

“O que penso? Quando? Como?”:

O efeito das interpretações pragmáticas na produção de textos argumentativos¹

Clara Maria Melo dos Santos

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Vários autores sugerem que as crenças das pessoas sobre o que constitui *pensar bem* afeta o raciocínio argumentativo (Baron, 1995; Perkins, 1989). Uma dessas crenças é que um *bom argumento* significa argumento que enfatiza apenas um lado da questão. As pessoas apresentam um *viés do meu lado* quando produzindo/avaliando argumentos. O presente estudo demonstra que outros fatores também afetam a frequência de suportes e contra-argumentos nos discursos argumentativos. Neste estudo, foi pedido a universitários que escrevessem suas opiniões sobre o aborto da forma mais completa possível. Também foi pedido que elaborassem listas de argumentos sobre o tópico como se estivessem se preparando para uma discussão em sala de aula. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes mencionaram contra-argumentos nos textos argumentativos, mas não nas listas de argumentos. Este dado sugere que o *viés do meu lado* também está associado com as interpretações pragmáticas dos contextos de argumentação.

Palavras-chave: argumentação, raciocínio argumentativo, raciocínio informal.

“What do I think? When? How?”: The effect of pragmatic interpretations on the production of argumentative texts.

Abstract

The idea that people's belief in the nature of well thinking affects their argumentative reasoning has been suggested by various authors (Perkins, 1989; Baron, 1995). It has been thought that a good argument means an argument that emphasizes only one side of the problem and therefore people are myside-biased when producing or evaluating an argument. The study reported here has shown that other situational factors affect the frequency of support and counter-arguments in people's argumentation. In this study, college-students have been asked to write their opinion on abortion as completely as possible. They have also been asked to write a list of arguments about the same topic as if they were making notes in preparation for a class discussion. The results have showed that most subjects have mentioned counter-arguments in their argumentative texts, but not in their notes. This finding has suggested that myside bias is associated with the pragmatic interpretations of the context in which argumentation occur.

Key-words: Argumentation, argumentative reasoning, informal reasoning, everyday reasoning.

Do raciocínio formal ao raciocínio “informal”

O estudo do raciocínio humano tem sido o alvo de inúmeros estudos na psicologia cognitiva. Pode-se afirmar que uma das razões para tal interesse é o fato de que raciocinar é uma das atividades mentais

essenciais em nossas vidas. Promover o desenvolvimento de pensadores críticos é um dos ideais da educação e além disso, há quem afirme que raciocinar bem é fundamentalmente importante para uma vida adulta satisfatória (Kuhn, 1991).

1. Trabalho apresentado no Simpósio *Argumentação quotidiana: do planejamento à produção textual* na XXIX Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, Campinas - SP, outubro de 1999.

Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Campus Universitário, Lagoa Nova - CEP 59.078-970 - Natal - RN. Fone (84) 215 3590 / 3592. Fax (84) 215 3589. e-mail: clarasantos@yahoo.com

Na psicologia cognitiva, a maior parte dos estudos sobre o raciocínio humano tem sido associada com a investigação do raciocínio lógico-dedutivo. Uma das razões para a escolha pela dedução está relacionada à tradição. Muito antes da existência da psicologia, filósofos já se interessavam pelo estudo do raciocínio dedutivo e consideravam a lógica formal como o modelo ideal para a análise do pensamento humano. O fato de que o raciocínio dedutivo pode ser investigado através de tarefas cujas respostas corretas podem ser explicitamente determinadas, bem como a existência da lógica formal como um modelo normativo para a avaliação do desempenho dos sujeitos, também explicam a proliferação de estudos psicológicos sobre este tipo de raciocínio. Contudo, outras razões além de tradição e conveniências metodológicas têm sido apresentadas como justificativas para a investigação do raciocínio dedutivo. Johnson-Laird e Byrne (1991; 1993), por exemplo, explicam que uma dessas razões é o papel fundamental que a dedução tem em várias atividades humanas. Esses teóricos afirmam que sem dedução não haveria ciência, tecnologia, leis, convenções sociais e cultura.

No entanto, apesar de autores como Johnson-Laird e Byrne (1991) apresentarem dedução como uma parte integral de nossa vida diária, a maioria dos estudos sobre raciocínio dedutivo tem se limitado a trabalhos experimentais onde o conteúdo e o contexto da tarefa em observação têm pouca ou nenhuma relação com as atividades quotidianas. Conteúdo e contexto são tratados como fatores secundários ou são totalmente desconsiderados. Esta escolha metodológica parece estar associada ao fato de que originalmente a palavra chave na análise do raciocínio era sintaxe e, conseqüentemente, conteúdo e contexto tinham pouco ou nenhum espaço nessa análise. Trabalhos empíricos associados a diversas tendências teóricas, contudo, têm demonstrado que o conteúdo e o contexto do problema, assim como o conhecimento prévio e as crenças dos sujeitos, afetam as respostas que os mesmos dão a problemas lógico-dedutivos (Evans, 1989; Evans, 1991; Santos, 1989; Santos, 1996). Este dado tem sido usado como uma das principais críticas contra a abordagem tradicional ao estudo do pensamento humano que é essencialmente sintática.

No momento, parece essencial que qualquer teoria de raciocínio dedutivo deva tentar explicar os efeitos que aspectos "extra-lógicos" – ou "irracionais" – têm no desempenho dos sujeitos. Na medida em que incluem conteúdo, contexto e as crenças dos sujeitos no centro de suas investigações, elas aproximam o tipo de pensamento estudado no laboratório do tipo de raciocínio mais comumente encontrado em situações da vida diária. Do lado de fora dos laboratórios as pessoas pensam sobre conteúdos específicos em contextos específicos. Além disso, esses conteúdos e contextos, e, sem dúvida, o ato mesmo de raciocinar, existem dentro de uma estrutura de referência social que dá significado aos mesmos. Parece estar mais do que em tempo de que estudiosos do raciocínio humano passem a dar mais atenção ao tipo de raciocínio utilizado no dia-a-dia demonstrando como suas proposições teóricas podem ser ampliadas para explicar tipos de raciocínio mais comumente usados em situações quotidianas ou incluindo em suas investigações essas formas de pensamento.

