

# O ENSINO DE COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS EM FILOSOFIA ATRAVÉS DO MÉTODO CONTROVÉRSIA CONSTRUTIVA

**Teresa Morais<sup>1</sup>, Helena Silva<sup>2,3</sup>, José Lopes<sup>2,3</sup> & Caroline Dominguez<sup>3,4</sup>**

<sup>1</sup>*Escola S/3 S. Pedro, Vila Real, Portugal*

<sup>2</sup> *CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal*

<sup>3</sup>*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal*

<sup>4</sup> *LabDCT/CIDTFF - Laboratório de Didática de Ciências e Tecnologia/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal*

[morais.tm@sapo.pt](mailto:morais.tm@sapo.pt); [helsilva@utad.pt](mailto:helsilva@utad.pt); [jlopes@utad.pt](mailto:jlopes@utad.pt); [carold@utad.pt](mailto:carold@utad.pt)

## Resumo

Construir, analisar e avaliar argumentos são competências fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Desenvolver a capacidade de pensar criticamente é um requisito básico na formação de cidadãos ativos e comprometidos com a vida democrática, finalidades da escola em geral e objetivos da disciplina de filosofia em particular.

Neste trabalho avaliam-se, com base na qualidade dos textos argumentativos produzidos por 24 alunos do ensino secundário na disciplina de filosofia, as potencialidades da aplicação do método de aprendizagem cooperativa controvérsia construtiva no desenvolvimento de competências argumentativas.

Os resultados mostram que o uso da controvérsia construtiva promoveu as capacidades de analisar e avaliar as crenças e a elaboração de textos argumentativos com qualidade que compreendem a explicitação da questão, a afirmação da tese, argumentos a favor, objeções e conclusão.

Palavras-chave: pensamento crítico, controvérsia construtiva, competências argumentativas.

## Abstract

The development of critical thinking requires essential skills, such as the ability to construct, analyze and evaluate arguments. One of the basic requirements to become an active citizen who participates in the democracy of a society – the general goal of school itself and one of the main objectives of the discipline of philosophy – is the development of critical thinking.

Based on the quality of argumentative texts written by 24 high-school students in a philosophy's class, this work we assess the advantages of using a cooperative learning method – constructive controversy – on the improvement of argumentative skills.

The use of constructive controversy promoted the capacities of analyzing and evaluating beliefs and elaborating high-quality argumentative texts.

Key-words: critical thinking, constructive controversy, argumentative skills.

## **1 - INTRODUÇÃO**

O documento que estabelece os objetivos e conteúdos a desenvolver na disciplina de filosofia do ensino secundário afirma como funções essenciais da disciplina permitir a cada aluno aperfeiçoar a análise das suas convicções pessoais e aperceber-se da diversidade de argumentos e problemáticas dos outros (Almeida, Henriques, Vicente & Barros, 2001). Para atingir estes objetivos, este documento propõe que se desenvolvam atividades com os alunos de análise e confronto de argumentos em que se assumam posições pessoais bem fundamentadas sobre questões éticas, estéticas ou religiosas, problemas relativos ao conhecimento ou sobre o sentido da vida.

As estratégias mais usadas para o desenvolvimento das competências argumentativas são a análise de filmes (Weerts, 2005), debates orais e controvérsia construtiva (Johnson & Johnson, 1998; Khourey-Bowers, 2006), entre outras.

Este trabalho tem como objetivo analisar a eficácia do método de aprendizagem cooperativa – a controvérsia construtiva – no desenvolvimento das competências argumentativas a partir de textos argumentativos com qualidade que, segundo Weston (1996) devem: explicitar a questão; defender uma tese; apresentar razões justificativas em defesa da tese; apresentar objeções e tirar conclusões.

## **2 - PENSAMENTO CRÍTICO E ARGUMENTAÇÃO**

Segundo Ennis (2011), o pensamento crítico pode ser definido como uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou o que fazer. Propõe um conjunto de disposições e capacidades que podem constituir-se como objetivos a atingir num programa de desenvolvimento de pensamento crítico. Das disposições - atitudes ou tendências – salientamos a procura da informação, a abertura de espírito, a consideração dos outros pontos de vista, a modificação da sua posição sempre que as razões sejam suficientes. Estas disposições configuram-se fundamentais para que as competências argumentativas se possam desenvolver (Ennis, 1985).

