2
Estilo de redação	Pragmático - retórico									1				1	1
Presença de viés no discurso	Pragmático - Discursivo										1			1	1

Caso Memo

Critérios	Natureza	DEI			Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério	
		DI	DC2	DC4	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI					
					DP 1	EJ1	CO 1	DP2	EJ2	CO 2	DP3	EJ3	CO 3			
Discurso concreto ou preciso	Pragmático - Discursivo	2	1												2	3
Fluidez	Pragmático - Retórico	2	1												2	3
Uso de referências	Dialético - Aceitabilidade	2	1	3		3						1			5	10
Clareza	Pragmático - Discursivo	1	2		1										3	4
Uso de conceitos técnicos	Dialético - Aceitabilidade	1													1	1
Coerência	Pragmático - Discursivo	2													1	2
Error conceitual	Dialético - Aceitabilidade		1												1	1
Plausibilidade	Dialético - Aceitabilidade		1												1	1
Relação entre a(s) justificativa(s) e o ponto de vista	Dialético - Relevância		1												1	1
Necessidade ou não de apresentar mais justificativas para dar maior suporte ao PV.	Dialético - Suficiência		1												1	1
Uso do tempo	Pragmático - Condições de produção		1	1								1			3	3
Digressão	Pragmático - Discursivo			4				2	1	1	1	1	1		6	10
Respeito pelas regras do debate (ex:uso da palavra)	Pragmático - Condições de produção			1											1	1
Autoridade da fonte	Dialético - Aceitabilidade				3	1	2						1		4	7
Uso de exemplos	Dialético - Aceitabilidade				1						1				2	3
Características do contexto de produção.	Pragmático - Condições de produção					2			1			1	1	1	5	5
Ortografia	Pragmático - Discursivo						1								1	1
Diversidade de pontos de vista	Reflexivo - Pluralismo							1				1			2	2
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático - Discursivo								1						1	2
Presença de vies no discurso	Pragmático - Discursivo								1					1	2	3
Quantidade de justificativas	Estruturai - quantidade									1				2	2	1
Uso de evidência científica	Dialético - Aceitabilidade									1			1		1	2
Coesão	Pragmático - Discursivo											1			1	2
Uso de dados ou estatísticas	Dialético - Aceitabilidade													1	1	0
Ausência -presença de contra-argumentos	Reflexivo - Pluralismo											1			1	1

Caso Antonia

Critérios	Natureza	DEI				Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério
		DI	DC1	DC2	DC3	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI				
						DP 1	EJ1	CO 1	DP2	EJ2	CO2	DP3	EJ3	CO3		
Manter a postura defendida	Reflexivos - Flexibilidade do ponto de vista	1			2										2	3
Manter a postura defendida	Reflexivos - Flexibilidade do ponto de vista	3	2	7	5			1					3	2	7	23
Clareza	Pragmático - Discursivo	2		6	1						1		1	1	6	12
Uso de referências	Dialético - Aceitabilidade		6		3		2								3	11
Discurso concreto ou preciso	Pragmático - Discursivo		1												1	1
Atitude dos argumentadores.	Pragmático - Retórico		1												1	1
Coerência	Pragmático - Discursivo			6						1					2	7
Quantidade de justificativas	Estruturai - quantidade			6											1	6
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático - Discursivo			7											1	7
Uso do tempo	Pragmático -Condições de produção				1					1					2	2
Uso de evidência científica	Dialético - Aceitabilidade				1		1								2	2
Fluidez	Pragmático - Retórico				1	2			1	1				1	5	6
Digressão	Pragmático - Discursivo					1									1	1
Incorporação de elementos da oposição ao ponto de vista próprio	Reflexivos - Flexibilidade do ponto de vista					1									1	1
Quantidade de referências	Dialético - Aceitabilidade						1								1	1
Plausibilidade	Dialético - Aceitabilidade						1								1	1
Relação entre a(s) justificativa(s) e o	Dialético - Relevância						1								1	1
Necessidade ou não de apresentar mais justificativas para dar maior suporte ao PV.	Dialético - Suficiência							1		1	2			1	4	5
Autoridade da fonte	Dialético - Aceitabilidade								1						1	1
Informação hipotética	Dialético - Aceitabilidade										2				1	2
Ausência -presença de contra-argumentos	Reflexivos - Pluralismo												1		1	1
Uso de dados ou estatísticas	Dialético - Aceitabilidade												1		1	1