Raciocínio informal e argumentativo

A investigação dos tipos de raciocínios mais frequentemente utilizados pelas pessoas em situações da vida diária ("everyday reasoning") ou raciocínio informal, tem sido o objeto de estudo do denominado "Movimento do raciocínio informal" (*Informal reasoning movement*) na América do Norte e da "Teoria da argumentação" (*Argumentation theory*) na Europa. Em contraste com o raciocínio formal, cujo principal foco de interesse são as relações lógicas estabelecidas entre os componentes do problema, o raciocínio informal se caracteriza pela interferência de fatores da situação no raciocínio (Miller-Jones, 1991). Neste sentido, fatores "extra-lógicos" não podem ser isolados, mas, fazem parte da natureza do raciocínio comumente utilizado em situações não-experimentais. Esta área de estudo, relativamente nova e essencialmente interdisciplinar, tem atraído o interesse de acadêmicos associados a diferentes

disciplinas, tais como: psicologia cognitiva, psicologia social, filosofia, lingüística, educação entre outras.

Na discussão sobre as diferenças e semelhanças entre raciocínio formal e informal, Nickerson (1991) chama a atenção para a distinção entre *processo e produto*. Ele propõe que o papel essencial que o raciocínio informal tem na ciência – o qual inclui raciocínio analógico, explorações por tentativa-e-erro entre outros – é muito pouco visível na grande maioria dos produtos finais da ciência. Johnson e Blair (1991) sugerem que a distinção entre raciocínio formal e informal pode ser vista como uma distinção entre o raciocínio que leva à *descoberta* e o raciocínio que *justifica* uma proposição. Comentários deste tipo podem ter grandes implicações para a educação como um todo. Eles parecem dar à dedução – ou *raciocínio formalizado* – o *status* de um artefato resultante de uma construção social, o qual é usado para sistematizar o conhecimento que é criado como resultado de diferentes formas de raciocínio e dentro de um contexto sócio-cultural específico, transformando este mesmo conhecimento num “produto” que pode ser transmitido e compartilhado pelos membros de uma sociedade específica.

“Processo e produto” e “descoberta e justificativa” são díades compostas por aspectos complementares do raciocínio que podem ser particularmente observados quando o objeto da investigação se trata de uma forma específica de raciocínio – informal –, a saber, o raciocínio argumentativo.

Embora a filosofia antiga considerasse a lógica formal como o modelo ideal para o estudo do raciocínio, ela também reconhecia a elaboração de “bons” argumentos como um fator crucial para o desenvolvimento do pensamento.

Recentemente, a idéia de argumento como uma forma de pensamento apareceu na psicologia social com o livro *Arguing and thinking*, de Billig (1987). Este autor afirma que muito do nosso pensar envolve pesar os “prós” e “contras” de um certo ponto de vista, ato ou solução para um problema. Kuhn (1991) sugere que pensar em forma de argumento

está necessariamente envolvido em nossas crenças, nos julgamentos que fazemos e sempre aparece quando estamos para tomar decisões importantes. Paradoxalmente, embora a opinião que as pessoas têm sobre os mais diversos assuntos seja do interesse das mais variadas pesquisas, muito pouco se conhece sobre os processos que estão por trás das crenças que as pessoas têm e dos julgamentos que elas fazem. Muitas vezes, não se sabe ao certo se as pessoas podem realmente justificar para si mesmas ou para outros o que elas dizem crer ou mesmo se elas consideram essas mesmas crenças ou opiniões como escolhas feitas entre muitas outras alternativas que poderiam ter sido escolhidas (Kuhn, 1991).

Os comentários acima constituem algumas justificativas para o estudo do raciocínio argumentativo. No entanto, há ainda outras razões que motivam a investigação deste tipo de raciocínio. Perkins e seus colaboradores têm afirmado que em situações quotidianas os indivíduos freqüentemente constroem argumentos enviesados e acríticos (Perkins, 1989; Perkins, Farady e Bushey, 1991). Perkins sugere que esta tendência está relacionada à economia psicológica, na medida em que as pessoas selecionam os aspectos da situação que são analisados para a solução de um problema específico. Esta seleção parece ser feita de modo que o indivíduo tenta manter a consistência entre suas crenças e conhecimentos prévios. Baron (1991, 1995) tem proposto que não somente as opiniões que as pessoas têm sobre um determinado assunto influenciam suas formas de argumentação, mas também as idéias que as pessoas têm sobre o que seja um “bom argumento”. Uma maior compreensão dos fatores que levam as pessoas a construírem argumentos tendenciosos pode contribuir no sentido do desenvolvimento de medidas educacionais que levem à construção de argumentos que incluam a análise de diferentes perspectivas.