A partir da análise da taxonomia de Ennis (1985) e do programa de filosofia do ensino secundário (Almeida et al, 2001) podemos verificar que há correspondência entre as duas propostas. Como atividades suscetíveis de desenvolver o pensamento crítico, Ennis (1985) aponta: identificar ou formular uma questão, analisar argumentos, identificando a conclusão, as razões e a estrutura e apresentar uma posição a uma audiência particular, ou seja argumentar. Por sua vez, no programa de filosofia (Almeida et al, 2001) identificam-se como competências a desenvolver a identificação ou clarificação de um problema ou questão filosófica, a análise de textos argumentativos, identificando a tese, as razões justificativas, as objeções e a conclusão e a composição de textos argumentativos.

Desenvolver nos alunos competências argumentativas, aprender a pensar filosoficamente, ou seja, sustentar as nossas opiniões com argumentos sólidos, é também aprender a pensar de modo crítico (Murcho, 2002). Segundo o mesmo autor, a argumentação é a ação de expor um conjunto de razões, fundamentos ou argumentos para provar uma tese, defender uma opinião, fundamentar uma crítica. Toulmin (2001), apresenta um padrão da estrutura formal dos argumentos, com a descrição dos seus elementos constitutivos e relações entre eles. São eles: os dados (factos); a conclusão (tese); as garantias (afirmações que autorizam a inferência dos dados à conclusão); qualificadores modais; refutação (objeções) e apoio ou conhecimento básico (as leis, a moral e outros elementos do contexto). Nos argumentos do quotidiano nem sempre aparece a estrutura completa, sendo no entanto imprescindível, para que se possa com propriedade apelidar de argumento que o discurso tenha a seguinte estrutura: dados – conclusão – justificações. Este modelo dá importância aos elementos de sustentação dos pontos de vista, ou seja, as justificações ou garantias e permite analisar qualquer discurso argumentativo.

### **3 - A CONTROVÉRSIA CONSTRUTIVA**

A controvérsia construtiva é um método de aprendizagem cooperativa em que são apresentados aos alunos problemas, situações, ideias, informações ou teorias incompatíveis, em confronto e que exigem a integração de diferentes pontos de vista (Johnson & Johnson, 1979). Tem como objetivos preparar os alunos para pesquisarem sobre um tema, conhecer factos, avaliar criticamente argumentos a favor e contra, defender a sua tese de forma convincente e persuasiva, ser capaz de argumentar de igual modo a favor da tese contrária e construir uma síntese final que integre os melhores argumentos para os dois pontos de vista e se apresente como a melhor solução para o problema (Johnson & Johnson, 1988). Sabendo-se que o desenvolvimento das competências argumentativas não ocorre igualmente em todos os contextos de aprendizagem e só se adquire com a prática (Costa, 2008), o uso da controvérsia construtiva pode ser um método com potencialidades a esse nível, já que promove o conflito cognitivo e desenvolve o pensamento crítico (Lopes & Silva, 2009). O pensamento crítico é promovido quando os alunos têm que justificar as suas posições e detetar pontos fracos na argumentação adversária, desenvolvendo deste modo o raciocínio dedutivo e indutivo.

A controvérsia construtiva exige alguma preparação por parte do professor e dos alunos (Lopes & Silva, 2009): numa primeira fase o professor forma os grupos de trabalho, estabelece os objetivos de aprendizagem, escolhe o tema de estudo e prepara os materiais de ensino; numa segunda fase, explica a tarefa aos alunos, indica os critérios de sucesso e os comportamentos esperados; o professor controla a discussão realizada nos grupos, intervém sempre que

necessário e zela pelo bom andamento do trabalho. Segundo Johnson & Johnson (2000) inicialmente os alunos têm um elevado grau de confiança na sua tese, nas informações que recolheram e nas suas experiências (congelamento epistémico). Quando são confrontados com perspectivas diferentes e de igual modo bem fundamentadas, aumenta a incerteza quanto à justeza da sua posição inicial (descongelamento epistémico) e instala-se um conflito cognitivo que motiva a procura de mais informações e de uma perspectiva mais adequada (curiosidade epistémica).