Caso Cesar

Critérios	Natureza	DEI		Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério	
		DI	DC 3	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI					
				DP 1	EJ1	CO1	DP 2	EJ 2	CO 2	DP3	EJ3	CO 3			
Uso de referências	Dialético - Aceitabilidade	2	2											2	4
Clareza	Pragmático - Discursivo	1												1	1
Uso de exemplos	Dialético - Aceitabilidade		1	1		1				2				4	5
Discurso concreto ou preciso.	Pragmático - Discursivo		1											1	1
Participação	Pragmático - Condições do contexto de produção		2											2	2
Uso do tempo	Pragmático - Condições do contexto de produção		1											1	1
Digressão	Pragmático - Discursivo		1	1				4	2					4	8
Plausibilidade	Dialético - Aceitabilidade				1									1	1
Autoridade da fonte	Dialético - Aceitabilidade				1	1		1						3	3
Características do contexto de produção	Pragmático - Condições de produção					1								1	1
Uso de dados ou estatísticas	Dialético - Aceitabilidade							1						1	1
Relevância social	Pragmático - Discursivo							1	1					2	2
Uso de evidência científica	Dialético - Aceitabilidade							1						1	1

Caso Alberto

Critérios	Natureza	DEI					Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério		
		DI	DC1	DC2			DC3	DC 4	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI				
									DP1	EJ1	CO1	DP2	EJ2	CO2	DP3			EJ3	CO3
Quantidade de justificativas	Estruturai- quantidade	3			2											2	5		
Autoridade da fonte	Dialético - Aceitabilidade		1					1							2	3	4		
Error conceitual	Dialético - Aceitabilidade			1												1	1		
Uso de referências	Dialético - Aceitabilidade				4	1										2	5		
Clareza	Pragmático - Discursivo				3	2										2	5		
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático - Discursivo				3											1	3		
Uso do tempo	Pragmático - Condições de produção				3	1	1									3	5		
Digressão	Pragmático - Discursivo				3											1	3		
Participação	Pragmático - Condições de produção				2											1	2		
Pertinência (momento em que um argumento é introduzido no discurso).	Pragmático - Retórico				1											1	1		
Manter a postura defendida	Reflexivos - Flexibilidade do ponto de vista				1		1									2	2		
Uso de dados ou estatísticas	Dialético - Aceitabilidade						1			1				1		3	3		
Respeito pelas regras do debate (ex:uso da palavra)	Pragmático - Condições de produção						1									1	1		
Segurança para expressar as ideias	Pragmático - Retórico							1					1			2	2		
Coerência	Pragmático - Discursivo							1								1	1		
Uso de evidência científica	Dialético - Aceitabilidade								1		2					2	3		
Uso de exemplos	Dialético - Aceitabilidade											2				1	2		
Conhecimento de sentido común.	Dialético - Aceitabilidade												1			1	1		
Conhecimento pela própria experiencia.	Dialético - Aceitabilidade												1			1	1		
Ausência-presença de contra-argumentos	Reflexivos - Pluralismo													2		1	2		
Relevância social	Pragmático - Discursivo													1		1	1		

Caso Adriana

Critérios	Natureza	DEI			Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério	
		DI	DC2	DC4	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI					
					DI1	CO1	CO2	DEI1	DEI2	DEI3	DEI4	DEI5	DEI6			
Clareza	Pragmático - Discursivo	1	11	5	1						1				5	19
Expressões corporais	Pragmático - Retórico	3													1	3
Segurança para expressar as ideias	Pragmático - Retórico	1													1	1
Tono de voz	Pragmático - Retórico	1													1	1
Incorporação de elementos da oposição ao ponto de vista próprio	Reflexivos - Flexibilidade do ponto de vista	1		4											2	5
Uso de referências	Dialético - Aceitabilidade		9	5							1				3	15
Quantidade de justificativas	Estruturai - Quantidade		8	2											2	10
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmáticos - Discursivo		8	2											2	10
Uso do tempo	Pragmático - Estrutura do gênero discursivo		9	1								1			3	11
Digressão (acrescimo na conclusão)	Pragmático - Discursivo		1	1				2							3	4
Tendenciosidade na pergunta	Pragmático - Retórico			1											1	1
Manter a postura defendida	Reflexivos - Flexibilidade do ponto de vista				2		1								2	3
Uso de dados ou estatísticas	Dialético - Aceitabilidade							1					1		2	2
Uso de evidência científica	Dialético - Aceitabilidade								1			1			2	2
Ausência-presença de contra-argumentos	Reflexivos - Pluralismo												1		1	1