Baron tem sugerido em seus estudos que, muito provavelmente, uma das razões pelas quais as pessoas constroem argumentos enviesados, ou seja, que enfatizam fortemente o lado da discussão que dá apoio às suas próprias opiniões, ignorando os possíveis contra-argumentos e/ou evidências que apoiam

uma posição oposta, pode estar relacionada ao fato das pessoas acreditarem que este seja o tipo de argumento considerado "bom". A esta tendência a construir argumentos "desbalanceados" Baron denominou "*myside bias*", ou tentando traduzir, "*viés do meu-lado*". Baron propõe o que ele denomina "*abertura de mente ativa*" ("*active open-mindedness*") como o padrão ideal para um bom raciocínio. Isto significa se empenhar num processo de busca de evidências que vão de encontro às próprias proposições das pessoas – sejam elas suas crenças, conclusões, opiniões etc – antes de aceitá-las como verdadeiras. No entanto, à semelhança de outros estudiosos tais como Perkins, Allen e Hafner (1983) e Kuhn (1991), Baron (1991) afirma que de modo geral as pessoas fracassam em adotar esta atitude. Ele tem observado que as pessoas parecem julgar a qualidade de um argumento focalizando predominantemente na consistência entre a conclusão e as evidências nas quais ela se baseia e dão pouca atenção à busca de evidências ou ponto de vistas alternativos. É nessa discussão sobre os critérios utilizados pelos indivíduos na produção e avaliação de argumentos que o presente trabalho vem se inserir.

Em um estudo recente, Baron (1995) investigou a qualidade dos argumentos e a existência do chamado "*viés do meu lado*" ("*myside bias*") quando estudantes universitários apresentavam suas opiniões sobre aborto. Ele fez isso pedindo aos sujeitos que elaborassem uma lista de argumentos sobre a moralidade do aborto nos primeiros dias de gravidez, como se eles estivessem se preparando para uma discussão em sala de aula. Baron também observou a existência de uma possível relação entre o "*viés do meu lado*" e as idéias que os sujeitos tinham sobre o que significa um "bom" raciocínio pedindo aos mesmos para avaliar argumentos produzidos por outros estudantes hipotéticos. Os sujeitos davam notas a listas de dois tipos de argumentos: uns que consideram apenas um lado do problema ("*one-sided argument*") e outros que pesavam os dois lados da questão ("*two sided-argument*"). Os resultados indicaram uma tendência geral de dar notas mais

altas a argumentos que apresentavam suportes para apenas um lado da questão, mesmo quando o sujeito discordava do conteúdo do argumento.

Baron (1995) também encontrou uma correlação entre os critérios que as pessoas utilizavam na avaliação da qualidade de argumentos produzidos por indivíduos hipotéticos e os tipos de argumentos que elas mesmas produziram. Numa terceira etapa de seu estudo, Baron investigou se os sujeitos haviam confundido "bom raciocínio" com "poder de persuasão" quando eles avaliaram a qualidade dos argumentos sobre aborto. Foi então pedido a um outro grupo de sujeitos que avaliassem as listas de argumentos de acordo com sua qualidade e poder de persuasão, seguindo instruções que deixavam clara a distinção entre esses dois conceitos. Os resultados indicaram que os sujeitos achavam que os argumentos que enfatizavam apenas um lado da questão eram melhores do que os que observavam o problema por perspectivas opostas, mesmo quando o objetivo do argumento não era persuadir uma outra pessoa, mas, tinha como finalidade a formação de uma opinião por parte do seu autor.

O presente trabalho baseia-se no estudo de Baron (1995) e teve como objetivo identificar os critérios que as pessoas utilizam na produção/avaliação de argumentos escritos, e, mais especificamente, investigar o fenômeno do "*viés do meu lado*". Afirmar que estudantes universitários consideram que um argumento é "bom" quando este enfatiza apenas um lado da questão, tal como encontrou Baron, vai de encontro ao pensamento comumente aceito, pelo menos em teoria, por aqueles que chegaram a este nível de escolaridade. Deste modo, pensei ser mais cauteloso observar se este fenômeno também se manifestava com a amostra com a qual trabalhei do que assumir *a priori* que o efeito observado com amostras de estudantes americanos representava uma tendência universal.

O presente trabalho representa um avanço no estudo desenvolvido por Baron, uma vez que não se restringe à investigação do "*viés do meu-lado*", mas, tenta observar que outros critérios os sujeitos utilizam na produção e avaliação de argumentos escritos. Além disso, foram acrescentadas no presente traba-

lho algumas variações metodológicas que permitiram a observação de aspectos da argumentação dos sujeitos que não foram observados no estudo de Baron.

Parece - me que tanto a instrução utilizada por Baron (1995) como o tópico do aborto em si mesmo deve ter levado os estudantes a usarem o que Nickerson (1991) denomina uma estratégia de "construção de um caso". Este autor reconhece dois tipos de estratégias argumentativas: "construir um caso" ("building a case strategy") e "pesar evidências" ("weighing evidence"). Nickerson associa essas estratégias com a distinção entre "defender uma opinião/crença" e "descobrir o que se pensa", respectivamente. Essas duas atividades diferem nos seus objetivos e, conseqüentemente, na forma como são desempenhadas. Quando se avaliam evidências, o objetivo é chegar a uma conclusão que se apóie no peso dessas mesmas evidências. Por outro lado, quando se "constrói um caso", o envolvimento com a conclusão leva o indivíduo a uma busca seletiva de evidências que dêem suporte à sua conclusão. Nickerson afirma que a diferença fundamental entre essas duas estratégias argumentativas refere-se a seus objetivos: "'pesar evidências' objetiva chegar à verdade; 'construir um caso' objetiva tornar uma afirmação plausível" (p. 306). No estudo de Baron, os sujeitos não estavam tentando descobrir o que pensavam sobre o aborto. Eles já tinham uma opinião sobre o assunto, a qual lhes fora pedida que apresentassem como se eles estivessem se preparando para uma discussão em sala de aula.

O autor parece também não ter levado em consideração as implicações pragmáticas das instruções utilizadas: Imaginando estar se preparando para uma discussão em sala de aula, não é de se estranhar que os estudantes tenham evitado aspectos que poderiam ameaçar suas posições. Em uma discussão cabe principalmente – e às vezes exclusivamente – ao oponente levantar os contra-argumentos.