#### 4 - METODOLOGIA

Para analisar a eficácia do uso da controvérsia construtiva na construção de textos argumentativos com qualidade, foi desenhada uma experiência de investigação de natureza exploratória. O estudo, de natureza essencialmente qualitativa, mais especificamente um estudo de caso, numa vertente analítica e interpretativa (Bogdan & Biklen, 1994), decorreu numa escola com 3º ciclo e ensino secundário, com uma turma de 24 alunos do 10º ano de escolaridade da opção de Humanidades, durante os meses de outubro a janeiro, nas aulas de filosofia. Na primeira fase os alunos trabalharam em grupos e foi-lhes pedido que elaborassem textos argumentativos sobre os temas estudados (dois temas), tendo-lhes sido indicada a estrutura de um texto argumentativo com qualidade. Na segunda fase aplicou-se o método de aprendizagem cooperativa – controvérsia construtiva, exposto no Quadro 1, que deu lugar a mais dois textos argumentativos.

**Quadro 1** - Fases da segunda etapa do estudo – controvérsia construtiva

<b>Estrutura da atividade</b>	<b>Tarefas dos elementos do grupo</b>
1º- Formação de grupos heterogêneos de 4 elementos	Estudar o tema, definir os conceitos, perceber o que está em causa, esclarecer qual é a questão a debater.
2º- Divisão do grupo inicial, em grupos de 2 (díade)	O par A estuda e prepara argumentos para defender a sua posição. Prepara a apresentação e defesa da sua tese.  O par B realiza as mesmas atividades para a tese contrária.
3º- Discussão em grupo de 4 elementos	Cada par apresenta os seus argumentos e tenta ser convincente e persuasivo. Discussão aberta sobre a questão.
4º- Alteração das perspetivas	Cada par constrói argumentos para defender a tese oposta à que defendeu no 2º momento.
5º- Discussão geral seguida da redação da posição consensual	O secretário do grupo redige um texto de resposta ao problema, procurando expor a melhor argumentação que o grupo construiu.

Em ambas as fases do estudo os alunos elaboraram textos argumentativos e foi ocupado o mesmo número de aulas nas duas etapas. No fim de cada atividade, cada aluno elaborou um texto argumentativo a defender a sua posição. Todos os textos produzidos foram analisados a partir da mesma grelha explícita no Quadro 2. Na construção desta grelha para análise das produções escritas individuais foram consideradas as competências argumentativas que indiciam a presença de pensamento crítico segundo Ennis (1985), as partes constituintes de um texto argumentativo com qualidade (Weston, 1996) e os elementos que caracterizam um bom argumento (Toulmin, 2001). Cada texto argumentativo foi classificado por níveis de acordo com os descritores de desempenho expostos no quadro 2.

**Quadro 2** - Grelha de análise do texto argumentativo  
construída a partir de Ennis, 1985; Weston, 1996; Toulmin, 2001

<b>Competências avaliadas</b>	<b>Nível 1</b>	<b>Nível 2</b>	<b>Nível 3</b>
<b>Esclarecimento da questão</b>	Não esclarece a questão	Esclarece a questão com imprecisões terminológicas	Esclarece a questão com rigor e precisão terminológica
<b>Afirmação da tese</b>	Não afirma tese, confunde tese com problema	Formula a tese de modo vago	Formula a tese com clareza e precisão
<b>Construção de argumentos que sustentam a tese</b>	Apresenta argumentos fracos, irrelevantes ou falaciosos	Apresenta bons argumentos mas com imprecisões	Apresenta argumentos bons, apoiados em factos e outros dados relevantes.
<b>Consideração das objeções</b>	Não apresenta objeções	Considera apenas as objeções mais simples	Considera as objeções relevantes
<b>Conclusão</b>	Não conclui, conclui com contradições	Conclui, mas não refuta as objeções	Conclui com a refutação das objeções