Caso Manuela

Critérios	Natureza	DEI				Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério	
		DI	DC1	DC2	DC4	4 semanas após			8 semanas após			12 semanas após					
						DEI			DEI			DEI					
						DP1	EJ1	CO 1	DP2	EJ2	CO 2	DP3	EJ3	CO3			
Quantidade de justificativas	Estrutural - quantidade de justificativas	3		6											2	9	
Digressão	Pragmático-Discursivo	1	1	1	2					1	2			2		7	10
Clareza	Pragmático-Discursivo	1	1	7	1		2			1				1	1	8	15
Segurança para expressar as ideias	Pragmático-Retórico	1								1						2	2
Discurso concreto ou preciso	Pragmático-Discursivo		2													1	2
Atitude do argumentador	Pragmático-Retórico	1														1	1
Uso do tempo	Pragmático- Condições de produção		1													1	1
Uso de conceitos técnicos	Dialético-Aceitabilidade		1							1						2	2
Uso de referências	Dialético-Aceitabilidade			8	4								2			3	14
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático-Discursivo			6	1				1							3	8
Uso do tempo	Pragmático- Condições de produção			8	3											2	11
Conclusão pertinente (avaliou se uma equipe realiza uma síntesis dos argumentos tratados no debate ou se pelo contrario introduz mais argumentos).	Pragmático- Condições de produção				2											1	2
Incorporação de elementos da oposição ao ponto de vista próprio	Reflexivo-flexibilização do ponto de vista					2										1	2
Uso de exemplos	Dialético-Aceitabilidade					1					2					2	3
Presença de PV e J	Estruturai-elementos do argumento					1							1	1		1	1
Autoridade da fonte	Dialético-Aceitabilidade					1	2	1					1	1		5	6
Reiteração de informação	Dialético-Aceitabilidade						1									1	1
Uso de evidência científica	Dialético-Aceitabilidade							1		3						2	4
Relevância social	Pragmático-Discursivo					1										1	1
Uso de dados ou estatísticas	Dialético-Aceitabilidade								1					2		2	3
Diversidade de pontos de vista	Reflexivo-pluralismo												1		1	1	1

Caso Patricia

Critérios	Natureza	DEI				Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério	
		DI	DC1	DC2	DC4	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI					
						DP 1	EJ1	CO 1	DP2	EJ2	CO2	DP3	EJ3	CO3			
Clareza	Pragmático-discursivo	2	5	13	5										2	5	27
Segurança para expressar as ideias	Pragmático-Retórico	2				1	1									3	4
Discurso persuasivo	Pragmático-Retórico	1														1	1
Discurso concreto ou preciso.	Pragmático-discursivo		2		1											2	3
Manter a postura defendida	Reflexivo -Flexibilidade do ponto de vista		1													1	1
Atitude do argumentador	Pragmático-Retórico	1						1								2	2
Uso do tempo	Pragmático-Condições de produção	1	10	4												3	15
Uso de conceitos técnicos	Dialético-Aceitabilidade		1													1	1
Uso de referências	Dialético-Aceitabilidade			9						2						2	11
Quantidade de justificativas	Estruturai - quantidade			8												1	8
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático-discursivo			8												1	8
Quantidade de referências	Dialético-Aceitabilidade			2	2											2	4
Participação	Pragmático-Condições de produção			2												1	2
Digressão	Pragmático-discursivo				1								1			2	2
Conclusão pertinente (avaliou se uma equipe)	Pragmático-Condições de produção				1											1	1
Presença de PV e J	Estruturai-elementos do argumento					1										1	1
Respeito pelas regras do debate (ex:uso da palavra)	Pragmático-Condições de produção					1							1			2	2
Autoridade da fonte	Dialético-Aceitabilidade						1	1	2	1				3		5	8
Uso de dados ou estatísticas	Dialético-Aceitabilidade												1			1	1
Uso de exemplos	Dialético-Aceitabilidade													1		1	1
Organização do discurso	Pragmático-discursivo													1	1	2	2

Caso Ana

Critérios	Natureza	DEI				Situações Extra-curriculares									No. avaliações nas que continua o critério	Total Fr de uso do critério
		DI	DC1	DC2	DC3	4 semanas após DEI			8 semanas após DEI			12 semanas após DEI				
						DP1	EJ1	CO 1	DP 2	EJ2	CO2	DP3	EJ3	CO3		
Manter a postura defendida	Reflexivo-flexibilidade do ponto de vista	3													1	3
Retomada de argumentos ou contra-argumentos	Pragmático-Discursivo	1	2	1	2										4	6
Organização do discurso	Pragmático-Discursivo		2												1	2
Clareza	Pragmático-Discursivo		4	1	3			2	1	1	1				7	13
Participação	Pragmático-Condições d e produção		2		2										2	4
Digressão	Pragmático-Discursivo		2		2				2						3	6
Uso de referências	Dialético-aceitabilidade			5	3										2	8
Quantidade de justificativas	Estruturai -quantidade de justificativas			1											1	1
Tendenciosidade na pergunta	Pragmático-Retórico			1											1	1
Segurança para expressar as ideias	Pragmático-Retórico			1	3										2	4
Coesão	Pragmático-Discursivo			1											1	1
Uso do tempo	Pragmático-Estrutura do gênero discursivo				2				2						2	4
Quantidade de referências	Dialético-aceitabilidade				1										1	1
Discurso concreto ou preciso	Pragmático-Discursivo				1		1								2	2
Informação hipotética	Dialético-aceitabilidade					2									1	2
Uso de dados ou estatísticas	Dialético-aceitabilidade					3									1	3
Uso de evidência científica	Dialético-aceitabilidade						2			1					2	3
Autoridade da fonte	Dialético-aceitabilidade						1			2					2	3
Uso de exemplos	Dialético-aceitabilidade						1				1				1	2
Diversidade de pontos de vista	Reflexivo-Pluralismo							1							1	1

Caso Lucia

[illegible]

Caso Amelí

[illegible]