Considerando esses comentários, acredito que diferentes resultados teriam sido encontrados caso outro tipo de instrução tivesse sido utilizada. Minha hipótese é que os sujeitos usariam mais contra-argu-

mentos em seus discursos caso lhes fosse pedido simplesmente que apresentassem livremente suas opiniões sobre o aborto precoce em texto corrido.

Com este estudo não pretendo questionar a existência do chamado "viés do meu-lado". Minha intenção se limita a trazer alguma contribuição à explicação do mesmo e, talvez, levantar algumas questões acerca dos critérios utilizados para a avaliação da qualidade dos argumentos construídos na vida diária. A investigação realizada neste estudo pode também levantar questões sobre a generalização da hipótese de que um argumento enviesado pode ser um conseqüência direta do conhecimento prévio de um indivíduo sobre um assunto específico (e.g., Stein, Bernas e Calicchia, 1996).

METODOLOGIA

Sujeitos

Participaram deste estudo 40 estudantes universitários do curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.

Procedimento

Ao abordar os estudantes que poderiam vir a participar deste estudo, foi dito aos mesmos que o objetivo desta pesquisa era conhecer a opinião que universitários tinham sobre o aborto nos primeiros momentos da gravidez.

Foi pedido aos estudantes que aceitaram participar neste estudo, que respondessem à seguinte questão: "Aborto realizado no primeiro dia de gravidez, por exemplo, através da 'pílula do dia seguinte', é moralmente errado?". Foi dito aos estudantes que apresentassem suas posições e justificativas por escrito seguindo dois tipos de instruções diferentes. Em uma delas, o estudante era instruído apenas a apresentar sua opinião sobre o assunto da forma mais completa possível. A outra instrução requeria que o participante apresentasse sua opinião imaginando que sua classe estava planejando discutir se o aborto no primeiro dia de gravidez era moralmente errado

ou não. Era pedido, então, aos sujeitos que organizassem suas idéias como uma lista de pontos que eles poderiam apresentar durante a discussão, não esquecendo de indicar antes da lista qual era a sua posição sobre o assunto. Esta segunda instrução corresponde à utilizada por Baron (1995) no estudo no qual se baseia o presente estudo. Seguindo esses dois tipos de instruções, os participantes desempenhavam dois tipos de tarefas: tarefa (1) a produção de um texto dissertativo e tarefa (2) a produção de uma lista de pontos para discussão. As tarefas foram dadas uma de cada vez aos sujeitos e a ordem de apresentação das mesmas foi devidamente balanceada.

A primeira ordem de apresentação das tarefas - texto livre - lista de pontos - foi denominada *Ordem 1* e a segunda ordem - lista de pontos - texto dissertativo - *Ordem 2*. Para simplificar a descrição deste estudo, deste ponto em diante texto dissertativo será referido simplesmente como *texto*.

As instruções estavam escritas no início de cada folha e também foram lidas em voz alta pelo experimentador para os estudantes.

RESULTADOS

Análise qualitativa

Em trabalhos anteriores sobre raciocínio argumentativo (Kuhn, 1991; Perkins e cols., 1991; Santos, 1993 e Santos, 1996), a análise do processo de argumentação envolveu: a identificação da *posição do entrevistado* num assunto específico (p); as razões que eles davam para sustentar um determinado ponto de vista sobre esse assunto - *suportes (s)*; as idéias que poderiam ameaçar sua posição - *contra-argumentos (c)* e as respostas que os sujeitos davam para os contra-argumentos - *rebatos (r)*. *Suportes (s)*, *contra-argumentos (c)* e *rebatos (r)* serão referidos daqui em diante como *elementos argumentativos*.

A análise que será aqui apresentada diz respeito apenas à ocorrência dos suportes e contra-argumen-

tos (Santos, 1993; Santos, 1996). A análise dos rebates não será realizada neste estudo.

A primeira etapa da análise dos dados envolveu a identificação dos elementos argumentativos nas produções dos sujeitos. Esta análise foi realizada por dois juizes tendo sido obtido um nível de concordância da ordem de 75% entre seus julgamentos.

A dificuldade encontrada na identificação dos elementos argumentativos tem sido reconhecida por outros estudiosos. Esses elementos são frequentemente deixados implícitos no discurso dos sujeitos requerendo, assim, alguma dose de interpretação por parte de quem analisa os protocolos. Alguns procedimentos foram utilizados para a identificação dos suportes e contra-argumentos analisados neste trabalho baseados em estudos anteriores (Santos, 1993; Santos, 1996). Esses procedimentos serão descritos a seguir.

Um dos critérios utilizados na identificação dos suportes e contra-argumentos foi a observação da presença de marcadores lingüísticos. No caso dos suportes, marcadores tipicamente usados para introduzir uma justificativa, por exemplo, *porque*. Em se tratando dos contra-argumentos, expressões que indicavam contrastes entre idéias, tais como, *mas*, *muito embora*, *por outro lado* etc, ou expressões que apresentavam uma idéia como sendo defendida por outros, por exemplo: *"As pessoas pensam..."*, *"Poderiam argumentar..."* etc. A presença desse marcadores lingüísticos, contudo, não poderia ser considerada suficiente para identificar a presença de suportes nos protocolos dos sujeitos por três razões principais. Primeiramente, os marcadores lingüísticos podem apresentar um sentido ambíguo no discurso do sujeito. Em segundo lugar, os indivíduos podem dar sentido peculiar aos marcadores lingüísticos, introduzindo uma idéia diferente da que normalmente é associada aos mesmos. Finalmente, não são raras as vezes nas quais elementos argumentativos são introduzidos no discurso dos sujeitos sem a utilização de qualquer marcador lingüístico.