## **5 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

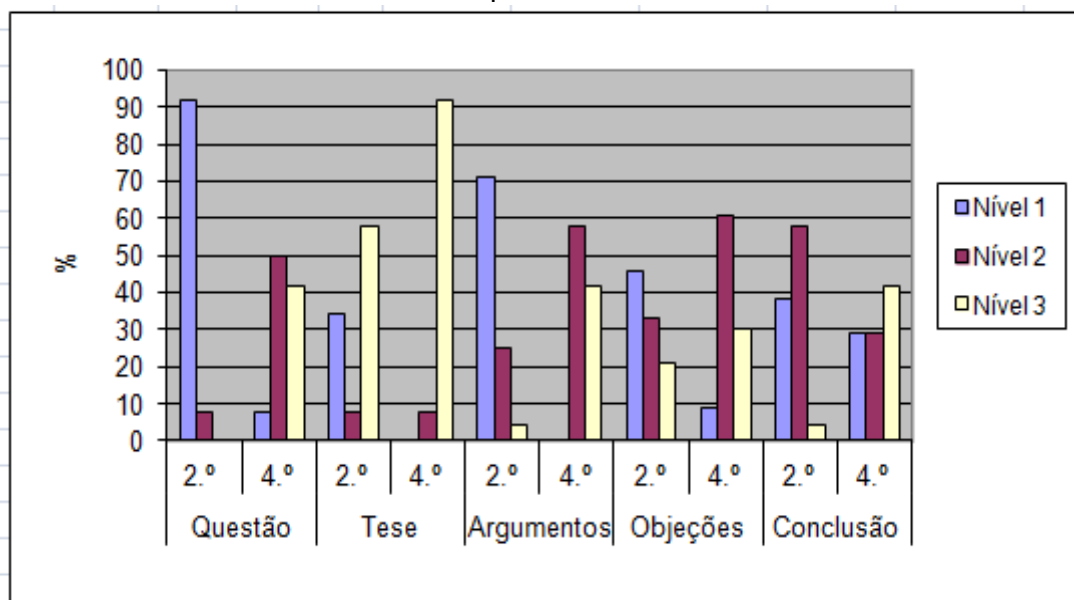
Ao longo da experiência, os alunos elaboraram dois textos argumentativos, individualmente, na primeira fase do estudo antes da utilização do método controvérsia construtiva e dois textos na segunda fase, depois da implementação do método.

Selecionámos para análise os dados relativos ao 2º texto de cada fase, por considerarmos que o 1º texto escrito pelos alunos evidencia uma fraca

compreensão dos requisitos que devem constituir um texto argumentativo – isto por ser uma fase de adaptação ao modo como se trabalha nas aulas de filosofia. A escolha do 2º texto após a implementação do método deveu-se às mesmas razões: permitir que os alunos se adaptem a um novo método de trabalho. Os textos analisados foram avaliados de acordo com os níveis explícitos no quadro 2.

Como podemos verificar no gráfico 1, em todas as competências avaliadas se verificaram melhorias significativas, sendo residual para o 4º texto a atribuição do nível 1 às produções individuais dos alunos. Todas as competências analisadas apresentam uma evolução significativa. Se compararmos as percentagens obtidas, em média, nos dois textos avaliados, verificamos que se registou uma melhoria em todos os alunos, tendo diminuído consideravelmente a percentagem de níveis 1 e aumentado a atribuição do nível 3. Assim, na análise do parâmetro *esclarecimento da questão*, no 2º texto, nenhum aluno obteve o nível 3, no 4º texto a percentagem de níveis 3 subiu para 42%. Na *afirmação da tese*, de 52% de níveis 3 os alunos passaram para 92%. Na *qualidade dos argumentos* de 4% passou-se para 42%. Nos dois últimos parâmetros analisados, objeções e conclusão também se verificaram melhorias embora menos acentuadas.