A seqüência das proposições dentro do discurso dos sujeitos, quando apresentando suas opiniões sobre um assunto específico, parece ser um instrumento útil na identificação dos elementos argumentativos. Em um discurso típico, o sujeito tende a iniciar colocando a sua posição, a qual é seguida por suportes que a justificam, passando a apresentar algumas idéias opostas às suas – contra-argumentos – e finalmente um outro suporte, que pode ser uma resposta direta ao contra-argumento previamente apresentado. O extrato de protocolo apresentado abaixo de um sujeito a favor do aborto ilustra este comentário.

– (p) Não é moralmente errado (s) porque ainda não existe feto formado. (c) Mas, poderiam argumentar que 'ali já existe uma 'vida' '. (r) Acontece que, por essa óptica, todo espermatozóide é uma possibilidade vida e ter relações sexuais é sempre acabar com milhares de possibilidades.

Muito embora essa seqüência descreva o que acontece em alguns protocolos, não é sempre que isso ocorre. Outros procedimentos, portanto, são necessários para a identificação dos elementos argumentativos no discurso dos sujeitos.

Um dos procedimentos usados consiste em inserir um marcador lingüístico tipicamente utilizado para introduzir um suporte ou contra-argumento entre a opinião do sujeito e a idéia que está sendo testada como suporte ou contra-argumento. Se como resultado deste procedimento pode-se ler naturalmente uma conclusão e uma justificativa - por exemplo, depois de inserido um *porque* – a idéia pode ser considerada como um suporte. Se por outro lado, após a introdução de um marcador lingüístico, como a conjunção *mas*, observa-se o contraste entre a idéia testada e a posição adotada pelo sujeito, essa mesma idéia pode ser classificada como um contra-argumento.

Um outro procedimento de análise aparece como resultado de uma abordagem dialógica. De

acordo com Santos (1993), o analista desempenha o papel de um interlocutor para com o autor do discurso. Nesse procedimento uma proposição é classificada como suporte se ela dá uma resposta para o que Santos (1993) chama de "questão teste" endereçada ao sujeito. A questão teste descrita por Santos para a identificação de suportes foi: "*Baseado em que você afirma que... (opinião do sujeito)?*". A idéia por trás do procedimento usado para identificar os suportes dos sujeitos é que o fator chave neste processo de identificação é a coerência lógico-semântica entre a posição do sujeito em um tópico específico e os conteúdos colocados pelo mesmo em sua argumentação.

No caso dos contra-argumentos este procedimento consistiu em re-escrever o texto do sujeito de tal forma que as proposições testadas como contra-argumentos eram arrumadas como sendo colocadas por um oponente imaginário. O texto abaixo é um exemplo de como contra-argumentos apareceram nas argumentações dos sujeitos e ilustra o processo de identificação:

– Versão original:

"(p) Sou irremediavelmente contra o aborto, (r1/c1) Não importando se e' o 1º, 2º ou 3º dia, ou mês de gestação. (s1) pois, ao ser concebido já é uma vida, (c2) embora sem forma ainda, (r2) mas já é uma vida."

– Versão dialógica (S= sujeito: O= oponente imaginário):

S. Sou irremediavelmente contra

O. *Mesmo sendo o 1º (2º ou 3º) dia (ou mês) de gestação?*

S. Não importa. Pois ao ser concebido já é uma vida.

O. ... *sem forma.*

S. ... *mas, já é uma vida.*

Após a identificação dos elementos argumentativos foi verificado como a produção dos mesmos se distribuía em função da opinião defendida pelos participantes, do tipo de tarefa/instrução utilizada e da ordem de apresentação das mesmas

Análise quantitativa

O que os participantes pensavam sobre o aborto no primeiro dia de gravidez?

Muito embora o foco desta análise seja a frequência de suportes e contra-argumentos produzidos pelos sujeitos em diferentes condições, inicialmente será apresentado um quadro geral da distribuição dos sujeitos em função de suas opiniões sobre o aborto. A Tabela 1 abaixo apresenta essas informações.

Tabela 1. Número de sujeitos a favor e contra o aborto em função da ordem de apresentação das tarefas.

Ordem de apresentação	Opinião dos sujeitos		Total
	A favor	Contra	
Ordem 1 (Texto - Lista)	07	13	20
Ordem 2 (Lista - Texto)	08	12	20
Total	15 (37,5%)	25 (62,5%)	40 (100%)

Como pode ser visto na Tabela 1 acima, a maioria dos participantes deste estudo (62,5%) disseram ser contra o aborto, mais especificamente, contra o uso da "pílula do dia seguinte". A proporção de sujeitos que sustentavam cada uma dessas posições foi praticamente a mesma considerando os grupos de acordo com a ordem de apresentação das tarefas. Qualquer diferença encontrada entre os grupos que participaram na ordem 1 ou na ordem 2 deste estudo deve ser atribuída a outra variável e não a suas opiniões sobre o assunto tratado neste trabalho.

Frequência de suportes e contra-argumentos em função da opinião dos sujeitos, tipo de instrução/tarefa e ordem de apresentação das mesmas

Antes de iniciar a análise do uso de suportes e contra-argumentos nas respostas dos sujeitos, faz-se necessário esclarecer como estes elementos argumentativos foram computados neste experimento. Para cada tarefa – "texto" e "lista de pontos" –, um

elemento argumentativo foi contado somente na primeira vez que o mesmo apareceu no material escrito do sujeito.

De modo geral, observou-se que, em seus textos, os sujeitos se ocupavam principalmente em produzir suportes para as posições que adotavam em relação à questão que lhes havia sido proposta para discussão. A Tabela 2 abaixo mostra que esta tendência a produzir mais suportes do que contra-argumentos pode ser observada independentemente da posição defendida pelos sujeitos. A Tabela 2 também demonstra que a diferença entre o número de suportes e contra-argumentos, embora significativa em ambos os casos, mostrou-se maior quando os participantes se diziam ser contra o aborto (*Wilcoxon*, $Z = -3,54$, $p < 0,0005$) do que quando afirmavam ser favorável ao mesmo (*Wilcoxon*, $Z = -2,64$, $p < 0,01$).