**Gráfico 1** - Análise comparativa entre o 2º texto e o 4º texto



Estes resultados podem dever-se à utilização do método da controvérsia construtiva pois a necessidade de tomar posição perante os outros obriga a definir claramente de que tema se está a tratar e que tese se vai defender (Mitchell, Johnson, & Johnson, 2003 ; Leitão, 2007). Podemos concluir que a utilização do método de aprendizagem cooperativa – controvérsia construtiva –

desenvolveu nos alunos competências argumentativas, com destaque para as competências de esclarecimento da questão, afirmação e defesa da tese (Kuan, 2011). Na globalidade, os textos argumentativos melhoraram significativamente, apresentando uma estrutura clara e organizada. Tornaram-se residuais as situações de confusão entre um problema e a tese a defender e conclusões em contradição com os argumentos apresentados (Johnson e Johnson, 1988; Mitchell, Johnson e Johnson, 2003; Leitão, 2007). Os textos mostram que os alunos apresentam a tese com clareza, argumentam a seu favor, socorrendo-se de factos e exemplos e concluem sem contradições (Weston, 1996).

## **6- CONCLUSÃO**

Os resultados obtidos neste estudo exploratório indicam que o uso do método de aprendizagem cooperativa – a controvérsia construtiva – pode contribuir para a promoção da reflexão analítica e crítica, tal como indicado por autores como (Costa, 2008; Khourey-Bowers, 2006; Kuan, 2011; Leitão, 2007; Mitchell, Johnson, & Johnson, 2003) e mais especificamente as competências argumentativas como defendem Johnson & Johnson (1988), indo ao encontro do que é recomendado para o ensino da filosofia no secundário (Almeida et al 2001). Os alunos construíram textos com maior qualidade, com uma sequência discursiva articulada tal como propõe Weston (1996) e defenderam as suas posições de modo bem fundamentado, recorrendo a factos e dados históricos (Toulmin, 2001). A discussão dos problemas filosóficos em grupos de aprendizagem cooperativos com a utilização da controvérsia construtiva permitiu um debate organizado das questões, facilitando uma compreensão mais aprofundada dos mesmos. A construção individual das respostas conduziu a uma perceção do trabalho filosófico em que, mais do que memorizar respostas já dadas, se estimulou o pensamento próprio e consequente (Murcho, 2002).

Uma análise mais particularizada da qualidade dos argumentos produzidos poderá contribuir para superar algumas das limitações deste estudo exploratório, no entanto, pensamos que a divulgação destes resultados poderá inspirar outros professores de filosofia ou de outras áreas científicas a usarem regularmente o método *controvérsia construtiva*.

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho foi financiado parcialmente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto 'Pensamento Crítico em Rede no Ensino Superior' (131/ID/2014).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M., Henriques, F., Vicente, J., & Barros, M. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (2008). Estudos sobre o desenvolvimento da capacidade de argumentação. *Revista Iberoamericana de educación*, 46(5), 1-8. Obtido de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2233Costa.pdf>.
- Ennis, R. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. Obtido de: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198510\\_ennis.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198510_ennis.pdf)
- Ennis, R. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Obtido de: [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1979). Conflict in Classroom: Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49, 51-61.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1988). Critical Thinking Through Structured Controversy. *Educational Leadership*, 45(8), 58-64. Obtido de: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198805\\_johnson.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198805_johnson.pdf)
- Khourey-Bowers, C. (2006). Structured Academic: A Peaceful Approach to Controversial Issues. *American Biology Teacher*, 68(5), 43-47.
- Kuan, O. (2011). *La Controversia estructurada como estrategia de trabajo colaborativo en ambientes virtuales mediante el uso de Wikispaces*, Universidade Nacional Abierta y a Distancia. Obtido de: [http://red1trabajocolaborativotutores.wikispaces.com/file/view/Explicacionsemana2\\_Olga\\_Matallana.pdf](http://red1trabajocolaborativotutores.wikispaces.com/file/view/Explicacionsemana2_Olga_Matallana.pdf)
- Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-posições*, 18(3), 75-92.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Mitchell, J., Johnson, D., & Johnson, R. (2003). The Impact of Academic Controversy on Subsequent Conflict resolution And Relationships Among Students. *Journal of Research in Education*, 13(1), 73-78.
- Murcho, D. (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Toulmin, S. (2001). *Os Usos do Argumento*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weston, A. (1996). *A Arte de Argumentar*. Lisboa: Gradiva.
- Weerts, S. (2005). Use of films to teach Critical Thinking. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 37(2), 100-101.