Tabela 2. Número de suportes e contra-argumentos em função da opinião dos sujeitos.

Opinião	Elementos argumentativos		Total
	Suportes	Contra-argumentos	
A favor (n = 15)	60 (64,5)	33 (35,5%)	93 (100%)
Contra (n = 25)	104 (79%)	27 (21%)	131 (100%)
Total	164	60	214

Pode-se ainda observar na Tabela 2 que não houve uma diferença significativa entre a produção de suportes entre estudantes que sustentavam opiniões opostas (*U de Mann-Whitney*, $Z = -0,17$), verificando-se uma média de aproximadamente quatro suportes por sujeito em ambos os grupos.

No que se refere à produção de contra-argumentos, contudo, observou-se uma situação diferente. Os participantes que se mostraram favoráveis ao aborto produziram significativamente mais contra-argumentos do que aqueles que disseram ser contra (*U de Mann-Whitney*, $Z = -2,85$, $p < 0,005$). Enquanto a produção média de contra-argumentos entre os sujeitos que disseram ser contra o aborto foi de um contra-argumento por protocolo, a média de produção deste elemento argumentativo dobrou entre aqueles a favor do aborto.

Comparando-se a produção dos elementos argumentativos produzidos por um mesmo sujeito quando apresentando sua opinião sob a forma de lista de pontos e texto, observou-se uma tendência geral a se produzir mais suportes nas listas pontos do que no texto, muito embora essa diferença não tenha sido significativa (*Wilcoxon*, $Z = -1,09$). Ao contrário do que ocorreu no caso dos suportes, houve uma maior incidência de contra-argumentos nos textos do que nas listas de pontos e esta diferença mostrou-se significativa (*Wilcoxon*, $Z = -2,7429$, $p < 0,01$). A Tabela 3 abaixo apresenta este resultado.

Tabela 3. Número de suportes e contra-argumentos em função do tipo de instrução seguida pelo sujeito.

Tipo de instrução	Elementos argumentativos		Total
	Suportes	Contra-argumentos	
Lista de pontos	89 (54%)	19 (32%)	108
Texto	75 (46%)	41 (68%)	116
Total	164 (100%)	60 (100%)	214 (100%)

Este tipo de resultado dá suporte à hipótese levantada no início deste estudo a qual sugeria que os sujeitos tenderiam a evitar mencionar contra-argumentos nas "listas de pontos" elaboradas, imaginando-se que haveria uma discussão em sala de aula sobre o assunto, uma vez que, em uma discussão caberia ao defensor da idéia oposta apresentar os contra-argumentos.

Considerando-se as ordens de apresentação das instruções utilizadas neste estudo – ordem 1 e ordem 2 –, verificou-se que a diferença entre a produção de suportes e contra-argumentos foi maior quando foi pedido aos sujeitos que apresentassem suas opiniões inicialmente sob a forma de texto livre e posteriormente como uma lista de pontos como se eles estivessem se preparando para uma discussão em sala de aula (ordem 1), do que quando a ordem contrária foi utilizada (ordem 2). A Tabela 4 abaixo mostra que essa diferença parece ter decorrido de um

aumento significativo na produção de contra-argumentos pelos sujeitos submetidos à ordem 2 em comparação à produção daqueles participantes da ordem 1 (*U de Mann-Whitney*, $Z = -2,13$, $p < 0,05$).

Tabela 4. Número de suportes e contra-argumentos em função da ordem de apresentação das instruções.

Ordem de apresentação	Elementos argumentativos		Total
	Suportes	Contra-argumentos	
Ordem 1 (Texto – Lista)	85	21	106
Ordem 2 (Lista – Texto)	79	39	108
Total	164	60	214

Esses dados sugerem que o desempenho do sujeito pode ser influenciado inclusive pela ordem das instruções recebidas quando da realização de tarefas envolvendo a produção de argumento.

Um outro tipo de análise do uso de contra-argumentos pelos sujeitos quando apresentando suas opiniões em forma de texto ou lista de pontos é observado na Tabela 5. Esta tabela apresenta o número de sujeitos que mencionaram qualquer tipo de contra-argumento quando apresentaram suas opiniões em forma de lista de pontos e texto.

Tabela 5. Número de sujeitos que mencionaram contra-argumentos em função da tarefa e de suas opiniões sobre o aborto.

Tarefa	Opinião		
	A favor	Contra	Total
Lista de pontos	10	02	12 (30%)
Texto dissertativo	12	15	27 (67,5%)

Como pode ser observado, apenas 30% dos sujeitos mencionaram qualquer contra-argumento quando elaboraram suas listas de pontos sobre o aborto imaginando uma futura discussão em sala de aula. É relevante notar, no entanto, que no presente estudo, esta tendência, ou "viés do meu lado", como

outros autores preferem denominar Baron (1995), aparece diretamente relacionada à posição que os participantes defendem sobre o tópico em questão. Este efeito significativo da posição do sujeito no uso de contra-argumento em suas listas de pontos ($X^2 = 6,4$; $g1 = 1$; $p < 0,05$) fica bastante evidente quando se verifica que dez dos doze sujeitos que mencionaram contra-argumentos, diziam-se a favor do aborto. Pode-se observar ainda na Tabela 5 que aproximadamente o mesmo número de sujeitos que eram a favor do aborto mencionaram contra-argumentos quando apresentaram suas opiniões como uma lista de pontos para discussão e como texto. No entanto, um quadro diferente aparece entre aqueles que se diziam contra o aborto. Ao contrário do que acontece quando eles elaboram suas listas de pontos, pouco mais da metade dos participantes contra o aborto mencionaram contra-argumentos em seus textos. Baseado nesses resultados, pode-se sugerir que a produção de contra-argumentos estava relacionada com o tipo de instrução/tarefa e a opinião que o sujeito tinha sobre o assunto.

DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho foi investigar o fenômeno do “viés do meu-lado” (*myside bias*) (Baron, 1995). Levantou-se a hipótese que não somente as idéias que as pessoas têm sobre o que conta como um bom argumento determina a presença de um comportamento viesado ou tendencioso na argumentação de um indivíduo, mas também a interpretação pragmática das situações nas quais a argumentação ocorre.

Pode-se dizer que os sujeitos estavam lidando com um assunto sobre o qual já tinham uma opinião a respeito, ou seja, o aborto de modo geral. Não se tratava de um assunto novo sobre o qual estavam construindo as suas opiniões, muito embora alguns participantes tenham mencionado o fato de que era a

primeira vez que ouviam falar no método da “pílula do dia seguinte” como uma forma de evitar uma gravidez indesejada. Os participantes estavam apresentando uma opinião que já sustentavam e procuram justificá-la. Não é de se estranhar, portanto, que eles tenham se ocupado principalmente em apresentar suportes para suas posições. Esse tipo de comportamento parece estar relacionado com a distinção entre o raciocínio que leva à descoberta e o raciocínio que a justifica proposto por Johnson e Blair (1991) citados anteriormente. Os estudantes que participaram deste estudo não estavam tentando “descobrir a verdade” sobre o assunto, mas estavam sim, tentando justificar as suas posições.

O comentário acima representa em si mesmo um modo diferente de se considerar o “viés do meu-lado” descrito por Baron (1991; 1995). Essa tendência em produzir principalmente razões que dão apoio à opinião que se defende, é vista por alguns autores como prova de que, no dia-a-dia, as pessoas apresentam raciocínio tendencioso e não-balanceado. Neste ponto eu gostaria de comentar que talvez o que não esteja sendo considerado é que *excluir não* significa necessariamente *negar*. Ou seja, deixar de apresentar contra-argumentos em algumas situações não significa necessariamente desconhecimento do outro lado da questão nem uma má compreensão do que seria um “bom argumento” ou “bom pensamento”. Os resultados deste experimento parecem indicar que a presença ou ausência de contra-argumentos no discurso de uma pessoa depende de fatores tais como tipo de tarefa envolvida, da posição que se sustenta sobre um determinado assunto – e, poder-se-ia acrescentar, posição que sustenta dentro de um contexto específico.

Esse estudo parece demonstrar que o tipo de instrução – ou tarefa – utilizado pode afetar a produção de contra-argumentos. Indo mais adiante, pode-se sugerir que o tipo de instrução está relacionado com a interpretação pragmática que os sujeitos têm

da tarefa que está a desempenhar. Isso pode ser visto na medida que os sujeitos produziram mais contra-argumentos quando lhes foi pedido que apresentassem suas opiniões sob forma de texto corrido do que como um esboço – lista de pontos, como se tivessem se preparando para uma discussão em sala de aula. Como já foi comentado anteriormente, ao imaginar uma futura – mesmo que hipotética situação de debate – os sujeitos podem também ter sido levados a imaginar que a eles cabiam apenas apresentar as justificativas para a sua posição, deixando os contra-argumentos para serem apresentados por aqueles com opiniões opostas.

Verificou-se também que até a ordem de apresentação das instruções afetou a produção de contra-argumentos. Quando era pedido que os sujeitos escrevessem livremente sobre suas opiniões depois de terem elaborado a lista de pontos para discussão, observou-se a ocorrência de um maior número de contra-argumentos. Com base nesses resultados, poder-se-ia sugerir que ter elaborado a opinião sob um determinado assunto polêmico sob a forma de esboço, lista de pontos e posteriormente escrever um texto sobre esta mesma opinião, pode ter levado os sujeitos a pensarem nos contra-argumentos que porventura pudessem vir a ser levantados contrapondo os suportes mencionados na sua lista e a mencionarem os mesmos nos seus textos livres. Poder-se-ia ir ainda, mais adiante, sugerir que o texto produzido pelos sujeitos, tenha passado a funcionar como a discussão que eles haviam sido levados a imaginar através da instrução recebida para a elaboração de suas opiniões sob a forma de lista de pontos.

Uma forma complementar de explicar o efeito que a ordem de apresentação das tarefas teve sobre o desempenho dos sujeitos é a de que a passagem da lista de pontos para o texto pode ter sugerido aos sujeitos a idéia de expandir suas idéias, enquanto a

seqüência texto – lista de pontos pode ter dado a idéia de sumarizar. Talvez, a idéia de expandir seus pensamentos sobre um tópico em particular pode ter levado os sujeitos a pensarem em aspectos do aborto – contra-argumentos – que eles não haviam previamente mencionado nas suas listas de pontos. A idéia de sumarizar, por outro lado, pode ter levado os sujeitos a priorizarem as justificativas para a suas opiniões e a retirar de suas listas aquelas idéias que, muito embora disponíveis em suas mentes, serviriam como suportes para o “outro lado da questão”.

O parágrafo acima pode soar um tanto especulativo, mas o fato que o mesmo sujeito usou mais ou menos elementos argumentativos dependendo da situação na qual estava envolvido, parece endossar o comentário feito anteriormente, que muitas vezes excluir não significa necessariamente negar ou desconhecer. Os dados observados neste experimento parecem colocar em dúvida uma explicação para a ausência de contra-argumentos no discurso argumentativo dos indivíduos sugerida por Stein e seus colegas. Esta idéia se baseia fortemente na ausência de conhecimento prévio sobre suportes para posições que se opõem à do interlocutor (Stein e cols., 1996; Stein, Bernas, Calicchia e Wright, 1995; Stein e Miller, 1993a; Stein e Miller, 1993b). Estes autores oferecem uma hipótese alternativa sobre a relação causal entre tendenciosidade em tomadas de decisão e conhecimento. Eles sugerem uma influência de direção dupla entre desejos/viés e conhecimento e estão inclinados a darem mais peso à direção conhecimento - desejo/viés. Eu tendo a concordar com a bi-direcionalidade das forças regulatórias existentes entre conhecimento e viés/desejo. Contudo, dados deste experimento e de estudos anteriores (Santos, 1996; Perkins e cols., 1991) sugerem que o tipo de conhecimento que as pessoas trazem para as suas argumentações parece ser mais um resultado dos desejos, crenças e intenções das pessoas do que o contrário.

Desejos, crenças, intenções referem-se ao envolvimento que as pessoas têm com o tópico em questão e leva-me a comentar sobre mais um fator que parece ter afetado a produção dos elementos argumentativos pelos participantes neste estudo. Este fator foi a opinião que eles diziam ter em relação ao aborto. Os estudantes que disseram ser a favor do aborto produziram mais contra-argumentos do que aqueles que não concordavam com essa prática. Em uma outra sociedade onde o aborto é legalmente permitido e aceito, talvez a proporção de contra-argumentos em relação à de suportes produzidos por aqueles que se dissessem favoráveis ao mesmo, fosse diferente. Em outras palavras, quando se defende uma opinião que é vista como a mais problemática – i.e., moralmente mais propensa a questionamentos e rejeição – parece ficar mais difícil ignorar o “outrolado-da-questão”. Menciona-se mais contra-argumentos, mesmo que seja somente uma estratégia retórica de antecipação de uma objeção para ser confrontada e rebatida. Esse resultado, juntamente com dados provenientes de estudos anteriores (Santos, 1996) apontam para uma relação entre a opinião que um indivíduo em particular tem sobre um assunto polêmico e as representações sociais desse mesmo tópico. Um indivíduo não defende uma opinião num ambiente estéril, mas em algum tipo específico de sociedade ou grupo onde princípios comuns, valores e idéias sobre toda sorte de assuntos são compartilhados pelos seus membros. Neste sentido, portanto, não é de se surpreender que quando as pessoas apresentam suas opiniões sobre um tópico polêmico, este processo dependa não somente de suas posições e habilidades pessoais, mas também do contexto social no qual a argumentação ocorre. Usando as palavras de Perkins (Perkins e cols., 1991), parte da “epistemologia do faz-sentido” das pessoas, pode também incluir fazer sentido da situação social – e da sociedade – na qual suas argumentações ocorrem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, J. B. (1991). Beliefs about thinking. Em J. F. Voss; D. N. Perkins e J. W. Segal (eds.), *Informal reasoning and education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baron, J. B. (1995). Myside bias in thinking about abortion. *Thinking and Reasoning*, 1, 221-265.
- Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, J. St. B. T. (1989). *Theories of human reasoning. Causes and consequences*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, J. St. B. T. (1991). Theories of reasoning: The fragmented state of the art. *Theory Psychology*, 1(1), 83-105.
- Johnson, R. H. e Blair, J. A. (1991). Context of informal reasoning: Commentary. Em J. F. Voss; D. N. Perkins e J. W. Segal (eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 131-152). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson-Laird, P. N. e Byrne, R. M. J. (1991). *Deduction. essay in cognitive psychology*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson-Laird, P. N. e Byrne, R. M. J. (1993). Precise of ‘deduction’. *The Behavioral and Brain Sciences*, 16, 323-380.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller-Jones, D. (1991). Informal reasoning in inner-city children. Em J. F. Voss; D. N. Perkins e J. W. Segal (eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 107-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nickerson, R. S. (1991). Modes and models of informal reasoning: A commentary. Em: J. F. Voss; D. N. Perkins e J. W. Segal (eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 291-309). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, D. N. (1989). Reasoning as it is and could be: An empirical perspective. Em D. M. Topping; D. C. Crowell e V. N. Kobayashi (eds), *Thinking across cultures: The Third International Conference on Thinking* (pp. 175-194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Perkins, D. N.; Allen, R. e Hafner, J. (1983). Difficults in everyday reasoning. Em W. Maxwell (ed.), *Thinking: The expanding frontie* (pp. 177-189). Philadelphia, PA: Franklin Institute Press.
- Perkins, D. N.; Farady, M. e Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. Em: J. F. Voss; D. N. Perkins e J. W. Segal (eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 83-105). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santos, C. M. (1989). *Fazendo de conta, tudo pode. Uma investigação sobre o raciocínio lógico-dedutivo em silogismos com conteúdos referentes às crenças dos sujeitos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Santos, C. M. (1996). *Good reasoning: To whom? When? How?* "An investigation of belief-bias effect in syllogistic and argumentative reasoning". Tese de Doutorado, University of Sussex, England.
- Santos, S. L. (1993). *The construction of arguments: A comparison of the strategies employed in experimental and naturalistic settings*. Unpublished PhD Thesis. University of Cambridge, Cambridge.
- Stein, N.; Bernas, R. e Calicchia, D. (1996). Conflict talk. Understanding and resolving arguments. Em T. Givon (ed.), *Typological studies in language: Conversational analysis* (pp. 233-267). Amsterdam: John Benjamins.
- Stein, N.; Bernas, R.; Calicchia, D. e Wright, A. (1995). Understanding and resolving arguments: The dynamics of negotiation. Em B. Britton e A. G. Graeser (eds.), *Models of understanding* (pp. 257-287). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N. e Miller, C. (1993a). The development of memory and reasoning skill in argumentative contexts: Evaluating, explaining and generating evidence. Em R. Glasser (ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 285-335). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, N. e Miller, C. (1993b). A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory and reasoning. *Argumentation*, 7, 183-204.

Recebido em: 30/10/99

Aceito em: 02/05/01